

UNIVERSITÉ ABDELHAMID IBN BADIS. MOSTAGANEM

FACULTÉ DES LANGUES ÉTRANGÈRES

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

ÉCOLE DOCTORALE ALGÉRO-FRANÇAISE



Thèse pour l'obtention du diplôme de Doctorat

Option : Sciences du langage

**Représentations des métaphores et constructions
linguistiques par les apprenants du FLE**

Présentée par :

KHAFAGUE Soumia

Sous la direction de :

Pr. MOKADDEM Khédidja

Membres du jury

Présidente : M^{me}. BENSEKAT Malika, Professeure, UAB. Mostaganem

Examineur: M. AMARA Abderrezak, Professeur, UAB. Mostaganem

Examinatrice : M^{me}.SEBBANE Mounia, Professeure, UMS. Mascara

Examinatrice: M^{me}. DELLALOU Naouël, Docteure, UAB. Mostaganem

Examinatrice M^{me}. BOUTEFLIKA Yamina, Professeure, UDL. Sidi Bel Abbes

Rapporteure: M^{me}. MOKADDEM Khédidja, Professeure, UDL. Sidi Bel Abbes

Année universitaire : 2019 /2020

Remerciements

Tout d'abord, nous tenons à adresser nos plus vifs remerciements à notre directeur de recherche, Professeure Mokaddem Khédidja, pour sa patience, sa disponibilité, et surtout ses judicieux conseils qui ont contribué à alimenter notre réflexion.

Nous rendons hommage à feu à la mémoire de Madame Bouhadiba Lelloucha, qui nous a encadrée pendant plus d'une décennie (magister et doctorat).

Nous adressons également nos vifs remerciements à tous les professeurs et les docteurs qui ont répondu favorablement à la composition de notre jury.

Nous désirons aussi remercier toute notre famille pour la patience consentie devant les changements d'humeur occasionnés par ce travail.

Sans nos informateurs (enseignants, apprenants), cette recherche n'aurait pas pu être menée à bien; qu'ils en soient ici tous chaleureusement remerciés.

A mes chers parents.

A mon cher mari.

A mes chers enfants :

Sara, Rima, Imad et Lina

A tous ceux qui m'ont encouragée à réaliser ce travail

Résumé

Les apprenants de FLE au cycle secondaire trouvent souvent des difficultés à comprendre des textes littéraires et peinent à décoder des énoncés métaphoriques. C'est à partir de ce constat que cette recherche a été menée. L'objectif de départ étant de vérifier leur capacité d'identifier des métaphores dans des textes lus puis d'en produire en situation d'écriture.

Comment structurer un design pédagogique pour aider les apprenants ? Les apprenants sont-ils capables de reconnaître, d'identifier puis d'interpréter des métaphores puisées dans des récits proposés ? Peuvent-ils en produire ? Quels genres de représentations concernant l'emploi d'un langage figuré trouve-t-on lors des corrections de copies d'apprenants ?

Telles sont les questions auxquelles ce travail de recherche va tenter de répondre.

Mots clés : Métaphore, figuré, apprentissage/enseignement, représentations, design pédagogique.

ملخص

يجد تلاميذ الطور الثانوي صعوبة في فهم النصوص الأدبية باللغة الفرنسية فالمجاز يمثل مشكلة حقيقية بالنسبة لهم من هذا المنطلق أجرينا بحثنا هذا فكان هدفنا الأول هو التحقق من قدراتهم في تحديد الاستعارة أثناء قراءاتهم للنصوص ومن ثم توظيفها في وضعياتهم الكتابية. ما هو التصميم التربوي الأنسب لإستعمال الاستعارة لدى التلاميذ؟ هل يستطيع طلابنا التعرف على الاستعارات المستمدة من النصوص المقترحة وتحديدها ثم تفسيرها، ثم هل يمكنهم توظيفها في تعبيراتهم المكتوبة؟ ما أنواع استخدامات الصور التي يمكننا ملاحظتها عند تصحيح وضعياتهم الكتابية هذا ما حاولنا دراسته خلال هذا العمل.

الكلمات الدلالية: الاستعارة، المجاز، تعليم / تعلم، التمثيل، التصميم التربوي

Abstract

High school learners of french as a foreigner language often find literary texts difficult to understand. Their understanding seems literal and figurative language is problematic, so they always struggle to decode metaphorical statements. It is from this observation that we lead our research. Our initial purpose is to check their ability to identify metaphors in read texts, and then to produce others in their writings. In order to achieve this we have created for our research an experimental design based on five sequences (teaching phases). Can our students learn about metaphors derived from the proposed texts and then interpret them, and then can they use them in their written expressions? What representations can we observe when correcting their written expressions ? What is the best educational design of using metaphors for students? This is what we tried to study during this work.

Keywords: Metaphor, figurative, learning / teaching, representations, un design pédagogique

Sommaire

Remerciements	02
Résumé	04
Introduction	09
Problématique, Hypothèses et Objectifs.....	11-12
Partie I : Concepts définitoires autour de la métaphore	15
Chapitre I : Typologie des figures de style	17
Chapitre II : Approches de la métaphore	53
Partie II : Vers une didactique de la métaphore	95
Chapitre I : Enseignement du vocabulaire et du langage métaphorique	96
Chapitre II : Représentations, Culture et métaphore en classe du FLE	115
Chapitre III : Analyse sociolinguistique auprès d’enseignants et d’apprenants de français	135
Partie III : Conception de la métaphore chez les apprenants : compréhension et expression	166
Chapitre I : Méthodologie et déroulement de l’expérimentation	167
Chapitre II : Analyse des résultats	177
Conclusion	226
Bibliographie	234
Annexes	245
Table des matières	318

Liste des abréviations et symboles

Ca : comparant

Cé : comparé

EMF : expression (s) métaphorique(s)figée(s)

FLE : français langue étrangère

LI : langue première

L2 : langue seconde

Litt. : Traduction littérale

Refor. : Reformulation

* : formulation incorrecte (expression formulée par l'apprenant)

Introduction

Nous avons eu le privilège d'enseigner la langue française depuis plus d'une décennie à des élèves du cycle secondaire. Nous avons constaté, au cours de cette période, que plusieurs d'entre eux éprouvaient des difficultés au niveau de la lecture et de la compréhension des textes littéraires. Nous avons surtout remarqué que leur traduction demeurait souvent littérale, et que l'interprétation de l'implicite restait pénible. Donc l'acquisition du langage figuré représentait un défi considérable pour ces lecteurs. C'est à partir de ce constat que nous avons orienté notre recherche autour de la métaphore, afin d'accroître sa compréhension chez ces lecteurs.

Selon Aristote : « La métaphore est une figure utile et agréable, que ce soit dans le discours ou en poésie » (Rhétorique, livre III, Chap. II: p7). C'est une figure qui fait sens par son rapprochement avec ce que nous voulons clairement exprimer. Par là il nous paraît intéressant de la mettre en valeur, dans l'enseignement du FLE. En grammaire, la métaphore est essentiellement enseignée comme un ornement de style mais aussi comme un moyen de rapprochement et de comparaison entre deux éléments (comparé et comparant) dont l'outil de comparaison est absent.

La prise en compte didactique des difficultés et des dysfonctionnements entraînés par un point de langue spécifique (particulièrement par les représentations des métaphores) dans l'apprentissage du Français Langue Etrangère (désormais FLE.) fait l'objet de la présente recherche motivée par l'expérience de notre propre parcours éducatif.

Comme tout apprenant d'une langue étrangère, nous aussi, avons été confrontée aux innombrables difficultés théoriques et pratiques. Rappelons et ce, toujours dans le cadre des difficultés, que nos résultats nous paraissaient plutôt la conséquence d'une analyse confrontée à des obstacles inattendus par des sens qui nous échappaient, nous espérions surmonter les difficultés toujours croissantes dont la métaphore ne marquait qu'un moment ponctuel du difficile parcours d'apprentissage de la langue française.

Actuellement en tant qu'enseignante de FLE et consciente des difficultés que les élèves continuent à éprouver avec ce point de langue tout au long de l'apprentissage et parfois même bien après, nous avons choisi d'entreprendre cette modeste recherche qui a été aussi stimulée par deux autres facteurs, qui pour nous semblent assez particuliers.

Premièrement, notre recherche a été motivée par notre statut d'enseignante de FLE qui nous a rendue plus attentive, plus à l'écoute et surtout plus observatrice vis-à-vis des apprenants. Notre profession nous a permis, non seulement, de constater des difficultés de compréhension chez certains apprenants mais aussi une capacité d'apprentissage chez d'autres. Des habiletés dont nous n'avons personnellement jamais été capable de solliciter, et qui nous ont fait prendre conscience qu'une recherche sur «cette particulière lucidité » des apprenants observés, ne pourrait donc, avoir pour effet qu'une amélioration du processus d'enseignement. Nous espérons aussi que l'activité cognitive et réflexive pourrait, à son tour, tirer un avantage de l'amélioration du processus d'enseignement recherché afin de faire face à des représentations liées aux métaphores.

Deuxièmement, notre recherche a également été motivée par l'impact de notre expérience scolaire précédemment évoqué ; notamment les difficultés des pratiques de classe, évocatrices d'une aversion spontanée, l'incompréhension des figures de style chez les apprenants et le rejet didactique qui en résulte souvent de la part des enseignants.

Ce rejet, nous continuons à le constater actuellement à l'université, où nous exerçons en tant qu'enseignante de FLE et assurant la matière de « systèmes grammaticaux » pour les classes de master 1. A ce niveau là, les étudiants nous révèlent qu'ils n'ont pas étudié les figures de style, ou pas assez, dans les années précédentes.

L'investigation du terrain pédagogique nous a permis de tester de nouveaux outils pédagogiques, lors de l'enseignement des figures de style, comme la comparaison et la métaphore, dont en parlerons dans le corpus argumentatif de notre thèse. Dans le même ordre d'idées, et à partir de la nature des difficultés que nous avons pu constater chez les apprenants, nous avons formulé des hypothèses que nous évoquons ci-dessous :

- Premièrement, nous mettons l'accent sur l'interculturel et nous vérifions son rôle sur l'apprentissage des notions et des concepts métaphoriques à savoir la relation indissociable entre la compétence interculturelle et l'apprentissage d'une langue étrangère et cela afin de valoriser notre étude sur les représentations des métaphores chez les apprenants dans le processus de l'enseignement /apprentissage du FLE au sein de la classe.

- Deuxièmement, le phénomène d'interférence de la langue maternelle pourrait avoir un rôle à jouer et mériterait, encore une fois, être pris en compte. Nous tenterons donc de vérifier une autre hypothèse qui suppose que les emplois métaphoriques des élèves sont dus à des raisons linguistiques liées à des interférences de leur langue maternelle. (La langue arabe).
- Troisièmement, Nous supposons que cette étude nous mènera à une meilleure compréhension du sémantisme dans les productions de nos apprenants.

Toutes ces hypothèses nous ont aussi amenée à nous interroger sur d'autres aspects qui en découlent et concernent spécifiquement la pratique courante, dans les salles de classe, de l'apprentissage des métaphores en français qui appelle, à nos yeux, quelques critiques essentielles, concernant les aspects suivants:

Vu sa difficulté voire sa complexité, il est plutôt rare que la métaphore soit systématiquement enseignée à l'école. Deux raisons principales expliquent cette regrettable constatation. D'abord, la place qu'occupe le sens figuré dans l'acquisition du langage demeure confuse ; puisqu'il n'est pas considéré par les psycholinguistes comme l'un des paramètres de l'acquisition, les renseignements à son sujet sont exceptionnels (Joëlle. Gardes-Tamine, 1992).

Ensuite le fait que les figures sont conçues comme des compétences lexicales à entreprendre, elles sont rejetées inopportunément au second plan par des didacticiens qui s'intéressent davantage à la grammaire qu'à l'étude des relations sémantiques qui organisent le lexique (Reboul-Touré, 2003).

Dans l'intention de trouver un lien étroit entre la recherche que nous entreprenons et un instrument pédagogique dérivé (que nous souhaiterions proposer au cas où il s'avérerait satisfaisant pour faire face aux aspects négatifs précédents), nous nous sommes encore formulée d'autres questions sur des aspects méthodologiques, auxquelles nous aimerions être en mesure de répondre,

- Nos élèves sont-ils capables de reconnaître, identifier puis interpréter des métaphores puisées dans des récits proposés puis peuvent-ils en produire par la suite dans leurs expressions écrites ?
- Quels genres de représentations concernant l'emploi d'un langage figuré pouvons-nous observer lors de la correction des écrits de nos élèves?
- Comment structurer un design pédagogique le mieux adapté pour la métaphore afin d'aider les apprenants ?

Les domaines qui traitent la métaphore sont très nombreux, donc il est important de préciser les aspects qui nous intéressent par rapport à cette partie de la langue. En fait, Nous adoptons la nouvelle perspective sur la métaphore dite "conceptuelle" de Lakoff, qui selon lui, Les métaphores traduiraient notre vision intime du monde. Notre système conceptuel est fondé sur nos expériences ainsi que chaque expérience a lieu sur fond de présuppositions culturelles.

Voilà en quelques lignes l'horizon de la présente recherche centrée sur les représentations des métaphores et les difficultés rencontrées par nos apprenants lors de l'apprentissage du FLE. Donc, afin d'aider nos élèves du secondaire à développer principalement leurs capacités quant à la compréhension des textes littéraires, et leur savoir-faire lorsqu'il s'agit d'une consigne de dissertation, nous avons imaginé un traitement expérimental au cours duquel nous avons appliqué une méthode d'enseignement basée sur plusieurs phases permettant l'apprentissage de l'abstraction.

Notre recherche a non seulement le projet ambitieux de trouver les réponses aux questions précédemment formulées mais aussi l'intérêt d'atteindre les objectifs précisés ci-dessous:

- Cette étude se charge d'un domaine un peu négligé dans le programme officiel du FLE au secondaire, mais elle pourrait nous mener à une meilleure compréhension du sémantisme dans les écrits de jeunes apprenants.

- Elaborer un programme pédagogique qui devrait aider nos enseignants ainsi que nos apprenants lors de l'enseignement/ l'apprentissage des métaphores en FLE ce qui nous amènera à l'objectif ci-dessous:
 - déceler, les possibles causes pouvant générer les difficultés les plus fréquentes dans l'acquisition des métaphores:

À l'intérieur de plusieurs chapitres envisagés au sein de ce travail de recherche, notre tâche se résumera à mettre en pratique les nombreuses démarches qui pourraient «peut-être» guider nos pas vers la suggestion des stratégies efficaces pour atteindre les objectifs précédents.

En premier lieu, nous aborderons et expliciterons les grandes lignes de notre étude et esquisserons le cadre théorique dans lequel elle peut s'inscrire.

La **partie I** se propose d'aborder tous les concepts que nous rendons opérationnels sur le terrain, se subdivisant de deux chapitres traitant la définition du concept de la métaphore au sein des autres figures de style ainsi que les différentes approches qui examinent cette figure.

Une **partie II**, à point nommée "vers une didactique de la métaphore" cette partie réunit un cadre aussi bien théorique que pratique conduisant à comprendre les concepts didactiques auxquels nous avons eu recours pour enrichir notre traitement expérimental. Le premier chapitre dans cette partie s'attache à "l'enseignement du vocabulaire et du langage métaphorique", ce chapitre décrira sommairement le cadre scolaire dans lequel s'inscrit notre constat afin de montrer l'utilité de l'enseignement du vocabulaire et le rôle du langage métaphorique ainsi que son impact dans l'enrichissement lexical de l'apprenant. Dans un deuxième moment, et en vue de poursuivre notre optique sur l'enseignement de la métaphore nous avons senti la nécessité de créer un chapitre sur les représentations des apprenants vis-à-vis à cette figure, nous accorderons le regard et l'intérêt que mérite la culture lors de l'acquisition de notre point de langue tout au long de ce chapitre II : conçu pour les "représentations, culture et métaphore en classe du FLE". Ce chapitre décrira sommairement, à son tour, l'impact de la culture sur les représentations métaphoriques des apprenants.

Troisièmement, et comme il est indispensable d'avoir une vision plus vaste et articulée de la problématique envisagée ici, car nous savons bien que «connaître l'existence d'un

problème constitue un premier pas vers sa résolution». C'est la raison pour laquelle nous nous sommes donnée le but de mieux cerner les représentations des apprenants et de leurs professeurs de français vis-à-vis à la langue française en général et à l'étude de la métaphore en particulier, à travers une étude que nous avons menée à partir d'un corpus sociolinguistique, en abordant le chapitre III consacré à: l'Analyse sociolinguistique auprès des enseignants et des apprenants de français.

Finalelement, la **partie III**, consacrée à notre plan d'enseignement, expose systématiquement, les instruments de recherche, le design méthodique suivi lors de l'expérimentation ainsi que le déroulement des activités, phase par phase et ce dans un premier chapitre. Par la suite dans un second chapitre, qui est voué à la description et au dépouillement des résultats par rapport au cadre théorique, à notre visée, ainsi qu'à nos objectifs de recherche, se termine par la présentation d'un bilan de notre expérimentation.

Dans les annexes qui accompagnent la présente recherche. Ce chapitre sera complété par la présentation d'un corpus relatif aux occurrences des apprenants lors de l'application de notre programme d'enseignement/apprentissage. Ainsi qu'à des échantillons à retenir de productions écrites des apprenants.

Finalelement et en guise de conclusion, dans le but d'atteindre une amélioration des conditions dans lesquelles se déroule l'enseignement/apprentissage de la métaphore et dans le cadre particulier de notre travail de recherche, nous nous interrogerons sur les choix des stratégies remédiables qui pouvant s'avérer les plus bénéfiques. C'est un des objectifs ciblés par notre étude qui cherche à proposer quelques pistes méthodologiques dérivantes.

Partie I

Concepts définitoires autour de la métaphore...

Chapitre 1

Typologie des figures de style

En linguistique, le sens figuré n'est pas seulement un ornement de la langue, c'est aussi un moyen quotidien de communication. Il exprime des compétences nécessaires, non seulement au niveau du langage, dans la vie active mais aussi dans les autres domaines d'apprentissage. Nous pensons que l'acquisition de cette compétence est indispensable pour un apprenant du FLE afin de transférer des connaissances d'un domaine de savoir à un autre.

Les activités de langue qui traitent les figures de style (comparaison et métaphore) doivent avoir pour objectif de sensibiliser les élèves au sens figuré, voire même les amener à ce qu'ils puissent eux-mêmes construire des figures et en faire usage. La métaphore, étant une figure intégrante dans la langue quotidienne, qu'ils sont appelés à rencontrer en situation de classe, ce qui tient donc notre attention. Durant ce chapitre, nous avons jugé utile de faire une recherche au niveau théorique dont l'objectif d'apporter quelques éclaircissements sur la typologie des figures de style, et surtout sur la notion de la métaphore.

1. La rhétorique, domaine originaire de la métaphore

La grammaire du XVIIIe siècle, dans son effort pour déceler les mécanismes de la représentation, se subdivise en deux branches –l'unité de la discipline étant assurée par l'idée que la grammaire reflète les mécanismes de la pensée :

-une première branche appelée proprement **grammaire**, étudie la succession linéaire dans le discours ; elle montre comment cette succession reflète les lois de l'association des idées.

-une deuxième branche appelée, la **rhétorique**, étudie les propriétés des discours, de ses diverses composantes :

Rhétorique				
Composantes essentielles			Composantes secondaires	
Inventio : thème et arguments	Dispositio : arrangement des parties	Elocutio : choix et disposition des mots	Pronunciatio : mode d'énonciation	Memoria : mémorisation

L'elocutio, objet principal de la rhétorique, se définit essentiellement par l'étude des figures et tropes : les secondes, cas particulier des premières, désignent les figures de mots, c'est-à-dire l'emploi d'un mot ou d'une expression en un sens figuré (comme la désignation de la partie par le tout ou **synecdoque**, la France étant mis pour l'équipe de France) ; les premières désignent, en général, les différents tours que peut prendre l'expression (tableau 1) ; seules, nous concernent ici les figures de signification qui intéressent le changement de sens des mots. (Tableau 2).

Tableau 1 ; **Disposition de la métaphore parmi les figures**

Les divers types de figures d'après le dictionnaire de linguistique, Larousse, -Jean Dubois et autres- p.214

DEFINITIONS	MODALITES DE REALISATION	MANIFESTATIONS DISCURSIVES
1-Les figures de pensée : elles consistent en certain tours de pensée et indépendantes de leurs expression.	« imagination » « raisonnement » « Développement »	Prosopopée : on prête la parole et le sentiment à des êtres inanimés, à des morts ou à des absents La délibération ou la concession La description
2-les figures de signification : changement de sens des mots	Tropes	Métaphore, métonymie synecdoque,...
3-les figures d'expression : Changement de sens affectant des groupes de mots et des phrases	« fiction » « réflexion » « opposition »	allégorie « <i>la justice poursuivant le crime</i> » litote : « <i>il est brave</i> » pour « <i>il est idiot</i> » ironie : « <i>salut ! camarade patron</i> »
4-les figures de diction : modifications matérielles de la forme des mots		prothèse : <i>les eskis, un train especial</i> épenhèse : <i>de la vouate</i> ; prov. alpin : <i>frema</i> pour <i>femna</i>

		apocope : <i>ciné</i> pour <i>cinématographe</i> métathèse : prov. alpin : <i>gropatas</i> pour <i>corpatas</i> (corbeau) crase : contraction particulière de voyelles
5- Les figures de constructions : l'ordre naturel des mots	« révolution » « exubérance »	Modification de l'ordre : « <i>est venu mon fils</i> » chez un bilingue basque - français. apposition : <i>Chusclan, capitale du bon vin...</i> ellipse : <i>je fais mon travail et lui le sien</i>
6- Les figures d'élocution : choix des mots convenant à l'expression de la pensée	« extension » « déduction » « liaison » « consonance »	épithète : <i>il le traita de malappris, de porc, de propre à rien</i> répétition et synonymie asyndète : suppression des mots de liaison pour donner plus de force allitération : « <i>pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes</i> » (Racine)
7-les figures de style : expression des relations entre plusieurs idées	« emphase » « tour de phrase » « rapprochement » « imitation »	Enumération apostrophe, interrogation comparaison, antithèse harmonie imitative : « <i>les grands jets d'eau/sveltes/parmi les marbres</i> » (Verlaine)

Tableau 2 : Les principales figures de signification

Figures de signification	Définition classique	Exemple-type
Allitération	Répétition d'un même son ou d'un même groupe de sons.	« <i>le frais parfum des touffes d'asphodèle</i> »(Hugo)
Antanaclase	Répétition d'un mot avec des sens différents	« <i>le cœur a ses raisons que la raison ne connaît pas</i> » (Pascal)
antithèse	Rapprochement dans un même énoncé de 2 mots ou expressions antonymes	« <i>et monté sur le faite, il aspire à descendre</i> »(Corneille)
Chiasme	Les éléments de 2 groupes formant une antithèse sont placés dans l'ordre inverse de celui qu'attendre la symétrie	« <i>Il faut manger pour vivre et non pas vivre pour manger</i> »(Molière)

Comparaison	Mise en rapport de deux sens par l'intermédiaire de comme ou de l'un de ses substituts	Il est beau comme un sou neuf
Ellipse	Suppression d'un des éléments nécessaires à une construction syntaxique complète	Dans mes bras, la Marie !
Gradation	Disposition des termes d'une énumération dans un ordre de valeur croissant ou décroissant	« va, cours, vole et nous venge » (Corneille)
Hyperbole	Emploi d'un mot ou d'une expression dont le sens dépasse de loin ce qu'il convient d'exprimer	Une bêtise incommensurable
inversion	Substitution à un ordre syntaxique « normal » d'un autre ordre	Haute est la montagne
Ironie	Emploi d'un mot avec le sens de son contraire	Comme le ministre des finances est généreux je ne le prendrai pas en auto-stop pour « il est très antipathique »
Litote	Emploi d'un terme ou d'une expression qui atténue la pensée et suggère beaucoup plus qu'on ne dit	"Va, je ne te hais point !"
métaphore	« emploi d'un mot ressemblant à et cependant différent de son sens habituel »	Brûler de désir, la fleur des ans

métonymie	On nomme un objet au moyen d'un terme désignant un autre objet uni au premier par une relation logique ou simplement habituelle	Elle vit de ses charmes
Oxymoron	Mise en relation syntaxique (coordination, détermination) de deux mots en apparence contradictoire	Un silence éloquent
paronomase	Rapprochement de mots présentant soit une similarité phonique, soit une parenté étymologique ou formelle, mais de sens indépendants	Traduction, trahison Penser c'est peser Qui se ressemble, s'assemble
prétérition	Formule par laquelle on déclare ne pas dire ce qu'on dit dans la phrase même	Je n'ai pas à vous rappeler que
Répétition	reprise du même mot ou du même groupe de mots	Je sais, je sais que 2et 2 font4
syllepse	le même mot et pris à la fois du propre et du figuré	« je souffre ...brûlé de plus de feux que je n'en allumai »
synecdoque	« emploi d'un mot en un sens dont son sens habituel n'est qu'une des parties »	Payer tant par tête
Zeugma	Coordination grammaticale de deux ou plusieurs éléments à un verbe qui, logiquement, ne se rapporte qu'à l'un d'eux	Il tira de sa poitrine un soupir et sa poche un mouchoir jauni

1.1. La rhétorique : sa fonction pédagogique

En France, les programmes scolaires s'intéressent beaucoup à la période du Moyen Age et de l'époque classique. Or, on constate que la rhétorique n'assure que la fonction herméneutique étant réservée à la grammaire.

Mais est-il légitime d'imposer les divisions d'un programme scolaire, exigées sans doute par les impératifs de la pédagogie, à la culture elle-même, pour la cloisonner en disciplines sans rapport entre-elles, en « spécialités » ? C'est un peu comme si l'on prétendait que la physique n'a aucun rapport avec les mathématiques, sous prétexte qu'elles ont des professeurs différents.

A la fin du XIX siècle, on a supprimé la rhétorique de l'enseignement en France, et le mot lui-même a été rayé des programmes. Toutefois, comme c'est en général le cas dans l'enseignement, en effaçant le mot, on n'a pas supprimé la chose. La rhétorique est restée, mais disloquée, privée de son unité interne et de sa cohérence. En tout cas, les professeurs, presque toujours à leur insu, font de la rhétorique.

Enseigner à composer selon un plan, à enchaîner ses arguments de façon cohérente et efficace, à surveiller son style, à trouver les tournures appropriées et les figures justes, à parler distinctement de façon vivante, n'est-ce pas de la rhétorique, et au sens le plus classique du terme ? On montrerait facilement que les critères selon lesquels un professeur de lettres évalue une copie –respect du sujet, plan, argumentation, style, personnalité– que ces critères se retrouvent, sous d'autres noms, dans la rhétorique classique.

Faut-il voir là une survivance regrettable ? On peut penser, tout au contraire, que ces principes sont formateurs, que ne pas les respecter – se tromper sur la question posée, écrire de façon incorrecte, plate, outrée, confondre la thèse et l'argument, exposer de façon décousue, s'arbitrer derrière des clichés – c'est faire preuve d'inculture. Autrement dit se couper des autres et de soi-même. Bien sûr, il y ait d'autres cultures que la culture scolaire, mais il n'y ait pas de culture sans formation rhétorique. Et apprendre l'art de bien dire, c'est aussi, c'est déjà apprendre à être.

1.2. Qu'est-ce qu'une figure ?

Nous avons jugé essentiel de définir la notion de figure, en prenant comme point de départ la définition proposée par Fontainier. Il présente alors « *les figures de style* » comme :

« Les traits, les formes ou les tours plus ou moins remarquables et d'un effet plus ou moins heureux, par lesquels le discours, dans l'expression des idées, des pensées ou des sentiments s'éloigne plus ou moins de ce qui en eût été l'expression simple et commune. Elle sensibilise la substance sémantique des mots, en même temps qu'elle enrichit et approfondit le sens, elle le plonge en perspectives ambiguës, en un jeu de résonances polyvalentes qui orchestrent le mystère essentiel au charme»¹.

Un mode de création chez un tempérament qui va du mot à l'image et à l'idée. Gardes-Tamine (1978) présente les figures comme « des 'scandales sémantiques' réglés par des transformations par rapport à 'l'usage normal' du langage »².

Suite à ces définitions, nous pouvons comprendre; comme pour la plus part des linguistes que la figure consiste particulièrement en un écart de sens tel que le suggère Jean Cohen en ces termes :

« La figure ne trouve sa finalité que si elle opère un changement non plus du contenu, mais de la forme du sens, si elle change le concept en image, l'intelligible en sensible [...] ». Elle a donc « pour but la transmutation mentale du signifié. Elle substitue l'imaginaire au conceptuel »³

Elle est également une figure expressive, dans la mesure où elle peut être considérée comme une force irremplaçable dans l'expression de la subjectivité, la sensibilité et l'imaginaire, car à l'opposé de la comparaison « plus analytique », « elle détaille, elle explique », et donc, elle s'avère être « plus synthétique », dans la mesure où « elle repose sur une impression qu'elle s'efforce de transmettre globalement » et « comporte nécessairement une part d'exagération et par là elle constitue un instrument particulièrement propre à l'expressivité et à l'impressivité»⁴.

¹P. FONTANIER, *Les figures de discours*, Paris, Flammarion 1977, p.64.

²J. GARDES-TAMINE, *Description syntaxique du sens figuré : la métaphore*, Thèse de Doctorat d'Etat, Paris7, 1978, p.43

³J. COHEN, *Le haut langage, Théorie de la poéticité*, Paris, Flammarion, 1979, p.144

⁴M. CRESSOT, *Le style et ses techniques*, Paris, PUF 1980, p.72.

1.3. La figure comme écart

La figure a été souvent définie comme **écart**, comme une modification d'une expression première considérée comme « normale ». Or, d'une part, « nombre de figures ne sont des écarts que par rapport à une règle imaginaire, selon laquelle « le langage devrait être sens figuré »⁵. L'énoncé, « *Femme, enfants, parents, il a tout sur le bras.* » pour le locuteur « standard », ne contredit aucune règle particulière ; il y voit une coordination par juxtaposition, et non une **asyndète**, « absence de liaison formelle entre deux unités linguistiques organisées ensemble ». D'autre part, les écarts ne sont pas tous des figures. Enfin il ne peut y avoir d'écart qu'entre deux termes ; or, la situation de ces deux termes n'est pas toujours facile à analyser : va-t-on comparer le discours littéraire et le discours journalistique, la langue poétique et la langue populaire ? On retombe toujours sur l'éternel problème de la *norme* et sa définition objective. On peut noter au passage que la littérature n'a pas de monopole de la rhétorique et que la langue parlée offre maints exemples de figures : *une poule mouillée, avoir le compas dans l'œil, être tiré à quatre épingles,...*

On a pu opposer à cette théorie de l'écart l'idée qu'affirme Todorov :

« Le mot n'a pas de sens fixes et mutuellement exclusifs, mais un noyau sémantique potentiel qui se réalise différemment dans chaque contexte. La métaphore perd alors sa spécificité et n'est qu'un cas parmi d'autres de la polysémie »⁶

La sémantique distingue entre **sens propre** (*clé* = instrument servant à ouvrir et à fermer une serrure) et **sens figuré** (*la clé* d'un problème, un problème clé), un même mot pouvant fonctionner tantôt au propre (*la fièvre du malade*) tantôt au figuré (*la fièvre de la campagne électorale*). Il semble difficile d'interpréter ce phénomène par des considérations d'ordre logique et de décrire l'emploi figuré comme un écart au sens propre : «...à partir du moment où un mot apparaît dans la langue il est apte à se charger d'autant de sens, concrets ou abstraits, directs ou figurés, qu'il existe des relations de comparaison possible entre l'objet qu'il a commencé par désigner et tel autre »⁷. Dans le passage de la langue commune à une langue technique, un emploi à l'origine figuré peut

⁵ Todorov, T. (1967). *Littérature et Signification*, Paris, Larousse. p21

⁶ Todorov, T. *ibid.*, p.22

⁷ H. Mitterrand, *Les mots français*, p.52

repandre un emploi propre : *la chaine de montagnes* n'est pas plus figurée pour un géographe *qu'un relief plissé*. Dans un état de langue donné, le français contemporain par exemple, l'emploi figuré peut effacer complètement l'emploi propre : hormis les cruciverbistes, qui voient, de nos jours, dans *une mazette* un « mauvais petit cheval », dans *une pommade*, une sorte de compote de pomme utilisée pour les soins des cheveux ? « Distinction du propre et du figuré ne résiste guère à un inventaire systématique des distributions du mot »⁸

Todorov, dans « Littérature et signification », Larousse, 1967, p.91-118, dans une tentative de synthèse entre ces deux positions, corrige la théorie de l'écart en ne l'étendant pas à tout ce champ qu'il est convenu d'appeler les tropes. Il distingue deux séries (tableau suivant) :

1.4. **Tableau, CLASSEMENT DES TROPES, d'après T. Todorov,**
Littérature et signification

⁸ H. Mitterrand, *ibid.* p32

ANOMALIES :(sous-classes des figures)

Il s'agit des tropes qui reposent sur une déviation à une certaine règle – implicite ou explicite-du langage, règle qui concerne :

le rapport son / sens : assonance
(rapprochement de sons sans qu'il y ait rapprochement de sens)

la syntaxe : ellipse, inversion

la sémantique :- métaphore,
métonymie, synecdoque
-personnification
- allégorie
-répétition,
pléonasme

le rapport signe / référent :
hyperbole, litote.

FIGURES : on appelle figure, toute expression pouvant être décrite, Cette description concerne :

le rapport son /sens : répétition

la syntaxe : apposition, apostrophe, parenthèse, exclamation.

La sémantique : gradation, comparaison, antithèse

Le rapport signe/référent : description (portrait, parallèle, tableau)

-Les figures : il s'agit d'une classe large car elle accueille toutes les expressions pouvant être décrites ;

-Les anomalies : une sous classe des figures ; il s'agit d'infractions à une règle de la langue.

-Descriptibilité et infractions concernent divers aspects du langage et de la langue :

-le rapport intérieur au signe, entre le signifiant et le signifié : par exemple, l'**assonance**, qui est une anomalie, est un rapprochement de sons sans qu'il y ait rapprochement de sens ; par contre, la figure appelée **répétition** est un rapprochement de mots semblables phoniquement accompagné d'une proximité de sens.

-le rapport entre le signe et le référent : ainsi dans l'**ironie** (anomalie), le nom substitué peut être le contraire du nom de l'objet, alors que dans le **portrait**, il n'y a infraction à aucune règle, mais simplement possibilité de décrire une relation du signe et du référent.

En ce qui concerne la *sémantique* et la *syntaxe*, domaines de la langue, la distinction entre la simple figure et l'anomalie ne pose pas de problèmes ; on voit bien en quoi une **inversion** en une **personnification** (infractions) se distingue respectivement de l'**apposition** et de l'**antithèse** (simples descriptions).

-Le trope : Ce mot veut dire changement de sens et désigne l'opération fondamentale de la création linguistique. En terme savant, cette opération s'appelle métasémème, c'est-à-dire remplacement d'un sémème par un autre. Concrètement, le sémème est le signifié d'un mot, autrement dit, le trope est le remplacement d'un mot par un autre. (Le métasémème consiste à remplacer un signifié par un autre.)

Mettez un tigre dans votre moteur.

(Texte publicitaire)

Le contexte impose ici de donner à tigre non son sens habituel c'est-à-dire celui de /animal carnivore/, mais celui de /supercarburant /. Il ya donc substitution d'un sémème à un autre sémème.

2. Essai de définition de la métaphore selon la tradition grammaticale

Une métaphore (du grec *metaphora*, « transfert » ou « déplacement ») désigne à l'origine une « Figure de signification » par laquelle un mot se trouve recevoir dans une phrase un sens différent de celui qu'il possède dans l'usage courant (Pouilloux, 2004).

Elle opère donc un transfert de sens, d'un domaine, dit domaine source, à un autre, dit domaine cible. Une métaphore est ainsi, plutôt une flèche, qui pointe d'un objet à un autre, qu'un lien entre deux objets. Elle est définie communément comme l'identification d'un

imagé à un imageant en s'appuyant sur une analogie commune aux deux constituants, la métaphore, bien qu'elle ne se distingue pas en espèces, se présente sous les aspects relativement variés: « on ne distingue pas ordinairement la métaphore en espèces, comme la métonymie et la synecdoque; mais il ne faut pourtant pas croire qu'elle n'ait qu'une seule forme, qu'un seul aspect et qu'elle soit la même dans tous les cas »

La publication au cours de ces dernières années de nombreux livres et articles consacrés à la métaphore, atteste l'importance de celle-ci, ainsi que l'intérêt vif et profond qu'elle suscite depuis très longtemps. En effet, loin d'être la chasse gardée de la rhétorique et de la stylistique, l'étude de la métaphore s'avère pertinente pour les sciences cognitives (linguistique, psychologie, pédagogie, informatique), pour la philosophie, la sémiotique, la pragmatique, l'herméneutique et pour les sciences dites apures, Mais au fond, la métaphore est un phénomène langagier, et de ce fait, l'analyse théorique de la métaphore appartient à la linguistique. En tant que phénomène linguistique, la métaphore est universelle et touche tous les niveaux de langue.

Compte tenu de l'abondance des articles et ouvrages traitant de la métaphore, il ne serait pas étonnant d'entendre la question : Pourquoi consacrer encore une étude à la métaphore ? Mais on se rend aisément compte du fait que la multiplicité des conceptions et des définitions de la métaphore, mécanisme langagier dont tous les locuteurs se servent sans même y réfléchir, a entraîné une certaine confusion.

Tout en appréciant cette richesse, il faut tâcher de démêler les fils entrelacés des nombreuses conceptions et théories qui se complètent pourtant à bien des égards, sans que cela soit évident d'un premier coup d'œil. De ce fait, il devient de plus en plus nécessaire d'harmoniser les définitions diverses de la métaphore, de rendre plus accessibles les nouvelles observations, souvent perspicaces et éclairantes, et de contourner le piège des terminologies trop ambiguës et trop imprécises. Pour cette raison nous précisons dans ce chapitre et dans le second ses différentes définitions et approches.

« L'essence d'une métaphore est qu'elle permet de comprendre quelque chose (et d'en faire l'expérience) en termes de quelque chose d'autre», nous dit Lakoff (2003). Pour lui, une métaphore s'avère être un mécanisme cognitif nous permet d'adapter les systèmes

neuraux utilisés par l'activité sensorimotrice, pour créer des formes de raisonnement abstrait.

2.1. La métaphore dans les dictionnaires

Les dictionnaires de langue et de linguistique tendent à offrir une définition de la métaphore basée sur la conception classique, telle qu'elle a été élaborée en particulier par Aristote, et puis reprise dans les études de tropologie françaises, notamment celles de Dumarsais et de Fontanier. La vue classique, on le sait, insiste sur les notions de la substitution d'un terme à un autre, la représentation des idées dites abstraites par des idées «concrètes» et l'expression d'une similarité supposée entre deux «choses» ou deux idées; c'est la notion de la «comparaison abrégée».

Ainsi, Jean Dubois et al. dans leurs *Dictionnaire de linguistique* affirment qu'en grammaire traditionnelle, la métaphore consiste dans l'emploi d'un mot concret pour exprimer une notion abstraite, en l'absence de tout élément introduisant formellement une comparaison.

Dans leur *dictionnaire de didactique des langues*, Galisson et Coste identifient deux types de métaphore, la métaphore « en rhétorique » et la métaphore définie selon son sens « général ». Pour ce qui est du premier type, les auteurs évoquent, eux aussi, la conception classique:

« Figure modifiant le sens des mots, ou trope; substitution d'un terme par un autre visant à souligner ou à établir un rapport d'équivalence entre le terme substitué et le terme qu'il remplace. Ex. : rose pour jeune fille. »

Les auteurs ajoutent que le terme de métaphore, entendu dans un sens général, signifie « toute relation analogique » y comprises la comparaison et l'image.

Selon le Petit Robert

« La métaphore est une Figure de rhétorique, et par. ext. Un procédé de langage qui consiste à employer un terme concret dans un contexte abstrait par

substitution analogique, sans qu'il y ait d'élément introduisant formellement une comparaison. »

Dans le *Trésor de la Langue Française*, la métaphore est définie comme une :

« Figure d'expression par laquelle on désigne une entité conceptuelle au moyen d'un terme qui, en langue, en signifie une autre en vertu d'une analogie entre les deux entités rapprochées et finalement fondues. »

2.1.1. La métaphore et le contexte

La métaphore exploite les ressources grammaticales de la langue et elle met toujours en relief un lexème qui se présente comme un emploi insolite. Mais ni la grammaire, ni la sémantique lexicale, ni la description des similarités entre référents extra-linguistiques ne permettent de décrire d'une façon adéquate la métaphore, qui relève de la structure sémantique de la langue, à savoir la notion de contexte qui est aussi essentielle, car le seul parcours syntagmatique textuel ou discursif permet de reconnaître et d'interpréter une métaphore ; d'après (Rastier 2001), la métaphore doit avoir deux sémèmes exprimés dans le contexte, c'est-à-dire que l'interprétation se fait à partir d'indices contextuels et que le sémème *comparant* est à repérer dans le texte, tandis que le sémème *comparé* est virtuel ou à construire à partir du contexte.

L'étude de la métaphore n'est pas près de disparaître; l'intérêt suscité par la métaphore est aussi ancien et permanent que la métaphore elle-même. Pourtant, « permanent » ne veut pas dire « statique » ; la théorie de la métaphore a évolué depuis ses débuts chez Aristote. Il ne faut pas entendre par là que la tradition de la rhétorique classique ne nous a pas légué un héritage précieux. Il y a, cependant, de nouvelles conceptions où la métaphore est examinée à la lumière de nouvelles découvertes conceptuelles et épistémologiques.

Ainsi, il convient de discuter la direction que prend l'étude de la métaphore à l'heure actuelle. Malgré la diversité des différentes théories partielles de la métaphore, il est possible de dégager deux prémisses fondamentales: la métaphore se caractérise par sa nature profondément synthétique et en même temps elle fait preuve d'une certaine

perméabilité ou imprévisibilité. Depuis Aristote la métaphore a été fréquemment étudiée et la définition que le philosophe grec en donne est toujours valable de nos jours. Il s'agit de transposer un nom emprunté « du genre à l'espèce et de l'espèce au genre ou de l'espèce à l'espèce ou par analogie »⁹. Aristote donne un exemple : « ce que le soir est au jour, la vieillesse l'est à la vie » ce qui signifie que « le soir est la vieillesse du jour, et la vieillesse est le soir de la vie » il y a le même rapport entre la vieillesse et la vie, qu'entre le soir et le jour, et nous pourrions rajouter en utilisant le même registre, que la vieillesse est le crépuscule de l'existence.

2.1.2. La comparaison est aussi une métaphore

Dans la Rhétorique, Aristote affirme que « la comparaison est aussi une métaphore, elle en diffère peu ; en effet quand Homère dit d'Achille : il s'élança comme un lion, c'est une comparaison mais quand on dit le lion s'élança, c'est une métaphore, comme les deux sont courageux, le poète a pu par métaphore appeler Achille un lion. Pour Aristote, la comparaison peut être considérée comme une métaphore en ce que le « est comme » vient éclairer le simple « est ». La métaphore comme la comparaison confère un effet stylistique à l'idée, donne plus d'éclat et de vigueur au discours et permet d'atteindre plus de précision, notamment lorsque des notions abstraites sont transposées en notions concrètes. Nous verrons qu'entre métaphore et symbole il y a également une parenté, par exemple : la lyre est le symbole du poète, et la montagne celui de la majesté. Le symbole du lion peut être employé dans le sens de grandeur, de force, et la métaphore du lion se transformer en symbole de la puissance.

En effet, la mise en scène des images s'adresse aux sens, frappe d'abord la vue et l'ouïe et éveille chez l'auditeur ou le lecteur, l'imagination et la représentation. La métaphore, la comparaison, l'allégorie enrichissent leurs textes, les rendent plus agréables, plus beaux, plus vivants et plus compréhensibles.

Toutefois, il faut se méfier de la méta-métaphore des entités conceptuelles « fondues ». Dire « la demoiselle est une guêpe » (cf. Victor Hugo, Notre-Dame de Paris:

⁹ Aristote, Poétique ch. XXI trad. J. Hardy, Paris, Gallimard, 1990, p. 119

98), ce n'est évidemment pas imaginer un être qui est mi-jeune fille, mi-insecte. Et c'est ici qu'il est essentiel de savoir distinguer entre sens et référent.

2.2. Métaphore au sens large :

La métaphore est l'écart paradigmatique (écart de substitution) le plus répandu. Fondée sur l'analogie et la ressemblance, elle nous fait passer d'un secteur du réel à un autre, libère l'imagination et rafraîchit la pensée.

La définition de la métaphore que donne Aristote est si vague qu'elle peut s'appliquer à tous les tropes, qui consistent justement à « donner à une chose le nom d'une autre ». Ordinairement, on définit la métaphore comme une comparaison elliptique : « elle opère une confrontation de deux objets ou réalités plus ou moins apparentées, en omettant le signe explicite de la comparaison »¹⁰

Donc on appelle métaphore le remplacement d'un mot ou d'une expression normalement attendue (a) par un autre mot ou une autre expression (b), selon un rapport d'analogie entre (a) le comparé et (b) le comparant.

Exemple : l'offensive (b) du froid ((a), le comparé = arrivée brutale)

Sachons que le comparé (ou thème) est l'élément du texte qui fait l'objet de la comparaison et comparant (ou phore) est celui qui effectue la comparaison. Par exemple, dans les vers de Verlaine :

Votre âme est un paysage choisi
Que vont charmants masques et bergamasques.
(Paul Verlaine)

Votre âme constitue le *comparé* (ou thème) et paysage choisi le *comparant* (phore).

On a beaucoup opposé métaphore et comparaison, la première étant perçue comme une vision opérant la synthèse de deux réalités, et la seconde comme un rapprochement logique maintenant l'écart entre les deux réalités comparées. En fait, il semble artificiel d'opposer les catégories. Les deux figures au nom d'un critère formel : la présence d'une copule (comme, ainsi que, tel). D'une part, il arrive souvent que métaphore et comparaison se relaient mutuellement :

¹⁰ Henri Morier, Dictionnaire p.670

*Il neigeait, et voici, nous en dirons merveilles : l'une muette
dans sa plume, comme une grande chouette.*
(Saint –John Perse.)

D'autre part, l'opposition entre métaphore et comparaison est habituellement utilisée pour dévaloriser la seconde. Or la comparaison peut avoir le même pouvoir magique que la métaphore. André Breton a écrit dans la Clé des champs :

« Le mot le plus exaltant dont nous disposions et le mot COMME, que ce mot soit prononcé ou tu. »¹¹ Ainsi :

Le soleil refleurira comme le mimosa.
(Paul Eluard.)

Enfin, on peut distinguer plusieurs catégories de métaphores, selon que *comparant* et *comparé* sont présents (c'est la métaphore in *præsentia*) ou que *le comparé* a disparu, remplacé par *le comparant* (c'est la métaphore in *absentia*) que nous allons éclaircir plus, un peu plus tard. Plutôt que d'opposer comparaison et métaphore, il semble donc plus juste, à la suite de Catherine Kerbrat-Orecchioni, de voir une gradation : comparaison, métaphore in *præsentia*, métaphore in *absentia*. La relation d'analogie peut être explicitée par une copule (comparaison), établie par un rapprochement du *comparant* et du *comparé* énoncés tous deux (métaphore in *præsentia*) ou suggérée par le remplacement du *comparé* par *le comparant* (métaphore in *absentia*).

Pour étayer tout cela, nous allons le découvrir sous l'angle des mécanismes de la métaphore.

2.2.1. Mécanismes de la métaphore

Comme nous l'avons indiqué précédemment, la métaphore fonctionne selon que le comparé et le comparant sont présents dans l'énoncé.

2.2.1.1. Métaphore in absentia (métaphore directe)

Seul le comparant est exprimé

¹¹ André Breton, La Clé des champs (Paris, Ed du Sagittaire, 1953) p.114.

C'est la forme de métaphore la plus rare. En effet, elle exige pour être compréhensible un contexte extralinguistique ou linguistique très clair puisque *le comparé* est à déduire du *comparant*.

Mousse exaltée du navire natal, je m'élançais, claquant des sabots
(Colette)

Comme on vient de demander à l'héroïne de fermer les lucarnes du grenier à cause de la bourrasque qui arrive, on comprend que navire = maison.

Dans les textes suivants, seuls les titres éclairent les métaphores en formes de définitions énigmatiques que nous donne Jules Renard :

Ce billet doux plié en deux cherche une adresse de fleur.
(Le Papillon, Jules Renard)

Une petite main noire et poilue crispée sur des cheveux.
Toute la nuit, au nom de la lune, elle oppose ses scellés
(L'Araignée, Jules Renard.)

Guy Béart, dans ses paroles de chanson *Les Comptoirs de l'Inde*, s'amuse à faire une série de métaphores *in absentia* où les *comparés* (absents), tous blasonnant le corps féminin, sont remplacés par une série de *comparants* appartenant au même champ notionnel : les villes qui constituaient les comptoirs français de l'Inde».

Elle avait elle avait
Un Chandernagor de classe
Elle avait elle avait
Un Chandernagor râblé
(...)
Elle avait elle avait
Deux Yanaon de cocagne
Elle avait elle avait
Deux Yanaon ronds et frais
(...)
Elle avait elle avait
Le Pondichéry facile

(Guy Béard)

Dans l'exemple ci-dessus, ce sont les adjectifs qui permettent de décorer les métaphores. L'abondance des métaphores *in absentia* dans les romans de Natalie Sarraute en rend la

lecture déconcertante pour certains. Prenons par exemple le passage suivant, extrait du Planétarium :

La forêt luxuriante où il les conduisait, la forêt vierge où ils avançaient, étonnés, vers il ne sait quelles étranges contrées, quelles faunes inconnues, quels rites secrets, va se changer en un instant en une route sillonnée d'autos, bordée de postes d'essence, de poteaux indicateurs et de panneaux –réclame.
(Natalie Sarraute.)

Le décodage n'est pas évident : la métaphore de l'explorateur, inscrite dans le « monologue intérieur » d'un des personnages, exprime son angoisse quand il a l'impression que sa conversation a cessé de séduire ses auditeurs. Le *comparant* (voyage d'exploration) est somptueusement développé sans que le *comparé* (discours du causeur) soit indiqué implicitement dans le texte.

2.2.1.2. Métaphore in præsentia (métaphore annoncée)

Le comparant et le comparé sont exprimés

Dans ce type de métaphore, le texte fournit à la fois le *comparé* et le *comparant*. La métaphore peut se présenter sous des formes syntaxiques très variées. Voici des exemples de ces différentes formes (x désigne le *comparé*, y le *comparant*).

❖ A) Apposition : x-y

*Voie lactée, ô sœur lumineuse
Des blancs ruisseaux de Chanaan
Et des corps blancs des amoureuses*
(Apollinaire.)

❖ B) Apposition : y-x

*Le pâtre -promontoire au chapeau de nuées
S'accoude et rêve au bruit de tous les infinis*
(Victor Hugo)

Le Roi-Pluie a des dents d'acier
(Aragon.)

❖ C) x est y

*La nature est temple où de vivants piliers
Laissent parfois sortir de confuses paroles.*
(Baudelaire)

❖ D) Complément prépositionnel : y-prép.-x

Le troupeau des ponts bêle ce matin.
(Apollinaire)

Sur la route, voici encore le pensionnat des dindes
(Jules Renard)

Parfois la métaphore est à quatre termes, c'est-à-dire, qu'elle établit une double équation : $x / y - x' / y'$

Eh bien ! Oui, Madame, je conviendrai que L'Eglise anglicane est, parmi les églises protestantes, ce qu'est l'orang-outang parmi les singes.

(Joseph de Maistre, catholique réactionnaire, à Madame de Staël qui lui vantait les mérites de l'Eglise anglicane.)

En fait, ce n'est pas la forme syntaxique qui importe dans une métaphore mais la relation qui existe entre *comparant* et *comparé*. La métaphore va de la catachrèse (métaphore obligatoire) à la création la plus originale et la plus puissante, en passant par la métaphore figée et le cliché.

2.2.2. Degré d'originalité des métaphores

2.2.2.1. Catachrèse

Il existe dans la langue un certain nombre de métaphores, c'est-à-dire de mots dont on se sert, en détournant leurs sens ordinaires, pour désigner une réalité quelconque pour laquelle il n'existe pas de terme approprié. Cette figure obligatoire s'appelle catachrèse. Voici qu'en dit Fontanier :

« Le mot aile ne désignait d'abord, sans doute, que cette partie du corps de l'oiseau qui lui sert à voler ; le mot bras, que cette partie du corps d'un humain qui tiens à l'épaule et se termine par la main ; le mot tête, que cette partie du corps de l'animal, qui est le siège de la cervelle et des organes des sens. Mais combien d'objets naturels ou artificiels ont des parties qui se présentent aux yeux, comme les ailes d'un oiseau, comme les bras d'un homme, ou comme la tête d'un animal ! Au lieu de s'occuper à créer de nouveaux noms, on a consacré

à de nouveaux usages les noms d'aile, de bras, de tête, et l'on a arrêté (c'est-à-dire décidé de) de dire les ailes d'un moulin à vent, etc. ; par extension du second : un bras de mer, les bras de la rivière : les bras d'un fauteuil (...) par extension du troisième : la tête d'un arbre ; la tête d'un clou ,d'une épingle (...). Autant de métaphores forcées, quoique, sans doute, justes et naturelles ; par conséquent autant de catachrèses »¹².

Nous ne percevons plus d'images quand nous parlons des langues parlées dans le monde, des feuilles d'un journal ou du pied d'une table. Aussi les catachrèses ne sont elles pas à inclure parmi les figures de style, sauf si un auteur joue sur le dénoté premier. En ce cas, le phénomène rentre dans le cadre de la réactivation des métaphores que nous allons étudier un peu plus bas.

2.2.2.2. Métaphore figée (métaphore –cliché)

Au degré de liberté suivant, nous rencontrons des métaphores qui ne sont pas obligatoires mais qui sont complètement entrées dans la langue. Les métaphores figées du type : déclarer sa flamme, un cœur de pierre, santé de fer ont, non moins que les catachrèses, perdu leur pouvoir figuratif. Cependant, catachrèses et métaphores figées peuvent être réactivées par un usage linguistique qui leur redonne leur valeur d'image initiale. Prévert, par exemple, a fait du réveil des métaphores un de ses deux favoris :

On a un beau avoir une santé de fer, on finit toujours par rouiller.

(Jacques Prévert)

Le mot *rouiller* fait ressurgir le sème /*métal/de fer*. En fait, la métaphore aboutit à une syllepse puisque le mot *fer* est utilisé dans deux sens différents, de même que le mot *rouiller*. On a le développement simultané des deux isotopies.¹³ Sur un plan métaphorique, *santé de fer /bonne santé /est en relation avec rouiller /être physiquement moins performant/*, comme sur un plan non métaphorique, *fer/métal/est en relation avec rouiller /processus d'altération d'un métal/*.

¹² Pierre Fontanier, Manuel classique pour l'étude des tropes ou Eléments de la science du sens du mot, dans Les Figures du discours, introd. de Gérard Genette (Paris, Flammarion, 1977), p.216, texte datant de 1821.

¹³ Isotopie : « plan commun rendant possible la cohérence d'un propos » et qui repose sur la répétition de certains sèmes. Julien Greimas, Sémantique structurale : recherche de méthode Paris Larousse, coll. Langue et langage, 1966)

Autre exemple du développement de deux isotopies concurrentes :

La France est la fille ainée de l'église et Jésus Christ le cadet de mes soucis

(Jacques Prévert)

A une première isotopie *fille ainée /appui majeur /cadet de mes soucis/moindre de mes préoccupations* /se superpose coasement l'isotopie de la famille constituée par le rapprochement des termes *fille ainée/fille la plus âgée /et cadet /fils le plus jeune*.

Les métaphores figées *tuer le temps* et *se tuer à* sont resémantisées par le voisinage des termes *vie* et *mourir* dans les exemples suivants :

*Le temps
Mène la vie dure
A ceux qui veulent le tuer.*

(Jacques Prévert)

Quand quelqu'un dit : *Je me tue à vous le dire ! Laissez-le mourir.*

(Jacques Prévert)

De ce fait, Les métaphores figées que constituent beaucoup de proverbes se prêtent particulièrement bien au jeu de la resémantisation : en les réactivant, on montre précisément qu'elles étaient mortes, et on suggère que la « la sagesse » qu'elles expriment est tout aussi fossilisées. Prévert s'est fait une spécialité de ce jeu, mais il ne lui appartient pas exclusivement. Voici un exemple de Paul Morand, dans lequel la réactivation de la métaphore permet le retournement de la morale :

L'oisiveté est la mère de tous les vices, mais le vice est le père de tous les arts.

(Paul Morand)

2.2.2.3. Métaphore vive

L'expression *métaphore vive* a été forgée par le philosophe Paul Ricœur pour souligner le pouvoir créateur de cette figure : « la métaphore est le processus rhétorique par

lequel le discours libère le pouvoir que certaines fictions comportent de redécrire la réalité. »¹⁴ Laissant de côté les métaphores conventionnelles, « allégories poussiéreuses », Pierre Guiraud commente ainsi le fonctionnement métaphorique : « la métaphore actualise quelque analogie de forme, de couleur, de goût, d'odeur, de comportement, de fonction, etc., dans une relation neuve et non encore perçue; relation singulière qui correspond à une vision originale, qui avait jusqu'ici échappé à la langue. »¹⁵ Redécouvrir la réalité, *relation neuve, vision originale* : on voit la puissance attribuée au processus métaphorique, perçue comme le mode d'expression par excellence de l'imaginaire. Allant encore plus loin, Gilbert Durand, le définit comme « l'antidestin », puisqu'il permet d'interpréter le réel, de le réinventer.

2.2.3. Réseaux de la métaphore

Le terme réseau est souvent lié au champ lexical, or les textes littéraires sont souvent organisés autour d'un réseau lexical, comprenant un ou plusieurs champs lexicaux. Ces derniers peuvent être soit dénotés, c'est à dire simplement désignés par des séries de mots ou d'expressions appartenant au même domaine, soit connotés par un système de métaphores ou de comparaisons se faisant écho (les métaphores sont alors dites « filées »). Dans ce qui suit, nous allons présenter les différents réseaux pouvant représenter des cas où se manifeste une métaphore.

2.2.3.1. La métaphore dans le champ lexical

- a) **le champ lexical** : c'est dans un énoncé, l'ensemble des mots et expressions qui se réfèrent à la même idée générale. Certains désignent, d'autres caractérisent.
- b) **métaphore et caractérisation** : la métaphore appartient par sa nature à la caractérisation. En effet le mot remplacé (=le comparé) constitue un thème et son remplaçant (=le comparant) un phore, c'est-à-dire un propos, un jugement de valeur chargé de connotation. Dans le champ lexical, la métaphore est liée aux autres caractérisants : adjectifs, verbes, adverbes. Cet accompagnement facilite sa compréhension.

¹⁴ Paul Ricœur, *La Métaphore vive* (Paris Éd. du Seuil, 1975), p.11

¹⁵ Pierre Guiraud, « fonctions secondaires du langage », dans *le langage*, coll. Encyclopédies de la Pléiade n° 25, 1968), p.478

Exemple :

*...ce mobilier est vieux, crevassé, pourri, tremblant, rongé, manchot,
borgne, invalide, expirant,...*

Métaphores (Balzac)

2.2.3.2. Isotopie

Terme, emprunté aux structuralistes, Rastier définit La notion d'*isotopie* comme étant « une récurrence d'un sème » (Rastier 1987, p. 94 et 276). Cette récurrence doit s'étendre sur au moins deux sémèmes, mais l'étendue peut être un paragraphe, voire un texte entier (Rastier 1987, p. 110 et 129). Greimas voit que c'est un phénomène purement sémantique ;

«Par isotopie nous entendons un ensemble redondant de catégories sémantiques qui rend possible la lecture uniforme du discours»

(Du sens, p. 188).

C'est à cette définition que se réfère Georges Molinié quand il écrit:

«On admettra d'appeler isotopie tout réseau sémantique marqué par des redondances sémiques dans un texte».

(Eléments de stylistique française, p. 24).

Par exemple, une redondance de la première personne permet de comprendre que c'est toujours la même personne qui parle. La redondance des mots d'un même champ lexical permet de comprendre que l'on parle d'un même thème. A l'instar du champ lexical, l'isotopie est un paradigme, mais constitué de lexèmes et non seulement de lexique, et qui en outre (conséquence logique) peut regrouper plusieurs champs lexicaux.

L'isotopie est appelée minimale si elle s'étend uniquement sur deux sémèmes (Rastier 1987, p. 129). Donc on considère comme une isotopie minimale deux lexies provenant du même domaine. Rastier identifie aussi l'isotopie générique qui correspond à une récurrence de deux ou plusieurs sèmes génériques. À travers l'isotopie générique est induite « l'impression référentielle », c'est-à-dire une impression de sens, dont dépend (en

partie au moins) l'interprétation (Rastier 1987, p. 177), et qui correspond à ce qui est appelé, dans la critique littéraire, le sujet d'un texte, ou bien dans la théorie de la Gestalt, le fond d'un texte (Rastier 1989, p. 58).

Le lecteur repère naturellement, en lisant, les isotopies qui lui permettent de considérer un texte comme un tout cohérent, ou du moins comme une suite de phrases qui ne se suivent pas par hasard. Ce travail souvent inconscient constitue la seule difficulté de lire.

2.2.3.3. Métaphore filée

Selon les anciens professeurs de la rhétorique, la métaphore porte sur un seul mot. Pourtant la métaphore n'est pas forcément isolée. Elle peut être filée, s'étendre à d'autres métaphores dans un champ lexical, appartenir à une chaîne métaphorique qui en croise une autre. En fait, elle s'étend le plus souvent à plusieurs mots et peut même porter sur toute une série de lexèmes : on parle alors de **métaphore filée**. Selon Michel Riffaterre

« Il s'agit d'une séquence verbale qui « se forme par le déroulement parallèle de deux systèmes associatifs, l'un composé de mots apparentés au véhicule primaire (...) l'autre composé de mots semblablement apparentés à la teneur primaire. »¹⁶

Précisons que selon la terminologie de Michel Riffaterre, le véhicule est le *comparant* et la teneur est *le comparé*. Quant à Gréa (2001, p. 238), définit la métaphore filée :

« Classiquement définie comme une métaphore qui s'étend sur un ensemble plus ou moins grand de mots ».

Gréa (2001) cite un exemple tiré de Céline, où la métaphore est filée sur plusieurs pages et où le sème récurrent de /chaleur/, s'il ne semble pas se trouver sur chaque page, revient cependant suffisamment souvent pour pouvoir être retenu comme induisant une isotopie et donc créateur d'une métaphore filée. La métaphore filée est définie dans le TLF comme une « série structurée de métaphores qui exploitent, en nombre plus ou moins

¹⁶ Michel Riffaterre, « la métaphore filée dans la poésie surréaliste. », Langue française, n°3, sept.1969, numéro intitulé La Stylistique p.48

élevé, des éléments d'un même champ sémantique ». La définition est succincte, mais doit laisser comprendre qu'au moins les termes métaphoriques proviennent d'un même domaine. À ce domaine est lié un ou plusieurs autres.

Proust, par exemple, en partant d'un terme *baignoire*, établit une comparaison entre *loges de l'Opéra* et les *grottes marines* où séjournent les nymphes des eaux. Pendant deux pages, il développe le parallèle, dont voici un fragment :

« Mais dans les autres baignoires, presque partout, les blanches déités qui habitaient ces sombres séjours s'étaient réfugiées contre les parois obscures et restaient invisibles. Cependant, au fur et à mesure que le spectacle s'avancait, leurs formes vaguement humaines se détachaient mollement l'une après l'autre des profondeurs de la nuit qu'elles tapissaient, s'élevant vers le jour, laissant émerger leurs corps demi nus et venaient s'arrêter à la limite verticale et à la surface clair-obscur où leur brillants visages apparaissaient derrière le déferlement rieur, écumeux et léger de leurs éventails de plumes, sous leurs chevelures de pourpre emmêlées de perles que semblait avoir courbées l'ondulation du flux; après commençaient les fauteuils d'orchestre, le séjour des mortels à jamais séparé du sombre et transparent royaume auquel çà et là servaient de frontière, dans leur surface liquide et plane, les yeux limpides et réfléchissantes des déesses des eaux. Car les strapontins du rivage, les formes des monstres de l'orchestre se peignaient dans ces yeux (...). En deçà, de la limite de leur domaine, les radieuses filles de la mer se retournaient à tout moment en souriant vers les tritons barbus pendus aux anfractuosités de l'abîme, ou vers quelque demi-dieu aquatique ayant pour crâne un galet poli sur lequel le flot avait ramené une algue lisse et pour regard un disque en cristal de roche¹⁷

(*Marcel Proust*)

Sont déclinées concurremment, les séries de termes appartenant aux deux champs sémantiques : celui du *comparé* (l'Opéra) et celui du *comparant* (le royaume des Néréides), parfois réunis en un syntagme hardi comme « les strapontins du rivage ». Comme le fait remarquer Riffaterre :

¹⁷ Marcel Proust, *Le Côté de Guermantes*, dans *A la recherche du temps perdu* (Paris, Gallimard coll. Bibliothèque de la pléiade n 101, t. II, 1959), p.40.

« La succession des métaphores dérivées vérifie, par un exercice répété de la fonction référentielle, la justesse de la métaphore primaire. La métaphore filée donne donc au lecteur qui la décode une impression grandissante de propriété. »¹⁸

2.2 .3.4. Allégorie

Elle diffère peu de la métaphore, et se réduit pratiquement au procédé plus général, qui consiste à dire une chose, pour en signifier une autre. L'allégorie est comme un mystère, elle n'est jamais expliquée une fois pour toutes, mais exige un autre décodage qui peut se renouveler. L'allégorie est une métaphore continuée, un récit entier en parallèle à une idée sous-jacent. C'est une sorte de métaphore, une allusion, ou un sous-entendu, une espèce de discours, qui est d'abord présenté dans le sens propre, et qui ne sert que de comparaison pour donner l'intelligence d'un autre sens qu'on n'exprime pas.

Lorsque la métaphore filée évoque un sens caché sous le sens littéral, on parle alors d'**allégorie**. En voici alors une empruntée à Benserade ; elle est en forme d'énigme puisque le *comparé* n'est jamais nommé (figure in absentia). L'allégorie est filée sur le sonnet entier :

*Madame je vous donne un oiseau pour étrenne
Duquel on ne saurait estimer la valeur :
S'il vous vient quelque ennui, maladie ou douleur,
Il vous rendra soudain à votre aise et bien saine*

*Il n'est mal d'estomac, colique ni migraine
Qu'il ne puisse guérir, mais surtout il a l'heur
Que contre l'accident de la pâle couleur
Il porte avec que soit la drogue souveraine
Une dame le vit dans ma main l'autre jour
Qui me dit que c'était un perroquet d'amour
Et dès lors m'en offrit bon nombre de monnaie.*

*Des autres perroquets il diffère pourtant
Car eux fuient la cage, et lui, il aime tant*

¹⁸Michel Riffaterre, « la métaphore », p.50

*Qu'il n'y est jamais mis qu'il ne pleure de joie*¹⁹

(Benserade)

On voit pourquoi le comparé n'est pas nommé !

Les proverbes et les fables de La Fontaine sont des types d'allégorie. Leur sens est parfois élucidé par une « morale » qui vient en conclusion répondre à la question ainsi formulée par La Fontaine : « Quelle chose par-là peut nous être enseignée ? » La fable les animaux malades de la peste, par exemple, après une longue scène de théâtre dont les protagonistes sont des animaux, se termine par la formule explicative :

*Selon que vous serez puissant ou misérable
Les jugements de cour vous rendront blanc ou noir.*

(La Fontaine)

L'allégorie peut occuper une œuvre entière : ainsi, La Peste de Camus peut être lue comme une allégorie de la condition humaine.

2.2.4. Métaphore et autres figures de signification

2.2.4.1. Métaphore et comparaison

Il n'est pas question ici de donner une idée, fût-elle rapide, des différentes façons de considérer des figures de rhétorique. Le lecteur se reportera soit à la réédition de l'ouvrage de P. Fontanier, *Les Figures du discours*, Flammarion, 1968, pour une énumération des figures, l'exposé des relations qui les articule entre elles, soit des ouvrages plus limités comme celui d'A. Henry. *Métonymie et métaphore*, 1971, pour une analyse des aspects psycholinguistiques des figures. On s'attachera, à titre d'un exemple, à la métaphore.

Sous le terme générique d'**image**, on range généralement la comparaison et la métaphore, la métaphore étant une comparaison qui ne comporterait pas de terme introducteur. Mais, comme le fait remarquer D. Bouverot, *Comparaison et métaphore* dans *Le Français moderne*, 1969 n2 p 132-147, comparaison et métaphore ne sont pas les deux seuls types d'images que l'on puisse rencontrer.

¹⁹ Isaac de Benserade, cité dans Marie Letourneur, les Cents plus Beaux sonnets de la langue française (Paris , Éd. du Cherche –Midi ,coll. Espace ,1986), p.52

Soit les énoncés :

1. *le chat bondit comme un fauve.*
2. *le chat avait l'air d'un tigre.*
3. *le chat, tigre furieux, bondit sur la souris.*
4. *écoute le chat qui rugit.*

L'énoncé (1) est une **comparaison**. Elle consiste, sémantiquement, à poser à côté l'un de l'autre de signifiés qui représentent (ou auxquels on prête) une analogie chat et fauve sont dotés du même prédicat *bondit*. Syntaxiquement, cette analogie est présentée au moyen d'un outil de subordination ; par-là, le second terme est complément de manière du prédicat du premier terme.

L'énoncé (2) présente une légère différence avec le précédent et on a affaire, avec lui, à un type un peu particulier de comparaison. On remarque, en effet, que du point de vue sémantique, l'identification entre les deux termes comparés est, en fait, incomplète : les deux signifiés ne sont pas identiques, et le rapport ne peut plus être symbolisé par le signe. En effet, le second terme, au lieu d'avoir un prédicat commun avec le premier, sert de prédicat à ce premier terme du point de vue syntaxique, l'introducteur de ce type de comparaison est, soit un adjectif (*semblable,...*), soit un verbe (*il semble, on dirait, avoir l'air, imiter, jouer*) ; verbes et adjectifs choisis pour leur contenu sémantique, dont la caractéristique est une identification imparfaite. Le rapport grammatical est celui du complément d'adjectif ou d'attribut.

L'énoncé(3), on retrouve le point de vue sémantique de l'énoncé(1) : une identification complète. Mais, syntaxiquement, plusieurs schémas sont possibles ; leur variété même empêche de faire coïncider ce type avec une fonction. (3) peut se présenter syntaxiquement comme (2) : *le chat est un tigre furieux* : le second terme sert de prédicat au premier sa fonction est celle d'attribut, mais le sémantisme du verbe permet de poser entre les deux termes le signe =. Ainsi (3) peut se présenter comme : sémantisme de (1) + syntaxe de (2) ; il peut également offrir d'autres exemples grammaticaux : apposition : *le chat, tigre furieux* ; apostrophe : *chat, ô, tigre furieux,...*

Alors que syntaxiquement, l'énoncé (1) dispose de moyens propres, alors que les énoncés (2) et (3) ont en commun avec (1) la présence de deux signifiants mis en rapport ,

la métaphore (énoncé(4)) présente, d'une part, la polyvalence fonctionnelle des procédés et, d'autre part, ne présente pas d'aspect grammatical personnel et original. Par-là « une analyse exclusivement grammaticale ne peut donc atteindre ce qu'il y a d'original dans la métaphore ; on ne peut séparer ici procédés grammaticaux et sémantiques »²⁰ . Du point de vue sémantique on a affaire à la substitution d'un signifié à un autre signifié, ou plus exactement à une modification du contenu sémantique d'un terme. Quand on dit (4) *écoute le chat qui rugit*, cela veut dire que le lecteur ou l'auditeur devra trouver à travers *rugit* le deuxième terme *lion* qui est absent (alors que le deuxième terme était présent en (1), (2) et (3)).

La métaphore joue un rôle dans la création lexicale et beaucoup de termes de sens figurés sont des métaphores usées par l'emploi. On se gardera cependant de confondre à ce propos les plans synchroniques et diachroniques : « Dire que tout langage est métaphorique (Vico, Hamann, Rousseau, Nietzsche,...), c'est dire que nombre de mots conçus aujourd'hui comme non –métaphoriques sont en fait des métaphores éteintes. Quelle qu'ait été l'origine du langage, il reste que dans son emploi, à un moment donné, certaines expressions sont conçues comme figurées; d'autres non. La question de la métaphore doit trouver d'abord une solution synchronique »²¹

Deux catégories de classement peuvent être obtenues suite à l'analyse précédente:

1. classement sémantique : il comprend la classe des comparaisons (explicites en (1), implicites en (4) et celles des identifications (complète en (3), incomplète en (2)) ;
2. classement syntaxique (1), (2) et (3) sont des comparaisons dans la mesure où ces énoncés posent deux signifiants dans un certain rapport grammatical ; (4) n'est pas une comparaison du point de vue syntaxique dans la mesure où cet énoncé supprime l'un des signifiants et où, par conséquent, aucun schéma grammatical précis ne s'attache à lui.

²⁰A. Henry Métonymie et métaphore P.82

²¹T. Todorov, cité p.22

2.2.4.2. Synecdoque, métaphore et métonymie

Il y a une parenté entre la synecdoque et la métonymie. La métonymie apparaît comme un échange de noms définis, la substitution d'un terme par un autre terme qui est avec lui dans un rapport de cause à effet, par exemple un « verre » pour le contenu d'un verre ou le « fer pour l'épée ou la « voile » pour un bateau ou un navire. Une « cueillette » pour le produit d'une cueillette et aussi le contenant pour le contenu ou bien encore « Un Bordeaux » pour du vin de Bordeaux. La synecdoque confère à un terme une compréhension plus étendue que ne le comporte son emploi habituel : on prend la partie pour le tout, le particulier pour le général. «À la base de la métonymie se trouve la notion de compréhension ; à la base de la synecdoque celle d'extension »²²

Il est avantageux de définir la métaphore dans le champ sémantique des tropes, auquel appartiennent également la métonymie et la synecdoque. Le trope est une figure par laquelle « on fait prendre à un mot une signification qui n'est pas précisément la signification propre de ce mot »²³. Des tropes, qui ne sont pas perçus que dans une séquence où une phrase, remplacent le contenu d'un mot par un autre. Quand le patient, près de subir une opération, demande au chirurgien : « *Quand allez-vous me charcuter ?*, il y a substitution de *charcuter* à *opérer, modification* du contenu du mot charcuter, mais aussi substitution de toute une chaîne référentielle à une autre chaîne référentielle: agent: «chirurgien »→ « charcutier » ; patient : « malade » → « cochon ».

On définira les notions traditionnelles de la rhétorique – métaphore, métonymie, synecdoque –, dans le cadre de l'analyse sémique, en s'inspirant étroitement des solutions proposées par le groupe, *Rhétorique générale*, Larousse 1970. Le contenu d'un mot est collection de *sèmes* (unités minimales de sens) dont les uns sont *nucléaires*, les autres *contextuels*, le tout produisant un effet de sens ou *sémème*. La synecdoque résulte soit d'une suppression partielle de sèmes (*voile pour bateau*) soit d'une adjonction simple (*homme pour main*).

« La métaphore n'est pas à proprement parler une substitution de sens, mais une modification du contenu sémantique d'un terme. Cette modification résulte

²² Henry Albert, *Métonymie et métaphore*, Paris, Ed. Klincksiek, 1971, p. 18. (Dictionnaire étymologique A. Dauzat).

²³ (Du Marsais, *Traité des tropes*, Paris, 1730, I, 4 p100)

de la conjonction de deux opérations de base: addition et suppression de sèmes »²⁴ Un exemple permettra de mieux comprendre la manière d'analyser ce mécanisme: si un bouleau est transformé métaphoriquement en jeune fille, on aura abouti à la métaphore par une synecdoque généralisante faisant passer de bouleau à fragile, puis par une synecdoque particularisante remplaçant fragile par jeune fille. La métaphore extrapole, elle se base sur une identité réelle manifestée par l'intersection de deux termes pour affirmer l'identité des termes entiers. « Elle étend à la réunion des deux termes une propriété qui n'appartient qu'à leur intersection »²⁵:

D : terme de départ : *bouleau* → terme absent du discours : *fragile* (1)

→ A : terme d'arrivée : *jeune fille*

La métonymie résulte d'une suppression-adjonction complète : le passage du terme de départ D au terme d'arrivée A s'effectue via un terme intermédiaire I qui englobe A et D. L'analyse de la phrase *Prenez votre Céline*, prononcée par un professeur de littérature qui invite ces élèves à continuer l'étude du *Voyage au bout de la nuit*, servira d'exemple. Le terme intermédiaire I sera la totalité spatio-temporelle comprenant la vie de l'écrivain, ses amours, ses œuvres littéraires, ses guerres, son idéologie,... ; dans cette totalité, Louis-Ferdinand *Céline* et *son livre* sont contigus.

I :	la totalité spatio-temporelle
Terme	co-inclusion dans un ensemble de sèmes
Intermédiaire	co-appartenance à une totalité matérielle
D : terme de départ	A : terme d'arrivée
L'ouvrage, « voyage au bout de la nuit »	l'auteur : L.F.Céline

Métonymie et métaphore sont complémentaires : « dans la métaphore, le terme intermédiaire est englobé, alors que dans la métonymie, il est englobant »²⁶. « La métaphore fait intervenir des sèmes dénotatifs, sèmes nucléaires, inclus dans la définition des termes. La métonymie par contre fait intervenir des sèmes connotatifs, c'est à dire

²⁴ (ibid. p.106).

²⁵ (ibid., p.107)

²⁶ (ibid., p.118).

contigus au sein d'un ensemble plus vaste et concourant ensemble à la définition de cet ensemble »²⁷

2.2.4.3. Parole et symbole

La parabole et le symbole sont différents moyens pour permettre d'approcher, de décrire et d'informer ; c'est le fait de substituer quelque chose d'abstrait dans l'ordre du concret ou bien c'est établir une comparaison. Cela peut être aussi la personnification d'une idée abstraite par un être animé, le plus souvent un personnage auquel sont associés des attributs symboliques²⁸. « Symbole » et « métaphore » sont parfois employés indifféremment, par exemple la lyre est le symbole du poète comme la montagne celui de la majesté. Le lion peut être le symbole de la puissance.

Le symbole peut être un nombre, un signe géométrique, un mot, ou une phrase. L'emploi des mots et celui des symboles figuratifs sont complémentaires l'un de l'autre. Le langage en lui-même n'est pas autre chose qu'un symbolisme, où les mots servent d'expression pour figurer à l'esprit quelque chose qui n'est pas là. Le symbole est l'outil de prédilection de la méthode analogique.

2.2.4.4. La métaphore et la notion d'analogie

Il existe une parenté entre métaphore et analogie. L'analogie est une ressemblance établie par l'imagination, souvent consacrée dans le langage par les diverses acceptions d'un même mot. La métaphore repose donc sur l'analogie, évidente ou obscure, entre deux images ou deux idées (ou une image et une idée). L'intertextualité est une forme d'analogie qui se fonde sur une similitude de mots ou de langages sans rapport avec le contexte dans lequel ils sont employés, provoquant ainsi une association d'idées entre deux ou plusieurs objets de pensée essentiellement différents fondées sur des rapports de similitude; par exemple « la balance est le symbole de la justice » Les ailes des oiseaux sont les analogues des membres antérieurs des quadrupèdes.

²⁷ (ibid., p.118).

²⁸Hedwig Konrad, Étude sur la Métaphore, Paris, Lavergne imprimeur, 1939, pp. 145-146.

Pour Mallarmé, l'analogie est la seule logique possible (c'est en effet la logique du poète). « Cette logique des correspondances est indépendante de tout... » Selon lui, « l'univers est fait d'analogies... » Tout pour lui était métaphore, comparaison, image. L'analogie était la façon la plus simple de comprendre ; instantanément il apercevait les points de comparaison.

Bref, L'analogie c'est un rapport entre deux êtres ou des notions différentes, mais semblables sous un certain aspect ; L'analogie ou la métaphore permet d'échapper aux anthropomorphismes. L'analogie intervient au niveau du sens alors que la métaphore comporte un transfert de sens ;

En conclusion de ces différentes définitions : l'analogie s'emploie surtout en parlant de quelque chose d'abstrait et présente une affinité ou une parenté utilisant des images et des métaphores. La conception classique de la métaphore confond souvent la signification même d'une expression métaphorique et la chose matérielle dont on parle. Il est essentiel, cependant, de distinguer clairement signe, signification et référent. Nous pouvons nous rendre compte que la métaphore est un important facteur de création sémantique, responsable de l'apparition de polysémie.

2.2.5. Polysémie et métaphore

La notion de la polysémie touche celle de la métaphore surtout sur le plan lexical, et concerne le plus souvent des métaphores lexicales (Petit Robert). La polysémie entraîne automatiquement une réorganisation de la structure sémique du lexème en question. Désormais, si quelqu'un demande ce que signifient *souris* et *virus*, il sera nécessaire de demander des précisions quant au contexte avant de pouvoir répondre d'une manière appropriée. Les linguistes soulignent l'importance du contexte dans l'interprétation des lexèmes polysémiques.

La polysémie peut concerner la plupart des catégories syntaxiques comme des adjectifs (*des idées larges, une théorie solide*), des noms (*les fondations d'une théorie*), des verbes (*les prix grimpent, la société avance*), des prépositions (*dans l'informatique*). Toutefois, ce n'est pas parce qu'il y a métaphore qu'il y a nécessairement polysémie. Pour que ce soit le cas, il faut que l'usage métaphorique se détache de sa source littérale et

atteigne une autonomie suffisante pour évoluer indépendamment et acquérir des propriétés supplémentaires, en somme qu'il se conventionnalise. Cela est éclaircie dans l'article de Karine Duvignau ²⁹ qui a montré aussi que métaphore verbale et nominale ne fonctionnent pas pareil.

3. Commentaires sur la métaphore

L'étude de la métaphore fait appel à de nombreuses disciplines qui concernent autant la linguistique que la poésie et la rhétorique. Aristote, Maimonide et de nombreux autres auteurs ont abordé le sujet de la métaphore, qu'ils ont définie comme une transposition de termes qui fait abstraction de certaines différences, puisqu'elle s'appuie sur quelques ressemblances et répond à certaines intentions. Dans son traité sur *La métaphore vive* Paul Ricœur définit la métaphore comme le fait « de parler d'une chose dans les termes d'une autre qui lui ressemble »³⁰ Le mot est subordonné à la personne qui parle, deux personnes différentes n'emploient pas le même mot dans le même sens. Le sens d'un mot dépend et varie selon les dispositions, le souci, l'habitude momentanée de celui qui l'emploie et de celui qui le perçoit : ici interviennent la notion de subjectivité et d'appartenance culturelle de l'auteur et du cadre de vie dans lequel il évolue. Un mot varie de sens selon la société dans laquelle il est utilisé et selon la place qu'il occupe, dans la phrase, et dans le discours. Un même mot revêt un aspect différent, quelquefois plus concret, lorsqu'il pénètre dans un milieu plus étroit c'est-à-dire dans un milieu social limité. De même, un mot qu'on transpose du domaine animal au domaine humain ou d'une sphère sociologique à une autre, change de sens. Beaucoup de mots ont au moins deux sens, un sens propre et un sens figuré et de nos jours cela s'exprime par les termes « dénoté » et « connoté ». Lorsqu'ils sont pris dans le sens propre, ils expriment exactement l'idée pour laquelle ils ont été créés ; lorsqu'ils sont détournés de leur emploi originel et de leur sens propre, ils sont pris dans le sens figuré et s'appliquent à un autre objectif. Les changements d'emploi ou de significations s'appellent figures de mots ou tropes ³¹ et s'inscrivent dans une phrase, un discours, un segment. La syntaxe donc, joue aussi son rôle dans le sens attribué au mot. Le trope est une expression employée dans un sens figuré, par exemple lorsqu'on dit cent voiles pour parler de cent vaisseaux, ou bien encore avoir les yeux plus grands que le

²⁹Karine Duvignau: Métaphore verbale et approximation. Revue d'Intelligence Artificielle 17(n°5-6): 869-881 (2003)

³⁰P. Ricœur, *La métaphore vive*, Paris, Seuil, 1975, p. 250.

³¹ Trepô en grec signifie détourner. Des mots français viennent de là : tropique, tropisme, héliotrope etc.

ventre. Le trope permet donc de désigner quelque chose par le nom d'un autre élément du même ensemble, en vertu d'une relation suffisamment nette.

Le plus souvent les mots sont détournés de leur emploi primitif, c'est-à-dire de leur signification réelle, pour rendre plus sensible l'expression d'une idée ou décrire les sentiments ou les pensées. Ce sens figuré ajoute de la vigueur au texte, provoquant parfois étonnement et surprise parce qu'inattendu et excitant la curiosité. La métaphore donne plus de vigueur à l'idée qu'elle exprime et communique plus de clarté à la représentation évoquée. Elle sert à caractériser un objet de façon plus énergique et plus frappante, comme nous l'avons dit, en créant un effet certain, une émotion, ou une surprise. La notion de métaphore poétique introduit la notion de rhétorique, cet art de bien parler débouchant sur l'éloquence et la poésie, mais également sur une réflexion linguistique et philosophique.

La métaphore a toujours une association double : l'association immédiate, tirée du vécu, et une association analogique. Mais la perception du deuxième associé ne peut être appréhendée que dans le renvoi au premier associé. Cette perception ne se produit pas en observant seulement ce qu'il y a de semblable entre deux termes, mais aussi ce qui les différencie.

En fin de ce chapitre et pour bien comprendre une métaphore il est crucial de bien reconnaître les ressemblances établies par l'imagination mais aussi les différences, les synonymes et même les contraires : il est important de souligner que la valeur véritable d'une métaphore ou d'un énoncé imagé diffère du sens littéral. Les affirmations métaphoriques sont différentes des affirmations littérales. Par exemple, en utilisant un langage non imagé il est impossible de dire qu'une personne féminine puisse être simultanément renard et rose. Cependant, en utilisant un langage métaphorique, nous pouvons faire cette association. Le langage imagé, permet de rapprocher deux catégories différentes, l'une appartenant au monde végétal, l'autre au monde animal. Il est concevable de décrire une personne féminine comme étant belle comme une rose et rusée comme une renarde.

Pour mieux cerner la métaphore, il est important d'explicitier les différentes approches qui ont parcouru cette figure, dont le chapitre suivant en fera tâche.

Chapitre 2: **Approches de la métaphore**

1. Approche philosophique :

1. 1.1. La métaphore entre poétique et rhétorique selon Aristote

Aristote définit ainsi la métaphore dans la Poétique : « La métaphore est le transfert d'un nom d'autre nature, ou du genre à l'espèce, ou de l'espèce au genre, ou de l'espèce à l'espèce, ou un transfert par analogie. »³². La Rhétorique adoptera nettement cette définition. Le sens du mot qui exprime la métaphore est donc remplacé et la métaphore échange le mot que nous nous attendons habituellement à voir dans la situation actuelle. Les transferts du genre à l'espèce, de l'espèce au genre et de l'espèce à l'espèce sont des transferts synecdochiques ou métonymiques. Ces deux figures sont donc incluses dans la définition aristotélicienne de la métaphore. Actuellement, le terme métaphore fait plutôt penser aux transferts par analogie, et dans la Rhétorique Aristote lui-même attribue plus de valeur à ce type de métaphore qu'aux autres.

Si la poétique est l'art de composer des poèmes, notamment tragiques, la rhétorique est « la faculté de considérer pour chaque question, ce qui peut être propre à persuader »³³. La *lexis* se définit comme « la manifestation de la pensée à travers les mots » et désignerait donc en général le discours, l'élocution ou le style ; par-là, elle s'oppose chez Aristote à la *dianoïa* qui serait la pensée en tant que telle. Est-ce à dire que la métaphore ne serait qu'une figure de l'expression de la pensée et ne pourrait en aucun cas « être » de la pensée, si ce n'est justement de manière métaphorique ?

La métaphore dans les deux ouvrages d'Aristote comporte certains écarts. Pour éclaircir ces différences, il convient de faire le tri entre ce qui est commun et ce qui diverge dans les deux traitements. Il faut d'abord comprendre que la métaphore est une partie de la *lexis*, mot traduit par « expression », ou par « élocution », ou encore par « style ». D'une manière générale, la *lexis* regroupe tout ce qui a trait à la production et à l'organisation de « signifiants » linguistiques. La métaphore est définie en termes de déplacement (*epiphora*) d'une signification à un signifiant qui désigne autre chose. Ainsi, la conception grecque de la métaphore est plus large que la nôtre qui se limite au langage.

Dans la Poétique, Aristote explique comment la métaphore par analogie fonctionne :

³² Aristote. Poétique et Rhétorique. Paris : Garnier Frères. 1882. p. 4

³³ Aristote, *Rhétorique*, 1355 b. Œuvre numérisée par J.P. MURCIA

« Je dis qu'il y a analogie (ou proportion) lorsque le second nom est au premier comme le quatrième est au troisième ; car on dira le quatrième à la place du second et le second à la place du quatrième [...] ». ³⁴ Il donne cette métaphore comme exemple : « Ce que le soir est au jour, la vieillesse l'est à la vie » ³⁵

La métaphore, comme d'ailleurs la métonymie qui en serait proche, serait autre chose qu'un ornement discursif, une simple figure de l'énonciation de la pensée et quitterait ainsi la sphère restreinte assignée tant par la *lexis* « poétique », destinée à exprimer le tragique, que par la *lexis* « rhétorique », oscillant entre l'argumentation de la preuve et la persuasion dans la doctrine aristotélicienne.

Aristote traite aussi de la métaphore comme moyen d'acquisition des connaissances. Il écrit dans la Rhétorique :

Le fait d'apprendre aisément est agréable pour tout le monde ; or les mots ont toujours une certaine signification et, par suite, tous les mots qui contribuent à nous enseigner quelque chose sont les plus agréables. Mais le sens des mots étrangers reste obscur et, d'autre part, celui des mots propres est chose connue. La métaphore est ce qui remplit le mieux cet objet; car, lorsqu'il dit (Homère) que la vieillesse est (comme) la paille, il produit un enseignement et une notion par le genre, l'une et l'autre ayant perdu leurs fleurs ³⁶.

³⁴ Ibid. p. 50

³⁵ Loc. cit

³⁶ Ibid. p. 30

1.2. La métaphore, un trope par ressemblance selon Fontanier

Pierre Fontanier (1765-1844) est reconnu comme précurseur du structuralisme linguistique. Aussi, il est considéré comme grammairien, fondateur de la rhétorique moderne : son traité sur les figures de style, qui a été et demeure une référence dans l'enseignement des lettres,

Comme le faisait Aristote, Fontanier met l'accent au XIX^e siècle sur l'intérêt stylistique de la métaphore. Selon lui la relation qui existe entre le sens propre du mot et son sens figuré, on distingue plusieurs tropes nommés majeurs qui sont d'abord ceux qui correspondent à des images citant la métaphore comme *Trope par ressemblance*. Dans son ouvrage fondateur : *Les Figures du discours*, elle consiste à employer « un mot dans un sens ressemblant à, et cependant différent de son sens habituel »³⁷ comme dans: « Le remords dévorant s'éleva dans mon cœur ». Fontanier insiste sur son universalité et sa grande productivité au sein du discours : « La métaphore s'étend bien plus loin sans doute que la métonymie et que la synecdoque, car non seulement le nom, mais encore l'adjectif, le participe et le verbe, et enfin toutes les espèces de mots sont de son domaine. »³⁸.

Mais d'Aristote à Fontanier, ce qui est en jeu, c'est l'unité de sens qu'est le mot ou le nom, et ce qui semble ici primer, dans la définition classique de la métaphore, c'est le rapport analogique qu'elle instaure et qui affecte le mot. La question pourtant sous-jacente à cette mise en avant des fonctions de « ressemblance » et de « substitution » inhérentes à tout processus métaphorique est celle du sens, celui de la *dianoïa* mise à l'écart ou du moins existante dans son seul dévoilement à travers des modalités d'expression. Les figures consistent donc en la substitution au mot (ou plusieurs mots) « simple et commune » d'un autre mot (ou plusieurs mots).³⁹

La métaphore, un trope entre autres

La plupart des tropes sont aussi des figures. Pour qu'il y ait figure, il faut que l'on ait le choix entre deux ou plusieurs mots et qu'il y ait la possibilité de substitution. Les

³⁷ Todorov et Ducrot, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Paris, Seuil, 1972, page 354

³⁸ Fontanier, supra, page 34

³⁹ Voir aussi l'introduction aux Figures du discours par Gérard Genette, p. 11

catachrèses constituent une troisième catégorie. Elles sont des tropes, mais elles ne sont pas des figures, car il n'existe pas de mot « simple » pour désigner la même notion. On n'a pas de choix, et par conséquent, elles ne peuvent pas être classées comme des figures.

Prenons comme exemple le mot *dent*, dans le sens de *dents d'une scie*. Ce terme n'est pas perçu comme une métaphore, car il est la dénomination normale pour cet objet. Si l'on en est conscient, il n'est pas difficile de voir la métaphore ou l'analogie entre les dents d'un animal ou d'un être humain et les dents d'une scie. Comme il n'existe pas d'autre mot pour désigner ces derniers, le locuteur ne fait pas un choix délibéré entre un terme littéral et un terme figuré. Et selon Fontanier, c'est ce choix qui caractérise les figures. L'expression *dents d'une scie* est donc une catachrèse.

La métaphore et les autres tropes appartiennent, selon Fontanier, à un niveau de langage plus élevé que celui de tous les jours, même si d'après lui «les enfants, les sauvages, les ignorants »⁴⁰ les utilisent beaucoup. Ces groupes emploient des tropes parce que leur vocabulaire ne suffit pas pour dire ce qu'ils veulent dire, et ils substituent un mot qu'ils connaissent au mot qui leur manque. Mais comme ils ne font pas de choix délibéré, il ne s'agit que de catachrèses. Les vrais tropes, nous les utilisons pour donner plus d'«agrément »⁴¹ au langage.

Nous avons déjà vu que pour Fontanier la métonymie et la synecdoque ne sont pas des métaphores. La métaphore est un trope par ressemblance, la métonymie un trope par correspondance, les deux objets mis en relation dans cette figure font chacun «un tout absolument à part »⁴². Elle désigne souvent le contenu par le contenant, l'effet par la cause (exemple : *Montrer les dents; on prend un verre ?...*), et la synecdoque un trope par connexion. les deux objets en relation forment un ensemble tel que « l'existence ou l'idée de l'un se trouve comprise dans l'existence ou l'idée de l'autre »⁴³ via un rapport de dépendance externe qui consiste à désigner un tout par l'une de ses parties, ou vice-versa (exemple : *Jeter un œil, Mettre le nez dehors, Des millions de dents l'ont choisi*) Quant à la comparaison, elle est, pour Fontanier, une figure, et non pas un trope, car il n'y a pas de transformation de sens.

⁴⁰ Ibid. p. 34

⁴¹ Ibid. p. 31

⁴² in Introduction à l'ouvrage de P. Fontanier, *Les figures du discours*, Paris, publication Flammarion, Champs, 1830, pages 5-17

⁴³ G. Genette, op.cit

Pour conclure, L'étude de Fontanier reste malgré tout encore très dépendante de la définition première d'Aristote ; la conception des « tropes », eux-mêmes désignant « certains sens plus ou moins différents du sens primitif, qu'offrent, dans l'expression de la pensée, les mots appliqués à de nouvelles idées »⁴⁴, reste encore en deçà d'une compréhension élargie de la métaphore. Cette définition des tropes implique cependant la connaissance de ce rapport à la pensée qu'il suppose et nécessite une taxinomie précise des figures dans lesquelles la pensée peut se dévoiler; c'est ce que tentera d'établir le traité de Fontanier qui fut pris comme un modèle du genre et adopté comme manuel à l'Université.

1.3. La métaphore considérée comme « marginale » selon Bouverot

Bouverot⁴⁵ se base sur le corpus de Frantext⁴⁶ pour montrer que la métaphore est vue comme marginale. Les écrivains de Frantext assurent – sans trop de rhétorique – la transition entre « la recherche des témoins » et les échos, traces et jugements dans la littérature.

Mais comment la métaphore peut être considérée comme marginale ? Pour répondre à cette question, Bouverot se base sur les trois milles références bibliographiques du corpus du juin 1989, que nous allons exposer quelques-unes d'entre elles. La métaphore, objet d'émerveillement pour la critique contemporaine, elle est parfois valorisée comme utile, mais surtout vantée comme l'une des composantes des plus hautes formes de l'art, déjà Rousseau qui la trouve nécessaire à la fonction expressive, et cela même dans le style épistolaire :

« Pour peu qu'on ait de chaleur dans l'esprit, on a besoin de métaphore et d'expressions figurées pour se faire entendre vos lettres même en sont pleines sans que vous y songiez, et je soutiens qu'il n'y a qu'un géomètre et un sot qui puissent parler sans figures »

Rousseau, J.J. la nouvelle Héloïse /1761, Seconde Partie. p. 322

⁴⁴ Ibid., p. 38

⁴⁵ BOUVEROT (D.), "La métaphore vue comme marginalité par les écrivains de Frantext", in Grammaire des fautes et français non conventionnels, Paris, Presses de l'École Normale Supérieure, 1992, pp. 305-314.

⁴⁶ Frantext est une base de données de textes français de l'institut national de la langue française, regroupe des textes à dominante littéraire: choisis pour illustrer la plus grande variété des formes langagières conventionnelles ou non. Elle a été créée autour d'un noyau de mille textes, dans les années 70, Elle est régulièrement enrichie et comporte aujourd'hui près de 4000 références. Elle est la seule à proposer des recherches sur des textes qui vont de 1180 à 2009. Cette base de données avait d'abord le but de fournir des exemples pour le dictionnaire *Trésor de la Langue Française*, puis elle a été mise en ligne sur le web en 1998 par l'informaticien auteur de son moteur de recherches, Jacques Dendien

Et c'est à Sainte-Beuve à utiliser l'esthétique des genres oratoire et poétique :

« Or sans l'élocution, toutes choses restent comme inutiles et semblables à un glaive encore couvert à la gaine; sans METAPHORES, allégories, comparaisons et tant d'autres figures et ornements, toute oraison et poème sont nus et débiles, d'où il arrive que, si dans la lecture d'Un Homère, d'Un Démosthène d'Un Cicéron ou d'Un Virgile, vous passe d'un texte à la traduction vous semble passer de l'ardente montagne de l'Etna sur le froid sommet du Caucase. »

Sainte-Beuve, C.A. Tableau historique et critique de la poésie française et du théâtre français au XVI^e siècle (1828). p. 48

D'autres citations confirmaient les jugements de valeurs positifs. Il nous semble plus étonnant de constater les réserves et les critiques formulées par les écrivains eux-mêmes parfois sans autres explications que des formules métalinguistiques « ce n'est qu'une métaphore », pour parler sans métaphore « sans tomber dans la métaphore ». Les exemples suivants, sélectionnés parmi beaucoup d'autres, traversent les siècles.

« L'homme le plus dépourvu d'imagination ne parle pas longtemps sans tomber dans la métaphore, or c'est le style Métaphorique qui porte un germe de corruption : le style naturel ne peut être que vrai »

Rivarol, de l'Université, Langue Fr. /1784, p. 60

Amiel est conscient d'une sorte de faute, puisqu'il se corrige lui-même :

« Nous ne voyons d'ordinaire les choses qu'à travers une double partie de besicles intellectuelles ou pour parler de métaphore à travers les intermédiaires interposés entre elles et nous. Ces deux milieux modificateurs sont le langage et le préjugé »

Amiel, H.F. Journal de l'année 1866 /1866 lundi 28 mai 66

Lorsque Bally parle des langues disant :

« Seraient-elles des organismes existant par eux-mêmes, vivant de leur vie propre ? Cette analogie qui n'est vraie que par Métaphore, crée une fiction

dangereuse et tenace ; beaucoup de savants parlent encore couramment de la « vie du langage » de la « vie des mots » de la lutte pour la « vie des idiomes »

Bally, C. Le langage et la vie /1913, p.14

Il rejoint Rivarol dans la conception de la métaphore comme « germe de corruption » comme « fiction dangereuse » opposée à la vérité ; à l'idéal de l'utile ou du beau se substitue celui du vrai, ainsi selon ces exemples et d'autres du corpus ; celui qui écrit devrait choisir entre des valeurs incompatibles : pour certains, toute métaphore est bonne, pour d'autres le respect de la vérité condamne toute métaphore.

Mais il faut compter avec ceux qui pratiquent une distinction subtile entre plusieurs utilisations de la métaphore, c'est en particulier le propre des rhétoriciens que de tenir compte des cas, autrement dit des situations de communication, ou encore des genres littéraires, ces derniers classés et hiérarchisés, impliquent un code de convenance qui relève de la rhétorique perspective. C'est le point de vue de Dumarsais, dont il faudrait relire les quatre-vingt et une citation du listage du genre de celle-ci :

« Il faut aussi avoir égard aux convenances des différents styles. Il y a des métaphores qui conviennent au style phonétique qui seraient déplacées dans le style oratoire »

Dumarsais, C. Des tropes, 1730 partie2 : La métaphore, p.139

Des réalisations individuelles et originales en discours de certains écrivains, il est facile de passer aux ressources plus communes et générales qu'offre l'argot. A ce propos ; Victor Hugo signale :

« Le propre d'une langue qui veut tout dire et tout cacher c'est d'abonder en figures. La métaphore est une énigme où se réfugie le voleur qui complotte un coup, le prisonnier qui combine une évasion. Aucun idiome n'est plus métaphorique que l'argot »

Hugo, V. les misérables /1862. 4ème partie. Idylle et épopée T2. p.198

Il semble le déplorer ainsi :

« L'argot n'est autre chose qu'un vestiaire où la langue, ayant quelque mauvaise action à faire, se déguise. Elle se revêt de mots, masques et de métaphore haillons, de la sorte elle devient horrible »

Hugo, V. les misérables / 1862/4ème partie. Idylle et épopée T2. p.193

Pour conclure par des exemples cette série d'exemples, retournons à la correspondance de Flaubert, à la lettre à Louis Bouilhet du 26 décembre 1852, dans un jeu sur le langage, y compris l'archaïsme fantaisiste de l'orthographe, l'auteur poursuit dans une métaphore filée proche de l'allégorie, un parallèle entre la rhétorique de l'analogie et la maladie.

Le métalangage entre parenthèse explique que, par une métaphore in presentia revendiquée comme telle,

« Les métaphores sont des maladies qui enlèvent à la peau toute beauté : les papules, l'acnée... le reproche communément fait aux métaphores leur « luxuriante » et leur caractère « grouillant », entraîne une comparaison survie avec la vermine, qui provoque la corruption et la mort. »

Les métaphores contre la métaphore se retrouvent en vers dans les satires de Barbier, le poète y mime, contre lui-même, une critique littéraire, ou abonde le vocabulaire esthétique en usage dans les exemples de Frantext :

*« Je livre sans gêne aux écarts du cerveau
C'est qu'en moi je n'ai pas la faculté du beau
Le sens d'un esprit juste, et que ma fantaisie
N'est rien qu'extraordinaire et folle poésie
Comme pour rendre des tons de mon style plus vifs
Et plus piquants, je fais des écoliers d'adjectifs.
Que j'enfle et je mourais jusqu'à la pléthore
Les margeurs de ma phrase avec la métaphore
Ou que de leur vrai sens je détourne les mots
Et leur fais contracter les hymens les plus faux
Enfin, lorsque plongeant aux bas fonds populaires
J'en tire effrontément les tours les plus vulgaires,
Croyez-vous que j'ignore : en écrivant ainsi ,
Que j'enfoncé la règle et le goût ...? Pardieu Si,*

Je le sais, et très bien »

Barbier, A. *Satires /1865, le secret des biens des gens.* p.50

La théorie rhétorique établie des conventions, la métaphore étant l'une d'elles, pour l'efficacité et la beauté du langage ; la critique littéraire qui en découle constate que certaines métaphores non conventionnelles sont des fautes de goût, les philosophes déplacent le problème en mettant l'accent sur le vrai, que la métaphore même utile, travestit, en réalité, cette perspective chronologique, cache la simultanéité des plusieurs valeurs de tout temps rivales, l'utile, le beau, le vrai.

Revenons aussi à la notion de conventions et de fautes, la diachronie en montre d'ailleurs la relativité, la métaphore comme toute convention, n'échappe pas à cette double marginalisation.

1.4. La métaphore « vive » selon Paul Ricœur

Dans ces travaux contemporains, Ricœur note la métaphore vive ; il se sert de toute la rhétorique classique ainsi que le structuralisme contemporain pour mettre en place une théorie non plus de la métaphore-mot mais de la métaphore-énoncé. Pour ne pas se réduire à un phénomène sémiotique qui joue de l'écart et de la substitution afin de produire une information nulle, un simple colifichet verbal, la métaphore vive, telle que la conçoivent par exemple Bolek (1962), Richards (1965) serait plutôt un énoncé comportant une prédication impertinente fondée sur une ressemblance transcategorielle.

Morte, la métaphore-mot ? Vive, la métaphore-énoncé ?

L'opposition est trop claire, voire tranchée, Ricœur prétend que la définition aristotélicienne rattache la métaphore au nom et que celui-ci jouit d'une position privilégiée. Ricœur souligne propose de quatre types de métaphore, pour lui ne s'agit pas de considérer seulement le mot dont on a déplacé le sens, mais la paire de mots ou de rapports entre lesquels s'opère la permutation et qu'il rapproche cette interprétation de l'affirmation des auteurs anglo-saxons selon laquelle il faut toujours deux idées pour faire une métaphore, il reprend à son bien ce qu'énonçait déjà la définition d'Aristote. Celle-ci, en effet, ne dit pas que la métaphore est un « nom », mais le transport à une chose d'un « nom » qui en désigne une

autre : il faut non seulement deux énoncés donc deux idées pour une métaphore, mais aussi au moins un « nom ». Et cette permutation ne s'opère pas dans la langue, au sens saussurien du terme mais dans une phrase concrète, comme un témoignage déjà le tout premier exemple d'Aristote : « voici mon navire arrêté ».

La théorie de la métaphore-mot ne s'oppose donc pas autant qu'on pourrait le croire à celle de la métaphore-énoncé. Il est donc nécessaire d'attendre les auteurs anglo-saxons du XXe siècle pour découvrir que tous les composants de la phrase qui génèrent la métaphore. Donc ; on se libère du niveau sémantique pour le niveau herméneutique, En passant de la phrase au discours proprement dit (poème, essai, philosophie). Ici, ce qui est en question n'est plus la forme de la métaphore (comme en rhétorique), ni son sens (comme en sémantique), mais sa référence double en l'occurrence, la métaphore enfin de compte, est conçue pour redécrire la réalité. Propos qui entraîne la nécessité de bien mettre en place la pluralité des modes de discours, et la spécificité du discours philosophique.

1.5. La métaphore dite « conceptuelle » selon Lakoff

Lakoff va développer ce qu'on appelle la théorie des métaphores conceptuelles. Il ne s'agit pas de simples métaphores (où l'on utilise un mot pour un autre), mais de métaphores plus complexes. Pour expliquer/référencer/comprendre un domaine (souvent abstrait) de concepts (un ensemble de mots qui concernent un type de réalité), on utilise souvent des mots d'un autre domaine (concret, physique, palpable). On utilise un domaine concret pour comprendre un domaine abstrait.

La philosophie de Lakoff illustre le statut de la question de la métaphore conceptuelle. Lakoff découvre sa théorie en projetant que l'esprit est incarné et qu'il est présent dans le processus de raisonnement. L'esprit est un aspect universel chez les êtres humains. Le raisonnement est universel aussi. Il se développe par l'entremise de l'expérience acquise dans la vie. Lakoff déclare dans sa théorie que les systèmes de métaphores conceptuelles sont universels. Il trouve que les métaphores conceptuelles se forment grâce aux expériences de notre vécu. Et, ce qui est plus important, la métaphore peut influencer notre façon d'agir et nos actions dans une situation particulière.

Lakoff dit que l'esprit est incarné. Comme l'esprit se trouve dans le corps, il ne peut pas fonctionner sans enregistrer les mouvements et les sensations du corps. C'est le corps qui se déplace dans ce monde et qui s'expose aux expériences. L'esprit s'informe et produit la pensée acquise à travers les expériences. Par ailleurs, Les idées qui arrivent dans nos têtes se développent inconsciemment. L'esprit enregistre les expériences du corps pendant qu'il traite les nouvelles informations apportées par les expériences. Par exemple, quand il fait froid, notre instinct est d'aller vers le feu pour nous réchauffer, mais si nous touchons le feu nous allons nous brûler. Donc, le corps déduit qu'il ne faut pas toucher au feu, qu'il faut prendre ses distances, et ne jamais trop s'approcher. Si nous nous brûlons, nous allons sentir la douleur et nous nous garderons de ce type de sensation. Donc, le raisonnement est guidé par le corps. Nous pouvons conclure que le système conceptuel chez les humains est soit universel, soit présent dans toutes les langues et cultures. Le fait que la base du système conceptuel se trouve dans les expériences corporelles communes indique que le système se concentre sur le soi, et non pas sur un *moi* monolithique. Donc, notre système conceptuel fonctionne comme une main invisible grâce à notre mécanisme sensorimoteur qui nous guide et nous apprend à conceptualiser tous les aspects de nos expériences. Ce sont nos expériences qui, toutes ensemble, produisent notre vue métaphysique du monde.

1.6. Les mécanismes de structuration des champs catégoriels

La catégorisation est une capacité mentale essentielle pour fonctionner dans un environnement. Pour Lakoff, l'organisation des catégories participe à la construction des métaphores. De la catégorisation à la métaphore, il existe un continuum. La relation amoureuse peut ainsi être assimilée à un trajet et on trouvera alors des termes équivalents comme : « cette relation ne mène nulle part, notre relation est dans une impasse » (Lakoff 12). Les métaphores sont construites par référence à des concepts hiérarchisés dans un réseau sémantique de catégories. La métaphore met en relation deux catégories par équivalence sémantique et ressemblance d'idées. Ainsi l'*amour* et le *trajet* sont mis en correspondance car le domaine de l'*amour*, abstrait, puise ses concepts dans celui du *trajet*, concret, et on appréhendera l'*amour* comme un *trajet*, un *voyage* ce qui permet de saisir avec clarté le concept d'*amour*.

Dans le processus de la catégorisation, l'esprit et le corps communiquent pour produire ce qui est réel pour nous. Ce qui est réel est aussi influencé par notre système sensorimoteur qui nous permet de percevoir, déplacer et manipuler l'information acquise en cours d'évolution et suite à l'expérience. (Lakoff 17), par sa philosophie de la métaphore, nous explique que tous les êtres humains catégorisent. Les animaux catégorisent la nourriture, les membres de leur espèce, les prédateurs ainsi que le mâle ou la femelle. (Lakoff 17-18) Les êtres humains examinent les mêmes possibilités et encore plus, car nos besoins sont plus amples.

Enfin, les catégories que nous formons reflètent nos expériences. Si nous retournons à notre exemple du feu; pendant l'hiver, par exemple, vous avez besoin de vous réchauffer parce qu'il fait froid. Donc, il se forme la catégorie « froid », vous savez aussi que vous voulez vous réchauffer, alors vous connaissez la catégorie « chaud », mais vous savez aussi qu'il y a une catégorie « extrêmement chaud », car quand vous êtes très proche du feu, vous sentez que vous pouvez vous brûler avec le feu et que cela vous causera de la douleur, voilà, encore une catégorie, la douleur. Au cours de la vie, vous avez d'autres expériences, et vous êtes capable de catégoriser ce qui va au «chaud» et ce qui va au «froid ». Il fait chaud, pendant l'été, sur les plages, dans le four et autour du four, de la chandelle allumée dans la salle de bain où vous avez l'option d'avoir de l'eau chaude.

En même temps il fait froid pendant l'hiver, dans la salle de bain vous avez l'eau froide aussi, il fait froid dans le frigo, la glace est froide et les glaçons sont toujours froids, tout ce qui est congelé est froid... Le fait de savoir que vous avez l'option entre le froid et le chaud vous est arrivé avec l'expérience. La base de l'expérience est toujours l'action, le mouvement.

Les catégories existent pour que les êtres humains comprennent le monde autour d'eux. Les hommes les utilisent et elles sont toujours dans un processus de changement.

Dans ce qui suit, nous allons étudier la métaphore selon un domaine qui intéresse le plus notre recherche, c'est-à-dire la didactique et les différents didacticiens qui se sont intéressés à l'apprentissage et l'enseignement de ce point de langue.

1.7. La métaphore élabore la pensée

"L'air, la lumière, ce sont les oubliés du regard. Nous voyons les choses, les visages, le monde, nous ne voyons pas ce qui les rend visible."

Bernard Noël, Journal du regard

La pensée de l'homme cherche la trace, le départ, la connaissance de soi, le mystère de la création, le principe unificateur, l'unité de la conscience. Mais nous n'atteignons que les intangibles lointains dont on ne connaît sur terre que la direction. On connaît cette direction à travers la rencontre et l'établissement d'une dialectique où chacun avec ses métaphores et sa propre grammaire donne une certaine réponse.

Si toute découverte surgit à partir d'une absence, d'une rupture, et que cette rupture s'est maintenue en temps qu'ouverture, alors elle nécessite une métaphore, qui est une substitution, pour être exprimée.

La métaphore a le pouvoir d'impliquer l'individu dans l'inconscient. Elle est donc capitale comme fondatrice et comme condition de possibilité des mutations et des transformations. Elle est ainsi au point de départ des lois et a également la possibilité de transporter ("Méta-phora") ce qui implique la reconnaissance de l'inconnu et qui instaure le sens dans le langage.

Les analogies et les métaphores sont essentielles à l'élaboration de la pensée, mais aussi à l'élaboration de la théorie. Les métaphores portent en elles des liens-codes qui sont transférés à différents niveaux d'organisation : de l'organisation biologique du cerveau à l'organisation linguistique et jusqu'au système d'image.

L'importance de l'utilisation de la métaphore dans l'élaboration de la pensée se manifeste à travers la façon par laquelle certaines relations sont apprises grâce aux modalités du nom-verbal. Ces relations doivent être rééditées selon la terminologie de Freud, puis traduites en schéma verbal. Ce philosophe souligne particulièrement l'importance de l'image comme commencement de figurabilité et de la représentation, il traite les rapports entre parole-image et idée : "La parole est créée par l'image. L'image est créée par l'idée" Ainsi, la parole véritable porte l'idée, et le support de l'idée donne la parole, c'est l'image.

Si la métaphore apparaît comme une des figures de représentation, le concept de représentation lui-même est déjà métaphorique. Au carrefour du conscient et de l'inconscient, l'une et l'autre constitue des modalités privilégiées par la psychologie pour la mise en forme de son vécu, de ses désirs, et de ses conflits, de sa relation aux autres, au monde.

2. Approche didactique

Nous présentons dans cette section des expériences et des activités qui portent sur l'enseignement et l'apprentissage des métaphores à l'école, ces activités nous ont guidé à élaborer, nous aussi, notre programme didactique que nous proposons par la suite à des élèves dans leur processus d'acquisition des métaphores. La seconde étude relate les effets d'une démarche pédagogique exploratoire auprès des élèves dans leur compréhension des énoncés métaphoriques.

2.1. La métaphore en didactique selon Watteau

Nicole Watteau cherche dans les réactions des enfants confrontés aux énoncés figurés, déviants. Pour Watteau ces énoncés comportent des violations syntaxico-sémantiques, ses études expérimentales de (2001) démontrent que, dans la métaphore verbale, le lieu de violation de la règle, joue un rôle déterminant par rapport au sens littéral, et ce dans la nature de la représentation mentale qu'il génère, du fait que le traitement du langage chez l'élève s'élabore lentement lors de la réception de l'énoncé métaphorique. Etant donné que la violation constitue une rupture dans la linéarité de la phrase, lorsque celle-ci survient tôt, le lecteur se met rapidement à la recherche d'une signification peu familière pour le sens à donner aux éléments qui suivent dans l'énoncé. Au contraire, lorsque la violation tarde à venir, l'élève crée déjà une image mentale devant reconstruire le sens de l'énoncé afin d'arriver à une interprétation différente.

Afin de vérifier ses résultats sur le lieu de violation dans la compréhension métaphorique chez les enfants, Watteau (2001) a procédé à une étude auprès d'enfants de l'âge de dix ans en leur soumettant deux types d'énoncés métaphoriques: abstraits, dont le but est de qualifier les états affectifs, et concrets, plus proches d'un style littéraire. Les résultats de cette expérience ont démontré que les énoncés métaphoriques les mieux assimilés en lecture sont les abstraits

qui présentent une violation en début de phrase (sujet-verbe) puisque cette dernière active plus rapidement le résonnement d'inférence requis à la bonne compréhension de la métaphore.

2.2. La métaphore en milieu scolaire selon Bonnet et de Gardes-Tamine

Leur étude qui s'est basée sur l'apprentissage de l'abstraction dans le langage enfantin, Bonnet et Gardes-Tamine (1992) ont d'abord proposé à des élèves vaudois de douze et treize ans d'expliquer une métaphore d'invention d'Éluard, présentée hors contexte: *Le ciel est un dé à coudre*. Les participants devaient répondre par écrit à la question suivante : *Qu'est-ce que le poète a voulu dire? Il a voulu dire que le ciel est quoi? Comment?* Leur étude a montré que parmi ces apprenants, certains qui ont réussi à installer une correspondance entre la terre et le ciel et leurs composants et la relation entre eux, Par la suite, les auteures ont recommandé à des élèves à partir de 11-12 ans de réécrire un texte, qui initialement avait été composé de mots ne faisant pas image, afin de vérifier leur habileté à créer des images. L'analyse des résultats a prouvé que plusieurs d'entre eux, étaient capables de réécrire un texte présentant des images, en utilisant Diverses techniques comme la synonymie, l'amplification et la réduction. Certains y ont même inventé des figures. Les deux chercheuses croient qu'à partir de cet âge (11-12 ans), la compréhension des métaphores peut être possible du moment où l'élève se montre capable de comparer des relations, d'émettre des hypothèses et de s'incliner sur des images, nos chercheurs affirment que l'enseignement du sens figuré demeure essentiel.

Etant donné l'importance que revêt le sens figuré comme instrument de découverte et d'enrichissement de notre vision du monde. Il est donc essentiel d'introduire son enseignement à l'école dès l'âge précoce car la sens figuré est présent dans tous les langages, du plus courant au plus scientifique, dans tous les genres de discours poétique, oratoire, conversation ordinaire... ,est un extraordinaire outil de mise en relation et par là de découverte. Il importe alors de le mettre à la porté de enfants et des adolescents qui, en maitrisant sa difficile compréhension maitriserait également toute la langue.

3. Approche linguistique

3.1. Niveau sémantique

Cette partie présentera une série de travaux qui s'intéressent à la métaphore du point de vue sémantique, du texte dans laquelle elle apparaît et du discours qui la fait naître.

Beaucoup de linguistes comme Chomsky, Jakobson, Rastier et bien d'autres ont explicité le fonctionnement de la métaphore à partir de nombreuses études, même si elles sont différentes, celles-ci se recoupent en plusieurs aspects :

3.1.1. Métaphore et comparaison affectant le sens

Il s'agit d'une pure manipulation du sens d'une expression : cette dernière par rapport à ce qu'on veut dire réellement est soit atténuée, soit exagérée soit transformée de manière encore plus radicale. Examinons par exemple la comparaison qui apparaît dans le quatrain initial des conquérants de Heredia :

*Comme un vol de gerfauts hors du chantier natal
de porter leurs misères hautaines,
De Palos De Moguer, routiers et capitaines
Partaient, ivres d'un rêve héroïque et brutal*
(Les trophées)

Bien sûr, dans une comparaison, le choix et l'ordre des mots sont importants mais se ne sont pas eux qui la constituent.

La syntaxe, aussi joue un rôle, le mot *comme* introduit un véritable complément circonstanciel de comparaison, mais rien de plus normal et habituel que l'existence d'un tel complément.

Le sens, lui, est fondamental, mais il n'est en rien altéré, modifié ; nulle manipulation, comme c'est le cas pour d'autres figures comme la litote ou même encore l'hyperbole.

Enfin, on repère avant tout ici une confrontation entre deux réalités qui se ressemblent : le comparé (routiers et capitaines) et le comparant (un vol et gerfauts). Si l'on tient compte de ce rapport de similitude sur lequel elle repose, la comparaison pourrait donc être rapprochée de la métaphore ; mais on verra qu'il ne s'agit en aucun cas d'un trope comme cette dernière qui, elle, remplace ordinairement un mot par un autre.

Ainsi s'explique la difficulté qu'on peut rencontrer à classer la comparaison dans telle ou telle catégorie : relevant à la fois le choix lexical, du procédé sémantique, de la construction syntaxique, elle ne présente pour autant dans aucun de ces domaines une altération, mais plutôt une espèce d'expansion de ce discours : dans la plupart des cas, la comparaison

pourrait être absente et semble se surajouter à une idée qui, par elle-même ; était déjà complète et cohérente.

Autre figure qui procède par expansion du discours, la périphrase remplace un mot précis par expansion plus longue désignant la même réalité. Chez du Bellay (regrets, 31), Jason devient « *celui-là qui conquiert la toison* » et, dans un autre poème, *les récoltes et les troupeaux* sont appelés « *l'espoir du laboureur* » et « *l'espoir du berger* » (antiquités de Rome, 14).

Il n'est d'ailleurs pas rare que d'autres figures, et en particulier la métaphore se combinent à la périphrase, comme lorsqu'on remplace le mot *lion* par l'expression *le roi des animaux* ou qu'on usant d'un euphémisme on désigne le *cancer* par la périphrase de *longue maladie*, qui se veut moins effrayante que le terme précis (ici, c'est à une sorte particulière de métonymie qu'on recourt, le *cancer* appartenant à la classe des maladies). Tout se passe comme si on avait là, dans certains cas, des figures de seconds degrés, qui seraient le résultat de l'utilisation d'autres figures.

3.1.2. Rôle du contexte linguistique et /ou extralinguistique

L'étude d'une figure éventuelle (d'un sens figuré au lieu du sens propre) n'est donc possible, dans certains cas, que si l'on prend en compte l'ensemble des données qui accompagnent la production de l'énoncé, autrement dit : le contexte.

La notion de contexte est elle-même complexe. Il peut être constitué par des éléments qui font partie du discours : si je dis de quelqu'un « il viendra demain », il faut, pour que ce que *il* soit clairement identifié par mon interlocuteur, que j'aie par exemple déjà parlé de la personne en question (Pierre, Thomas, le beau frère de ma tante, le président de la République ...). Une autre possibilité que la tierce personne désignée par le pronom *il* soit présente au moment où je produis cet énoncé : tel signe de tête ou de la main fait alors comprendre à mon interlocuteur que le *il* désigne la personne en question. Le contexte qui permet de comprendre mon énoncé ne se trouve plus-ou plus seulement-à l'intérieur du discours mais dans des éléments qui lui sont extérieurs : on parle alors de contexte extralinguistique.

La présence d'un contexte, linguistique et /ou extralinguistique, est, de manière générale, indispensable à la réussite d'une communication : autrement dit, ce contexte est nécessaire pour que je me fasse bien comprendre. Voilà qui est plus encore évident dans le cas, par exemple, de nos figures ironiques. Sans doute, l'exclamation « beau temps, hein ? » n'a-t-elle pas le même sens selon que « le soleil est radieux » ou qu'on se trouve, sans abris ni

parapluie, livré à quelque nouveau déluge ...ainsi, pour bien comprendre le « va, je ne te haie point » de Chimène –et donc pour repérer là une figure, une litote –il est indispensable d’avoir en mémoire les différents éléments de la situation , les déclarations et les comportements préalables de Chimène, bref de disposer du contexte que constitue l’ensemble du Cid.

Enfin les métaphores sont extrêmement sensibles au contexte : seul ce dernier nous permettait par exemple de comprendre *la faucille d’or*. Ruth observe la fin du poème de Victor Hugo désigne en fait, de façon métaphorique, un croissant de lune.

Notons pour terminer pour quelque soit la figure, son interprétation, l’intérêt que son emploi présente sont bien entendu toujours en relation plus au moins intime avec le contexte qui l’accompagne. Mais pour l’heure seule nous occupe le repérage des figures, et la notion de contexte n’a été présentée ici que comme un critère de classement et différents procédés stylistiques que nous décrivons selon qu’ils sont, par rapport à cette notion, autonomes ou dépendants.

3.1.3. Interprétation des figures

Les écrivains se proposent des buts, quand ils ont recours aux figures de style, autrement dit, ils s’intéressent aux effets que produisent ces dernières.

Nous venons de voir que parmi les figures du discours certaines vont jusqu’à se définir en quelque sorte par cet effet produit : ce ne sont d’ailleurs pas les plus nombreuses. Quant aux autres qui se définissent par les moyens qu’elles mettent en œuvre, elles ne sont évidemment pas pour autant sans effet. Toute figure a un rôle à jouer dans un texte, un discours, une réplique. Ce rôle des figures, nous tenterons de le cerner à l’ occasion de l’étude détaillée de chacune entre elle. On peut néanmoins, dès maintenant, indiquer à grands traits les différents types d’effets qu’elles permettent d’obtenir – effets qui se répartissent, on le constatera dans les axes principaux suivants : l’attention, la connotation.

a) Attention

La stylistique moderne considère souvent qu’il ne peut y avoir effet de style si le locuteur use d’une expansion normale, c’est-à-dire si son choix ne constitue pas un écart par rapport à une norme encore faudrait-il définir cette norme, qui serait une sorte de degré zéro du discours lequel, assurément, n’est qu’une fiction commode sur quoi les théoriciens sont loin de

s'accorder, admettons que si je dis « il fait beau », ma phrase peut être considérée comme « normale » ; si en revanche, par une inversion hardie, je préfère dire « beau il fait », je m'écarte de cette norme (concernant en l'occurrence l'ordre des mots du français), tout en signifiant pour tant « la même chose ».

Or, tout écart par rapport à la norme attire l'attention (de l'interlocuteur, du lecteur), et a pour but d'être frappant, but souvent poursuivi dans la conversation courante comme le cadre littéraire et que nous rencontrerons dans la description d'un grand nombre de figures. D'ailleurs ce côté frappant peut lui-même n'être qu'au service d'une autre recherche, humoristique par exemple, ou bien encore purement esthétique : (la beauté sera *convulsive* ou ne sera pas), s'écrie ainsi André Breton, chef de file des surréalistes à la fin de Nadja.

b) Connotation

Le phénomène de la connotation permet à certaines figures – aux tropes en particulier – d'enrichir le sens des textes où elles apparaissent. Rappelons qu'un mot d'une langue, un signe, a pour fonction première de désigner une réalité : le signe *chêne*, quand il désigne l'arbre c'est le *chêne*, assure ainsi cette fonction dite de dénotation. Mais à ce *chêne* s'attachent un certain nombre de qualités traditionnelles – vigueur, robustesse – qui, par exemple, l'ont fait choisir par la fontaine, pour l'opposé au frêle roseau. Ces qualités par conséquent, accompagnent en quelques sortes le signe *chêne* : ce sont les connotations (mot à mot : notation « accompagnatrice ») de ce signe qui, à côté de sa fonction dénotative peut donc assurer une fonction connotative⁴⁷, fonction usant d'une métaphore, que telle personne est « un véritable *chêne* » pour signifier par là qu'il s'agit de quelqu'un de robuste, vigoureux, etc.

⁴⁷ Dans le domaine linguistique, la distinction entre dénotation et connotation a été développée par le danois L. Hjelmslev, cela dans le cadre général de l'analyse sémantique, avant que cette notion puisse être utilisée par la stylistique contemporaine on peut noter cependant que les rhétoriciens classiques, tout en ne parvenant pas à formuler des choses de manière rigoureuse et précise, ont parfois eu l'intuition du phénomène.

3.1.4. La comparaison : un rapprochement de deux réalités similaires

Plusieurs figures importantes et fréquentes reposent d'une manière ou d'une autre, sur le rapprochement de deux réalités similaires : la comparaison est le plus connu et le plus évident de ces procédés que nous appellerons ici les figures de ressemblance, la figure appelée comparaison comporte toujours un comparant, un comparé et un mot de liaison, par exemple « comme ».

Le comparé VS Le comparant

Comparé et comparant appartiennent à deux champs sémantiques différents. On entend par champ sémantique un ensemble de termes apparentés sur le plan du sens, ou pouvant se trouver naturellement d'un même contexte, ainsi dans les champs sémantiques de la musique, on peut trouver les mots : note, jouer, interprète, mélodie, sonorité, etc. ; dans celui de la mer, les mots : navire, tempête, voyager, eau, etc. c'est le rapprochement de ces deux champs qui fait l'intérêt de la figure.

Encore faut-il que ce rapprochement soit possible. Notons d'abord qu'on peut comparer deux choses de manière positive ou négative soit que l'on cherche à faire ressortir des aspects communs, des similitudes, ou que l'on insiste sur les différences. Mais la comparaison, en tant que figure est toujours positive. Faire une comparaison, c'est donc affirmer que, d'un certain point de vue, le comparant et le comparé se ressemblent, cette ressemblance n'est évidemment que partielle, sinon il n'y aurait pas similarité, mais identité. Il suffit donc qu'un seul aspect aussi particulier soit- il, puisse apparaître commun aux deux réalités pour qu'elles soient comparables.

Chaque mot peut se définir pour un ensemble de traits qui permet d'en caractériser le sens, et de l'opposer ainsi aux autres mots de la langue, même s'ils sont sémantiquement voisins. Ainsi le mot *chaise* pourrait- il être défini approximativement à l'aide des traits suivants : objet inanimé/ manufacturé/ sert à s'asseoir/ possède un dossier/... etc. ce qui l'oppose, par exemple à *tabouret*, c'est l'existence d'un dossier, ce qui l'oppose à *fauteuil* c'est l'absence d'accoudoir. Ces différents traits de significations, dont l'addition constitue ce que les linguistes appellent le signifié sont appelés des sèmes pour qu'il soit possible de comparer deux réalités appartenant à des champs sémantiques différents, il suffit que les signifiés respectifs possèdent ne serait-ce qu'un sème commun.

3.2. Compositionnalité et Modularité chez Chomsky

La conception classique de la construction du sens – encore aujourd’hui très répandue – repose en partie sur le *principe de compositionnalité*. Autrement dit, c’est selon un processus dit compositionnel que le sens d’une expression complexe est construit. Toute expression est composée de mots, chaque mot a un sens et le sens de l’expression résulte de la combinaison des sens des mots qui la constituent, en fonction de leur agencement les uns par rapport aux autres. Plus précisément, c’est la structure syntaxique de l’expression qui sert de guide à un calcul ascendant pour la construction de son sens, à partir de celui des unités plus petites qui la composent.

L’approche classique, en plus d’être compositionnelle, s’appuie sur la notion de *modularité*. La théorie de la modularité s’inscrit dans la lignée des travaux de N. Chomsky, selon qui « [...] la structure de l’esprit est modulaire, un système de sous-systèmes en interaction qui disposent de leurs propriétés spécifiques » (1984 : 89). L’hypothèse est que l’esprit humain serait organisé en un certain nombre de modules spécialisés dans l’exécution de certaines fonctions cognitives. Leur fonctionnement serait en outre automatique, inconscient, rapide et parallèle, c’est-à-dire que les modules seraient indépendants les uns des autres. Parmi tous les modules liés à la perception, la motricité, la mémoire, etc. il y en aurait un consacré au traitement du langage et serait composé de sous-modules : sémantique, syntaxique, morphologique, phonologique, etc. L’ensemble serait coordonné par un système central qui permettrait d’intégrer et de mettre en relation simultanément les informations issues des différents modules. Au cours de la construction du sens d’une expression complexe, les sous-modules linguistiques (lexical, syntaxique, sémantique...) agirait séquentiellement, de façon autonome, de sorte qu’un locuteur auditeur confronté à une séquence langagière (en situation de réception) ne pourrait saisir directement son sens, mais devrait se livrer à plusieurs types d’analyses préalables.

Du point de vue de la modularité, le module phonologique permet tout d’abord de reconnaître les mots constitutifs d’une expression. Puis intervient le module syntaxique qui permet quant à lui : 1) d’identifier ses constituants syntaxiques atomiques, terminaux, autrement dit les différents items linguistiques qui la constituent, et 2) de déterminer quelle est sa structure syntaxique, c’est-à-dire quels sont les items combinés au sein des différents constituants syntaxiques de l’expression, et quelles sont les relations selon lesquelles ils se

combinent. C'est ensuite le module sémantique qui attribue un sens à chacun des items constitutifs de l'expression complexe. Pour ce faire, il est supposé une sous-composante dictionnaire qui donne une (ou des) lecture(s) à chacun des items. Après assignation de celles-ci, une deuxième sous-composante du module sémantique intervient – on parle alors souvent de règles de projection – pour combiner les différentes lectures. Sur la base des constituants syntaxiquement bien formés de l'expression complexe, on obtient ainsi des lectures dérivées pour tous les constituants du niveau syntaxique supérieur. Plusieurs lectures dérivées peuvent être construites à un même niveau si, au début du processus, plusieurs lectures initiales étaient possibles pour les items constitutifs de l'expression complexe (polysémie). Les règles de projection procèdent donc de bas en haut (calcul ascendant) c'est-à-dire à partir des lectures des items terminaux, en passant par les lectures dérivées, jusqu'à ce que soit assignée une lecture linguistique globale à l'expression complexe toute entière. Et, si plusieurs lectures globales sont possibles malgré le filtre de la syntaxe et des restrictions de sélection, on considère alors qu'intervient un module pragmatique qui permet de sélectionner la lecture globale compatible avec le contexte extralinguistique d'emploi de l'expression.

3.3. Construction du sens et notion du contexte

Outre les questions liées à l'étendue des contextes linguistiques et extralinguistiques, celle de la pertinence des différents facteurs contextuels se pose quand il s'agit de construire le sens d'une expression métaphorique. Certains éléments contextuels seront en effet plus importants que d'autres pour la compréhension et l'interprétation. Et, l'on ne devra pas mobiliser toutes les connaissances portées par la signification des unités constitutives d'une expression métaphorique, ni tout ce que l'on connaît de la situation d'énonciation, lors de la construction du sens de ladite expression métaphorique. Certaines d'ailleurs n'ont aucune influence sur le processus. Nous savons par exemple que le son se déplace à 360 m/s mais cette information ne joue aucun rôle pour comprendre et interpréter l'expression *Monte le son, je n'entends rien*. Il est à ce titre dommage que les définitions usuelles de la notion de situation n'indiquent pas qu'il faille distinguer les éléments extralinguistiques jouant un rôle dans la construction de ceux qui n'en jouent pas, comme par exemple dans la formulation de L. Prieto « *la situation pertinente est celle qui influence la réalisation du sens* ». Comment le récepteur saisit-il que dans l'infinité des faits contextuels linguistiques et extralinguistiques, le message prend appui sur tels faits précis et non pas sur tels autres ? Il est très difficile de

répondre sachant que sens et contexte sont en interaction constante. Pour construire le sens d'une expression complexe, les locuteurs-auditeurs doivent d'une part s'appuyer sur la signification en langue des items constitutifs pour déterminer quels éléments contextuels sont susceptibles de contribuer au sens d'une expression ; d'autre part ils doivent avoir recours au contexte pour dégager les éléments constitutifs de la signification susceptibles de s'exprimer. Autrement dit, le sémantisme d'une unité linguistique en emploi confère de la pertinence à certains de ses éléments contextuels et il est en retour actualisé par ceux-ci. Par exemple, dans l'énoncé *Veux-tu aller me chercher une pomme?*, l'interaction entre le contexte et le sens suppose que l'auditeur connaisse les informations véhiculées dans le potentiel sémantique de *pomme*, que ce nom est polysémique et qu'il peut signifier soit un fruit, soit un accessoire d'arrosage, et donc qu'il cherche dans le contexte des éléments susceptibles de favoriser l'un ou l'autre des sens.

3.4. Rupture sémantique selon Rastier

La sémantique de Rastier est résolument textuelle et en lien avec le processus interprétatif. Dans le cadre de cette sémantique interprétative, Rastier développe une conception de la métaphore qui s'appuie sur les notions de sémème, de classème et de sémantème :

- Le sémème est le contenu sémantique d'un morphème⁴⁸ Il est constitué d'un ensemble de sèmes qui sont les « trait[s] distinctif[s] d'un sémème, relativement à un petit ensemble de termes réellement disponibles et vraisemblablement utilisables chez le locuteur dans une circonstance donnée de communication » selon Rastier (p.33) reprenant la définition de Pottier ;
- Le classème d'un sémème est l'ensemble de sèmes génériques de ce sémème. Un sème générique marque l'appartenance du sémème à une classe sémantique (qui selon son degré de généralité est une taxème (ex : //ustensiles//), un domaine (ex : /couvert/) ou une dimension (ex : /pour piquer/, /pour couper/ . . .)) ;

Il arrive aussi que certains sémèmes liés par une isotopie générique renvoient également à d'autres sémèmes absents du texte et qui sont « identifié[s] par des conjectures concordantes sur le discours, le type d'œuvre, le genre du texte, la hiérarchisation idiolectale des isotopies »

⁴⁸Rappelons que les morphèmes sont les plus petites unités porteuses de sens isolables dans un énoncé

(Rastier, p.161). Ces sémèmes absents peuvent eux-mêmes être liés par une isotopie générique incompatible avec l'isotopie des sémèmes présents. La connexion entre les sémèmes présents et les sémèmes absents est alors appelée par Rastier « connexion symbolique » et il associe cette connexion à la métaphore in absentia.

Voici un exemple de connexion symbolique proposé par Greimas et repris par Rastier :

« Le chien du commissaire aboie » où chien désigne le secrétaire du commissaire.

Dans cet exemple, deux isotopies génériques se superposent : une première isotopie sur le sème générique /animal/ qui relie les sémèmes /chien/ et /aboie/ ; une seconde isotopie sur le sème générique /humain/ qui relie les sémèmes /secrétaire/ et /hurler/ eux-mêmes identifiés par conjecture. Les deux isotopies génériques étant incompatibles, il y a connexion symbolique.

Par ailleurs, contrairement à ce qui est généralement proposé (voir entre autres Ricoeur, Tamba-Mecz, Prandi, Tamine) les métaphores verbales telles que « le commissaire aboie » ne sont pas, dans la théorie de la sémantique interprétative, des métaphores in absentia mais des métaphores in praesentia : une connexion métaphorique peut en effet être établie entre deux des sémèmes en présence (/commissaire/ et /aboie/). On peut également y superposer une connexion symbolique, comme ici entre /commissaire/ et /chien/ d'une part et entre /hurle/ et /aboie/ d'autre part, mais cette connexion n'est pas nécessaire à l'identification d'une métaphore et sa prise en compte conduira à une modification du parcours interprétatif du texte.

3.5. Niveau syntaxique

L'analyse syntaxique de la métaphore concerne les relations de la figure avec les emplois propres. On définit d'ordinaire les métaphores comme des anomalies, des déviations, et il n'est pas sans intérêt de faire apparaître que ces écarts se localisent exclusivement dans la sémantique, nous allons essayer de résumer l'analyse syntaxique de Tamba –Mecz.

Analyse syntaxique par Irène Tamba-Mecz

Irène Tamba-Mecz⁴⁹ accède à l'étude des figures et met l'accent sur la métaphore. L'ensemble des figures prennent place dans la conception de sa théorie. Elle reprend plus tardivement l'hyperbole, l'anaphore, puis la métaphore et la comparaison⁵⁰. Par la suite, Tamba-Mecz fera son étude sur l'enchaînement des mots dans la phrase. Pour elle, les éléments du discours ne sont pas également productifs en relation imagée. (...) D'une manière générale, seules les trois classes du substantif, du verbe et de l'adjectif sont retenues.⁵¹

Dans une certaine typologie syntaxique et afin de classer les figures de style, elle les organise en faisant ainsi apparaître deux valeurs:

- 1 – présence du comparé et du comparant.
- 2 – une relation logico-sémantique de ces deux mots.

Toutes les figures ne relèvent pas seulement de l'axe de sélection ou de combinaison. Selon elle :

« Les distinctions modernes entre les axes métaphoriques ou métonymiques ou, entre les figures syntagmatiques, dans lesquelles le mot propre est associé au mot figuré (par ex: "La mort, sa bonne amie.") et les figures paradigmatisées où il faut reconstituer hypothétiquement le terme propre absent de l'énoncé (dans: "un sourire barricadé". barricadé serait mis pour distant, renfermé (?)), perdent également leur pertinence. »

Notre chercheuse se voit en mesure de présenter une pédagogie interprétative, afin de proposer une motivation plus juste et plus organisée, pour créer des images. Elle sollicite que le sens figuré doit cesser de passer « en seconde position » et doit d'ailleurs devenir le « produit régulier » d'une énonciation imagée, afin de le mettre sur la même assise que le sens dénotatif. Ainsi, La figure selon l'auteure ne devrait pas être vue comme une déformation de

⁴⁹ Irène Tamba-Mecz, *Le sens figuré*. PUF, Paris, 1981.

⁵⁰ Il sera utile d'avoir quelques réflexions sur la comparaison puisque les travaux d'élèves la mettent souvent en évidence.

⁵¹ Tamba-Mecz, *op.cit.*.

sens, par rapport au sens littéral. Le terme postulé doit donc être conforme à tous les sens connotatifs dont il est lié. Le tout serait harmonisé par une symbolique appropriée.⁵²

Mecz explique la figure comme étant la présence d'une propriété ou au contraire son absence dans la phrase celle d'un comparé ou d'un comparant. Dans son explication de la comparaison elle fournit la théorie suivante :

Comparé (x) = *Comparant* (-x)

(x) ou sa négation représente l'absence ou la présence d'une propriété.

"Il est aimable comme une porte de prison."

La propriété attribuée au comparé doit être niée par le sens du comparant.

Irène Tamba Mecz, prend en charge la différence très importante entre comparaison et métaphore, ainsi que l'ambiguïté même du terme métaphore, et propose de mettre place à une rhétorique figurative, où la figure peut servir à désigner « tout énoncé caractérisé par la propriété sémantique d'évoquer une signification figurée »⁵³. A partir d'une telle élaboration, la linguiste met à part des structures énonciatives formées à partir d'un sens figuré vraiment artificiel, sans la nécessité de procéder à des substitutions conventionnelles ou implicites, comme le présumait la rhétorique classique. L'énoncé figuratif se fonde donc sur une appréhension beaucoup plus imaginaire.

Tamba Mecz risque de destiner le figuré davantage à la fiction qu'à la visée cognitive. Il reste qu'elle montre que la métaphore peut échapper à son traitement dominant, asservi à un sens unique de référence.

TABLEAU : Équation représentant la comparaison chez Irène Tamba-Mecz

Cé (x)	Ca(-x)
nom comparé x= propriété	nom comparant -x= nega de p

⁵² Dans son Dictionnaire explicatif et combinatoire, Alexandre Melchuck. P.U.M., fait des recherches dans ce sens-là. Chaque mot doit être substituable par sa définition en tout temps. Il introduit des variables à ses définitions; des variables qui n'excluraient pas les sens connotatifs. Ces termes, s'approchent d'universaux parce que leur extension tend vers l'infini.

⁵³ Tamba Mecz, *Le sens figuré*, PUF, 1981, p. 28

Aimable comme une porte de prison.

3.6. Analyse psycholinguistique

Métaphore verbale selon Duvignau

Duvignau a fait des recherches sur un phénomène plus restreint dans le domaine de la métaphore. Elle s'est intéressée à la production des métaphores chez le petit enfant afin de montrer des métaphores verbales et leurs caractéristiques, elle a choisi de se baser à la fois sur des expressions produites durant la période de la construction du lexique (entre deux et quatre ans), mais aussi à l'âge adulte chez des locuteurs au lexique « stabilisé ». Elle a ainsi mis en évidence une relation de co-hyponymie⁵⁴ particulière mise en jeu par la métaphore verbale : la co-hyponymie inter-domaine. Pour justifier son propos, Duvignau distingue une co-hyponymie intra-domaine et une co-hyponymie interdomaine. La relation d'hyponymie/hyponymie intra-domaine pour les verbes correspond à ce que Fellbaum appelle une relation de troponymie ; « V1 est un troponyme de V2 peut-être paraphrasé par V1 c'est V2 d'une certaine manière » (Bouillon et al. p. 65) : par exemple, chuchoter et crier sont des troponymes de parler car crier (et chuchoter) c'est parler d'une certaine manière.

Des exemples tirés du corpus du Duvignau :

(1) « *Elle déshabille la pomme* » contexte : *une dame pèle une pomme. (métaphore inter-domaine)*

(2) « *Elle broie le papier* » ; contexte : *une dame froisse un papier (métaphore intra-domaine)*

Cette réduction de la métaphore verbale à la co-hyponymie interdomaine s'appuie également sur la logique sous-jacente de la métaphore : les métaphores verbales mettent en jeu un rapport d'analogie à quatre termes (ex. *déshabiller* est à *poupée* ce que *peler* est à *pomme* : enlever à la surface) alors que les énoncés correspondant à une « co-troponymie » ne mettent en jeu que trois termes (ex. *broyer* est à *papier* ce que *froisser* est à *papier* : détériorer).

Par ailleurs, Duvignau a étudié la production d'énoncés en situation de manque du mot lors de la dénomination d'actions à l'aide de deux protocoles : un protocole basé sur un

⁵⁴ Deux items lexicaux partageant un même hyperonyme sont dits co-hyponymes.

recueil écologique de données (auprès de jeunes enfants, L'hypothèse défendue par Duvignau est la suivante :

En situation de manque du mot, le locuteur (enfant, individu atteint d'un trouble du langage) cherche à produire un énoncé pertinent mais peu coûteux cognitivement, et peut, pour cela, s'appuyer sur la structure du système lexical, mettant en œuvre une compétence dite de « flexibilité sémantique ». Ainsi, en dénomination d'action, le locuteur qui n'a pas accès au verbe conventionnel⁵⁵, aura tendance à produire des verbes⁵⁶ en relation de co-hyponymie intradomaine ou inter-domaine avec l'item lexical attendu : il s'agit alors, du point de vue psycholinguistique, de sur-extensions catégorielles (co hyponymie intradomaine) ou analogiques (co-hyponymie inter-domaine).

A partir de cette hypothèse, Duvignau a montré que les énoncés pertinents c'est-à-dire non conventionnels (ou littéraux) pour dénommer une action étaient exclusivement des sur-extensions verbales et ce, quel que soit le type de locuteur (enfant, adulte, avec ou sans trouble du langage . . .).

Nous pouvons ainsi conclure que certains travaux de Duvignau ont illustré une méthodologie qui s'appuie sur une étude de la métaphore à partir de données linguistiques avérées et de leur analyse exclusivement linguistique pour aller vers une meilleure compréhension des processus psycholinguistiques en jeu dans le traitement de la métaphore.

3.7. Nouvelle perspective vue par Jakobson

C'est par l'étude des aphasies que l'auteur aborde la question des deux pôles : métaphore et métonymie. Il remarque que les deux grands groupes d'affections décrits par les neurologues répondent à des altérations des structures verbales que la rhétorique peut légitimement répertorier. Les deux types privilégiés de désintégrations ne sont pas sans rapport avec ce qu'il nomme "*le double caractère du langage*". Il reconnaît en effet, selon les

⁵⁵ Le verbe conventionnel correspond au verbe attendu selon les conventions propres à une communauté linguistique.

⁵⁶ Où autres termes dénotant un procès.

aphasies, soit des anomalies de la **similarité** soit des anomalies de la **contiguïté**. "*La métaphore devient impossible dans le trouble de la similarité et la métonymie dans le trouble de la contiguïté*".

Pour Jakobson

« Le développement d'un discours peut se faire le long de deux lignes sémantiques différentes : Un thème en amène un autre :- soit par similarité, - soit par contiguïté.

Le mieux, ajoute l'auteur, serait sans doute

« de parler de procès métaphorique dans le premier cas et de procès métonymique dans le second, puisqu'ils trouvent leur expression la plus condensée, l'un dans la métaphore, l'autre dans la métonymie ». ⁵⁷

Ainsi Jakobson parle des trois concepts suivants :

-Similarité- similitude- Analogie⁵⁸

«...la cogitation d'une similitude, délecte l'esprit»⁵⁹.

«...il y a métaphore toutes les fois que, en vertu d'une comparaison mentale, on emploie le signe d'une idée pour exprimer une autre idée semblable ou analogue à certains égards»⁶⁰

Analyse sémique : sème à sémème

Une fois dégagées un certain nombre de relations paradigmatique est syntagmatique permettant de construire des classes d'équivalence, substituts, associations, antonymes, constellations opposées, il reste à structurer de telles regroupements, de manière à percevoir sur quelles oppositions sémantiques fonctionne le discours. Mais il n'est guère facile de

⁵⁷ JAKOBSON R., 1956, Deux aspects du langage et deux types d'aphasie. *Essais de linguistique générale*, 1963, Ed. de Minuit.

⁵⁸ Nous empruntons ces trois termes pour désigner l'analogie ou la *ressemblance* constatée, perçue, conceptualisée au niveau cognitif par un sujet entre des expériences (événements) ou des composantes d'événements.

⁵⁹ Fouquelin, *La Rhétorique française*, in *Traité de poésie et de rhétorique de la Renaissance*, édition établie par Francis Goyet, Paris, Le livre de Poche, Classique, n°6720, 1990, p.372.

⁶⁰ Baron, A., 1868, *De la Rhétorique ou De la Composition oratoire et littéraire*, Bruxelles et Liège, Librairie Polytechnique d'Aub. Decq., p.341..

manipuler des signes « plein » pour étudier un réseau de différence ; aussi cherche-t-on à manipuler des unités sémantiques plus petites, dites « sèmes », en recourant à l'« analyse sémique », ou « analyse componentielle ». Il s'agit d'une analyse du sens qui se fonde sur le principe d'une comparaison systématique d'un ensemble de signes corrélés, dans le but de dégager les traits différenciateurs pertinents dans le champ considéré.

Soit l'exemple suivant, particulièrement simple : deux paires opposées

Homme/femme vs taureau/vache.

Ces deux pages peuvent être comparées parce que toutes deux sont fondées sur l'opposition des sèmes : /mâle/ vs /femelle/ ; mais ces paires se différencient par les sèmes /humain/ vs /bovin/, *homme* et *femme* ayant en commun le sème /humain/, et *taureau-vache* le sème /bovin/. Si maintenant je remplace l'opposition *taureau/vache* par les oppositions *taureau/vache/veau* et l'opposition *homme/femme* par les oppositions *homme/femme/enfant*, je suis alors obligé de construire un nouveau sème, à savoir /adulte/, pour rendre compte de cette restructuration du réseau de différence.

Il s'agit d'un décalque de la méthode d'analyse phonologique : dans les deux cas on cherche à dégager le « trait pertinent » de la comparaison entre plusieurs termes ; si le phonème est une somme de trait pertinent phonologique, le sémème est la somme des sèmes des unités lexicales, sèmes qui suffisent à sa définition par « compréhension » (c'est à dire par énumération de ses propriétés distinctives).

L'analyse sémique peut être considérée de deux points de vue divergents, selon les espoirs qu'elle a suscité chez ses utilisateurs, pour certains, l'analyse sémique doit permettre de décomposer le lexique de toute langue naturelle en un ensemble fini de composant sémantique ultime et universel, parfaitement indépendant de la structure sémantique propre à chaque langue : selon les diverses façons dont on recombinaient ces composants dans les diverses langues, on obtiendrait des unités lexicales spécifiques de ces langues, la tentation est alors très forte de lier cette universalité des composants sémantiques à la structure cognitive de l'esprit humain. A l'inverse, certains lui accordent une place beaucoup plus modeste. On ne cherche évidemment pas à analyser en sèmes « le » (?) sens des unités, mais on se sert à l'occasion de sèmes pour rendre compte de manière économique d'un réseau de différence à l'intérieur du discours ou du groupe de discours considérés, et non pour assigner aux lexèmes une signification fixe, indépendante de tout discours.

Rappelons quelques définitions ; (ces termes sont empruntés en particulier à la *sémantique structurale* de A.J Greimas)⁶¹

Le noyau sémique : l'invariant sémantique, le minimum sémique qui demeure stable à travers tous les effets de sens possibles d'un lexème.

Le sème contextuel : sème qui accompagne le noyau sémique pour provoquer les effets de sens dans le discours.

Sémène : noyau sémique plus sème (s) contextuel(s).

Par exemple pour rendre compte des effets de sens liés aux lexèmes tête, Greimas construit le Ns (noyau sémique) formé de deux sèmes= (/extrémité/+supérativité/); cet invariant est commun aussi bien à *la tête d'un arbre*, qu'à *la tête d'un cortège*, *la tête de ligne*, alors que le sème /antériorité/ n'est pas présent dans *la tête d'un arbre*, mais présent dans les deux autres, constituant donc un « sème contextuel ».

Greimas distingue soigneusement *lexème* et *sémème*⁶² ; le *lexème* est d'un modèle virtuel, antérieur à la manifestation dans le discours, alors que le *sémème* représente une « acceptation » d'un terme polysémique, relève de la surface du discours, des effets de sens liés à un contexte concret.

Quelques précisions conceptuelles encore ; on appelle *axe sémantique* ou *catégorie sémique* le dénominateur commun d'une opposition sémique. Ainsi l'axe sémantique de l'opposition :

Grand vs petit

Peut être dénommée « taille », dans une métalangue approximative.

A la suite du Danois Brondal, Greimas définit différents modes entre sèmes :

1) Terme positif vs terme négatif

(Noté) *s* vs *non s*

Exemple : *chaud* vs *froid*

2) Terme positif vs terme neutre vs terme négatif

⁶¹ Paris, Larousse, 1966

⁶² Sémantique structurale, p.51.

Ce terme neutre est défini comme n'étant ni *s* ni *non s*

3) Terme positif vs terme complexe vs terme négatif

S vs *s+non s* vs *non s*

4. Approche discursive

4.1. La métaphore dans le discours

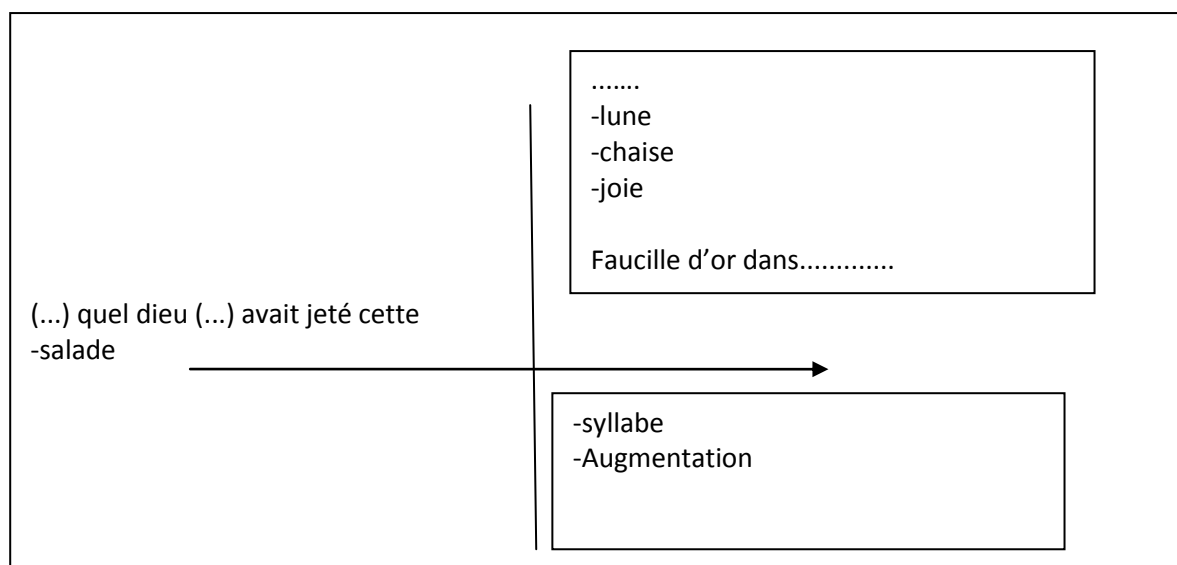
Pourtant, dans son fondement, la métaphore est une figure radicalement différente de la comparaison, rappelons-nous en fait qu'elle appartient à la classe des tropes, ces figures qui semblent faire changer le sens des mots. La comparaison, d'évidence, ne fait pas partie de cette classe : elle se contente de rapprocher l'une de l'autre deux réalités distinctes mais présentant une ressemblance. Au contraire, la métaphore, même si elle semble s'appuyer elle aussi sur un tel rapprochement entre un comparé et un comparant se trouve dans un rapport de similitude, consiste en fait dans le remplacement de l'un par l'autre (du mot « normal » par le mot métaphorique). C'est d'ailleurs ce que signale le nom même de la figure, ou méta – indique un déplacement et-phore l'idée « porter » : il s'agit d'un transport, d'un transfert, de la translation du mot métaphorique dans un contexte qui lui est à priori étranger. Nous allons voir qu'en cela la métaphore correspond à une structure fondamentale du discours.

Un choix parmi tous les vocables qui peuvent s'accorder avec la syntaxe de cette phrase. Reprenons, en la complétant, l'exemple d'Hugo que nous avons donné au début de cette session

(...) et Ruth se demandait,
(...)
Quel dieu, quel moissonneur de l'éternel été
Cette faucille d'or...

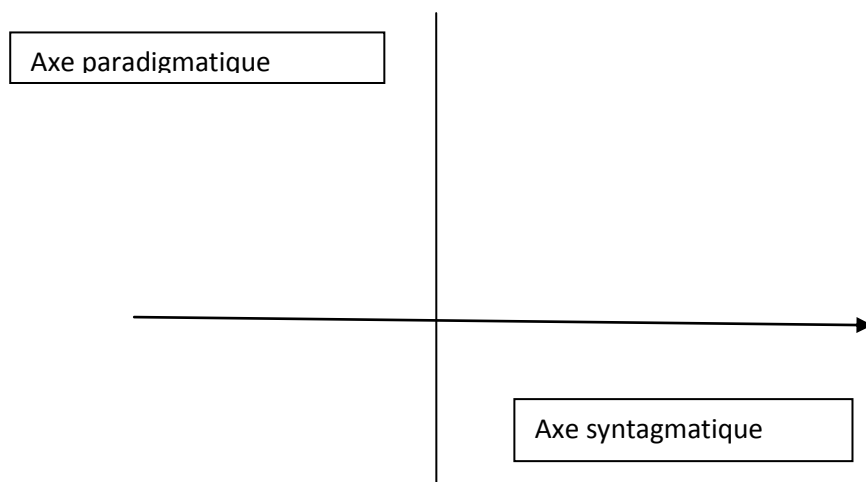
A la place des mots *cette faucille*, pourraient apparaître les mots « *cette lune* », ou bien « *la chaise* » ou bien « *la joie* » ou n'importe quel autre substantif, dans tout les cas, la phrase eut été correcte sur le plan syntaxique. Le verbe *jeter* et normalement suivi d'un substantif C.O.D.

On peut représenter cette situation par le schéma suivant :



L'axe horizontal représente la succession des mots dans la phrase. Il s'agit d'une succession linéaire et chronologique : les mots, ne pouvant être prononcés ou écrits que l'un après l'autre, se succèdent dans le temps. Par ailleurs, ces mots se combinent entre eux en respectant des règles d'ordre syntaxique (syn-signifiant « avec, ensemble », et -tagme « ce qui est rangé, mis en ordre »). C'est pourquoi cet axe horizontal, linéaire et chronologique est appelé axe syntagmatique, ou axe de la combinaison.

L'axe vertical, lui, met en évidence le fait qu'à chaque moment du discours, le locuteur choisit, dans un stock très large, le vocable qui lui convient, comme Hugo choisissant *faucille* au lieu de *lune* ou *chaise*. Pour plus de clarté nous n'avons schématisé qu'un seul axe vertical mais en réalité il faudrait faire apparaître cet axe à chaque emploi ou le locuteur opère un choix, c'est-à-dire pratiquement à chaque mot de la phrase. Les linguistes appellent paradigme cet ensemble des mots qui, à chaque moment du discours, s'offrent au choix de celui qui s'exprime. Ce terme de paradigme vient du mot grec paradeigma qui signifie « exemple, modèle » : il a servi notamment à désigner le modèle d'une déclinaison, c'est-à-dire des formes que, dans une langue à cas peut prendre un même mot-forme entre lesquelles le locuteur doit justement choisir selon la fonction que ce mot occupe dans la phrase ainsi, puisqu'il représente un paradigme, l'axe vertical est appelé axe paradigmaticque, ou axe de la sélection.



Cette organisation fondamentale de tout discours est universelle et se vérifie dans n'importe quelle langue. C'est le linguiste Roman Jakobson qui a clairement établi le rapport entre cette structure et les figures qu'on appelle les tropes.

4.2. Cohérence syntaxique et cohérence sémantique

L'axe de la sélection offre un ensemble de vocables qui est cohérent du point de vue syntaxique : dans l'exemple analysé plus haut, tous les mots situés sur cet axe, et parmi lesquels l'auteur avait à choisir, sont des substantifs et peuvent par conséquent servir de C.O.D. au verbe *jeter*. Tout substantif placé à cet endroit du discours peut donc produire une phrase correcte, sont solécisme ; c'est-à-dire sans faute de grammaire.

Il n'en va pas de même sur le plan sémantique. De ce point de vue, l'ensemble est totalement hétéroclite, et si l'on prenait au hasard un vocable parmi ceux qu'offre l'axe de la sélection, on risquerait d'aboutir à une autre phrase qui, tout étant syntaxiquement irréprochable, serait inacceptable parce qu'elle n'aurait aucun sens.

Les linguistes des années soixante ont mis en lumière le phénomène en se livrant à ce petit jeu :

1. On prend une structure syntaxique type, par exemple : groupe sujet+groupe verbal+groupe complément.
2. On précise la composition de chacun des groupes fonctionnels ; on décide par exemple qu'ils seront composés comme suit :

Groupe sujet= article défini+nom commun pluriel

Groupe verbal= verbe au présent de l'indicatif ;

Groupe complément= article défini+nom commun singulier

3. On tire au sort dans les paradigmes correspondant aux catégories ainsi définies, des éléments lexicaux destinés à figurer dans la phrase, par exemple :

Groupe sujet= les confitures

Verbe= Visser

Groupe complément= l'autoroute

Après l'application des règles d'accord on obtient la phrase : (les confitures vissent l'autoroute.) ; qui ne veut rien dire mais qui est correcte.

La question est de savoir si une phrase correcte sur le plan syntaxique mais sémantiquement incohérente est acceptable. Car si le sens fait partie des critères d'acceptabilité d'une phrase, on risque d'éliminer comme incorrectes des phrases qui présentent des images tellement étonnantes qu'elles ne sauraient être considérées comme sensées. Or de telles phrases sont fréquentes dans un contexte poétique. Ainsi, que faire de ce vers de Paul Eluard : *la terre est bleu comme une orange*. Les exemples de cet ordre sont innombrables chez les surréalistes.

En réalité les critères d'acceptabilité d'une phrase doivent varier selon la situation dans laquelle elle est prononcée. On ne saurait en effet mettre sur le même plan une phrase comme (Quelle heure est-il ?), prononcée dans une situation de communication courante, et la phrase d'Eluard, issu d'une situation de communication poétique.

4.3.La métaphore et l'axe de la sélection

Ainsi dans le cours d'une phrase, le locuteur peut opérer un choix inattendu sur l'axe paradigmatique : au lieu du mot que le contexte fait attendre, il sélectionne un autre mot n'ayant pas de rapport sémantique direct ou évident avec le reste de la phrase. Vu ce que nous avons dit de l'axe de sélection, il est clair que la phrase néanmoins correcte sur le plan syntaxique : Quant au sens, il est nécessairement différent, au plus exactement enrichie. C'est ce qui se passe lorsque Victor Hugo remplace une expression comme « *le croissant de lune* » par les termes « *cette fossile d'or* » pour cela, il opère un déplacement (nous avons vu que le mot métaphore signifie « translation ») sur l'axe de la sélection.

4.4.La métaphore créée de la polysémie

Au moment où apparaît la métaphore, il se produit un double phénomène dans la conscience de l'interlocuteur : D'une part, il entend le mot qu'a finalement choisi le locuteur (*fossile*

d'or) ; d'autre part il a en tête un second mot (*croissant de lune*), qui est le mot que laissait attendre le contexte. Nous notons qu'il est indispensable de considérer que ce second mot est présent à son esprit : si tel n'était pas le cas, cela signifierait que la métaphore n'est pas comprise, c'est-à-dire par exemple que le lecteur d'Hugo ne relie pas l'expression *fossile d'or* à ce qu'elle désigne en fait, *le croissant de lune*.

Ainsi quand il y a métaphore, deux mots, au lieu d'un coexistent dans la conscience de l'interlocuteur. C'est là tout l'intérêt de cette figure : elle permet de présenter en un seul mot le sens de deux mots, donc d'enrichir le contenu de l'énoncé de tout ce que le mot métaphorique apporte, sans pour autant perdre le poids sémantique du terme remplacé.

Cette addition d'une désignation donnée et d'un sens ne correspondant pas à cette désignation aboutit pour le mot fossile à une sorte de double sens qui constitue ce qu'on appelle une polysémie (*poly*-signifiant plusieurs et *sémie* sens/ signification) et ce n'est certes pas un hasard si la métaphore est une figure fondamentalement poétique : la polysémie constitue en effet l'essence même de la poésie, et ce trope est un des moyens que le texte poétique met en œuvre pour parvenir à cette concentration du sens, cela en particulier par le biais de la connotation.

4.5.Métaphore par combinaison : La métaphore explicite

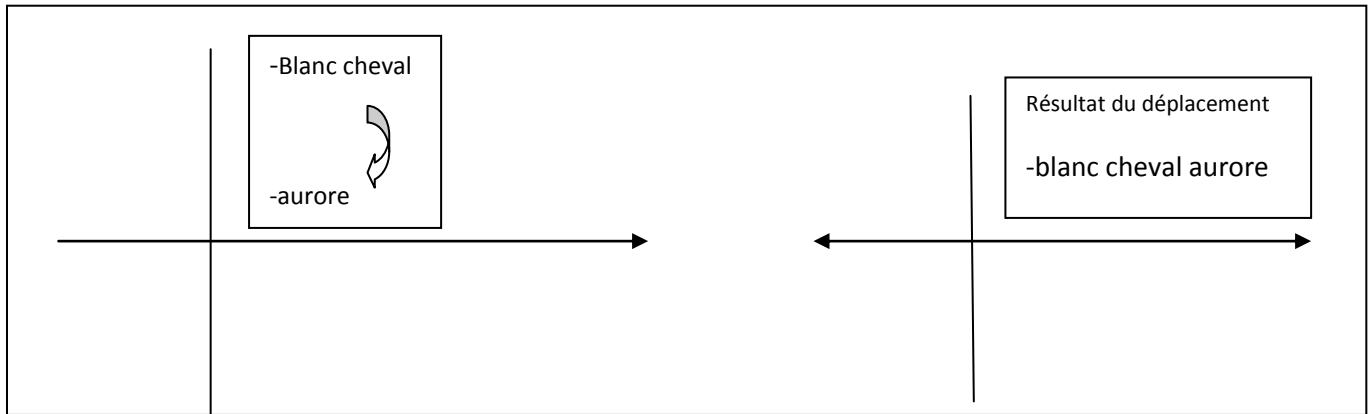
Faire une métaphore consiste à opérer un choix inattendu sur l'axe paradigmatique ou axe de la sélection : mais ce choix est en principe restreint par le rapport de similarité qui doit exister entre le mot « normal » et le mot choisi (ce même rapport qui permet à la comparaison de rapprocher un comparant d'un comparé). Cette relation, toute fois claire car pour être de quelque valeur, la métaphore, tout comme la comparaison doit être originale, voire étonnante. C'est pourquoi, si le contexte est peu explicite et si le rapport entre le mot normal et le mot métaphorique est lointain ou particulièrement original il est souvent nécessaire, si l'on veut se faire comprendre, de faire figurer dans le discours l'un et l'autre mot, c'est ce que fait Apollinaire quand, dans un vers de *Zone*, il présente la tour Eiffel comme la bergère des ponts de Paris :

Bergère ô tour Eiffel le troupeau des ponts bêle ce matin

Apollinaire est d'ailleurs coutumier du tour, s'adressant en ces termes à lui-même dans la chanson : « mon beau navire ô ma mémoire » et Hugo ne l'est pas moins, lui qui, dans les contemplations, évoque « le hennissement du blanc cheval aurore »

Dans ces exemples la métaphore est explicitée par une apposition : le mot métaphorique qui apparaît en premier lieu (bergère, navire, cheval) mot au quel se trouve apposé le mot normal

(tour Eiffel, mémoire, aurore) ainsi il n'y a plus remplacement d'un mot par un autre, puisque tous deux sont présents dans la phrase, se combinant sur l'axe syntagmatique. On constate en fait une sorte de projection (au sens mathématique du terme) de l'axe de la sélection (axe paradigmatique) sur l'axe de la combinaison (axe syntagmatique)



4.6. Métaphore par remplacement : La métaphore pure

Si les deux mots correspondent à des réalités dont la similitude est évidente, ou si cette ressemblance est clairement suggérée par le contexte, on peut se permettre de ne faire figurer dans le discours que le mot métaphorique : il sera immédiatement compris comme remplaçant le mot attendu.

Ainsi quand Paul Valéry, dans un poème intitulé *La Fileuse*, désigne une quenouille par le terme *chevelure*, dont il fait le C.O.D. du verbe *filer*, il n'y a aucune difficulté d'interprétation :

Assise, la fileuse au bleu de la croisée
 [...]
Le rouet ancien qui ronfle l'a grisée.
Lasse, ayant bu l'azur, de filer la câline
Chevelure, à ses doigts si faibles évasive,
Elle songe...

Le rôle que joue le contexte linguistique ou extra linguistique ; mais il est presque toujours linguistique dans le cadre littéraire dans le repérage de certaines figures, et nous avons noté que les tropes y sont extrêmement sensibles, c'est le cas ici : la métaphore qui apparaît dans les vers de Valéry est comprise grâce au contexte linguistique, c'est-à-dire l'ensemble des

termes qui entourent le mot métaphorique chevelure, le mot qu'il remplace ne figure nulle part dans le texte, mais il est suggéré par l'ensemble du contexte, avec les mots comme (fileuse, rouet, filer) qui font tous partie du même champ sémantique que le mot attendu quenouille. Le poète peut donc, sans craindre l'obscurité, se livrer au remplacement sec du mot quenouille par le mot chevelure, remplacement qui aboutit à une métaphore pure ou seul figure le mot métaphorique.

4.7.La métaphore dans le parlé courant ou cliché

Si la métaphore apparaît comme une figure d'une rare puissance dans le domaine de la création, elle est aussi d'un usage très abondant dans la parler quotidien : une jeune fille stupide y devient une jeune fille oie, un homme impoli, un vieil ours. Dans ses petites misères de la vie conjugale Balzac prête ainsi telle expression métaphorique plutôt leste à une jeune femme qui, soupçonnant son mari d'infidélité, lui lance, au moment où il sort « va, mon ami, va prendre les eaux ! ». Et notre auteur de commenter aussitôt :

Car, dans leur colère contre une rivale, toutes les femmes, même les duchesses emploient l'invective et s'avancent jusque dans les tropes de la halle...

Dans tous ces exemples, il y a bien image. Mais il arrive aussi que la langue intègre à son lexique des expressions qui, au départ, étaient des métaphores, mais dont l'utilisation est devenue si fréquente et si banale qu'elles ne sont plus reconnues comme telles : on parle alors de cliché par métaphore.

Sous la forme du cliché (littéralement : « abus de langage ») la métaphore se trouve à la base d'un grand nombre des évolutions lexicales que connaît une langue au cours de son histoire : on dit que le soleil se couche, on parle de la tête d'un clou, d'une antenne de radio, du pied de la table, de bras du fauteuil, etc. Dans chaque cas, c'est bien une métaphore qui est à l'origine de l'expression. Le soleil disparaissant ressemble à quelqu'un qui se couche, la partie supérieure d'un clou est assimilée à une tête surmontant un corps, l'antenne de radio aux antennes d'un insecte, etc. Mais dans tous ces cas, il n'y a plus seulement changement de désignation. Quand la métaphore devient cliché c'est bien le sens du mot qui évolue, comme l'attestent les exemples ci-dessus.

5. Approche littéraire

Métaphore et littérature

Abondante dans la parler quotidien, la métaphore l'est encore plus dans le domaine littéraire et si certains poètes comme Mallarmé ont voulu bannir la comparaison de leur écrits, d'autres plus récemment ont fait le même procès à la métaphore, considérée comme elle aussi galvaudée parce qu'il reconnaît le rôle prééminent que joue cette figure dans l'évolution du lexique, l'écrivain Argentin George Louis Borges peut ainsi déclarer "trêve de métaphore" : l'étymologie des mots en contient bien assez.»

Le lieu d'élection de la métaphore et pourtant bien celui de la création poétique, et ce des l'aube de nos temps littéraires : déjà chez Homère, c'est une « aurore aux doigts de rose » qui point au lever du jour.

On pourrait multiplier les exemples plus modernes ainsi chez Paul Valéry : la mer est elle désignée par le mot toit :

Ce toit tranquille ou marchent des colombes ...

(Le cimetière marin)

Vigny dans la maison du berger appelle la poésie...fine miroir solide, étincelant et dur.

La nuit, le jour, les saisons ne cessent d'être désignées par des termes métaphoriques (comme on a déjà vu dans l'épopée homérique), ou de servir eux même de métaphores pour désigner des idées abstraites. Nous avons rencontré une nuit aux « vastes ailes » chez Lamartine. Chez du Bellay, elle est pâtre amassant....

Un grand troupeau d'étoiles vagabondes....

(L'Olive 83)

Dans le même poème, un peu plus loin, elle chasse « ses noirs chevaux » pour laisser place à l'aube, et l'on pense à la métaphore symétrique « blanc cheval aurore » rencontré chez Hugo. Quand à Baudelaire, il touche dans l'Ennemi, « l'automne des idées ».

Plus original, Apollinaire, dans le Pont Mirabeau unit la métaphore de l'eau à celle du pont :

(...) sous

Le pont de nos bras passe

Des éternels regards l'onde si lasse

Car la métaphore et avant tout pleine de signification. Bien plus qu'un changement de sens, apportant un sens neuf, c'est pourquoi elle est indissociable de l'idée de création poétique.

Cela ne veut pas dire qu'elle est absente de la prose, où ses effets sont divers, jugement caricatural quand à propos d'une réunion mondaine et vaine, Albert Cohen écrit :

[...] une mélancolie secrète et profonde régnait dans cette volière striée de rires...

(Belle de seigneur)

Tendre sentimentalité lorsque, dans un passage de Proust déjà cité, la pensée de la femme aimée accompagne Swann ou qu'il se trouve où il vient et jusque dans la voiture de monter :

[...] il sentait que cette pensée y avait sauté en même temps et s'installait sur ses genoux ...

Poésie émue, dont le même Proust nourrit sa phrase après la description de l'ombre nette et compliquée d'une balustrade en fer forgé que le soleil dessine sur un balcon :

Lierre instantané, flore pariétaire et fugitive ! La plus incolore, la plus triste, au gré de beaucoup, de celles qui peuvent ramper sur le mur ou décorer la croisée...

(Chroniques « Rayon de soleil sur le balcon »)

La métaphore comme activité créatrice

Il faut le reconnaître, certaines théories de la métaphore reflètent plus l'activité critique de ceux qui les élaborent que l'activité métaphorique proprement dite. Aristote a été victime de l'apparence informative de la métaphore le premier quand il donne comme exemple de celle-ci le transfert d'un mot, de l'espèce au genre et du genre à l'espèce, la démarche par laquelle on cherche à valider une métaphore en remontant dans l'hierarchie d'un arbre logique pour trouver finalement une identité entre les deux signifiés différents n'est-ce pas un exercice de style et de pensée auquel un lecteur peut se laisser aller après lecture, dans une sorte de rêverie où il cherche à justifier rationnellement un rapprochement insolite de l'auteur ; il y aurait grave méprise à se fonder sur cette exercice, après tout assez futile pour élaborer une théorie de la métaphore.

Ceux sont les philosophes et théologiens qui nous paraissent avoir fait le plus pour accréditer la valeur informative de la métaphore. Leur formation et leur commerce quotidien avec les problèmes les plus difficiles de l'ontologie les ont porté à penser que ce qui ne peut se dire par des concepts, on peut à tout le moins le dire par des métaphores.

Ce qui est vrai, c'est que la métaphore, comme d'ailleurs toute œuvre d'art, donne à penser. Elle active la vie mentale, elle enflamme l'esprit. Elle peut susciter la chaîne associative ce que quelques linguistes appellent le champ sémique du concept. Mais énumérer les différentes espèces est une explication conceptuelle, un développement abstrait qui se fait après la lecture, dans le travail de pensée qu'elle suscite, dans la rêverie ou le commentaire pédagogique qui peut en prolonger. En fait, on ne devrait pas séparer nettement les comparaisons des métaphores. Ne pas considérer pas la métaphore comme une comparaison abrégée ni la comparaison comme une métaphore développée. Même si comparaison n'est pas raison, comparer une opération-vérité : on tient deux choses -objets, restent bien distinctes sous notre regard : celui-ci passe de l'une à l'autre, sans les confondre, sans les fendre en une seule chose. On ne les superpose que pour en apprécier le degré d'isomorphie. La métaphore, quant à elle, est élaboration, invention, transformation, transfiguration d'expérience, les unes par les autres- ce qui implique toujours, du point de vue de la réalité objective, un certain nombre de soustractions, de déformations et de défigurations. La métaphore part de formes d'expériences multiples pour susciter une figure unique. Elle est une opération-illusion, étant bien entendu entre nous que l'illusion n'est pas erreur, mais fait partie du traitement de nos expériences. Avec la comparaison, nous sommes et restons en pleine positivité. Chacune des deux choses que nous voulons comparer doit être posée et éclairée dans tous ses recoins, dans toute sa réalité, pour qu'apparaisse sa spécificité. Les ressemblances et les différences sont recensées. Comme figure de style, la comparaison se sert de ce recensement préalable pour affirmer surtout les ressemblances qui valorisent ou dévalorisent le mieux un objet. La métaphore, en revanche, joue habilement à la glorifier.

Finalement ce chapitre a allié une étude sur la métaphore, à savoir sa définition et les différentes approches qui ont abordé ce concept. En outre, nous avons pu constater que son étude s'avère pertinente dans tous les domaines (philosophie, linguistique, didactique, littérature...). Dans la partie suivante vouée à l'étude de la métaphore en didactique, nous avons comme but d'expliquer les principes qui régissent l'apprentissage de la métaphore en classe du FLE, voire l'enseignement du vocabulaire et le langage métaphorique, ensuite traiter les représentations, la culture et la métaphore, en s'appuyant sur une enquête sociolinguistique auprès des élèves et des enseignants en classe du FLE.

Partie II:

Vers une didactique de la métaphore

Chapitre 1:
**Enseignement du vocabulaire et du
langage métaphorique**

Enseignement du vocabulaire et du langage métaphorique

1. Utilité et importance de l'enseignement du vocabulaire

Après avoir été longtemps omis, le vocabulaire est devenu, le principal outil des pédagogues, des linguistes, et des psycholinguistes. C'est actuellement, un domaine de recherche très utile dans le domaine de l'enseignement des langues. D'après le linguiste Mejri (2003)⁶³, par exemple, de nouveaux systèmes mettent clairement l'accent sur le caractère capital du lexique dans la description des langues. Cet auteur a remarqué à juste titre que:

«Le lexique représente le siège vers lesquels convergent toutes les dimensions: les phonèmes ne peuvent avoir d'existence hors des mots; la syntaxe dite libre ne se conçoit qu'au moyen des unités lexicales véhiculant leurs constructions, traduites en termes de contraintes; la sémantique prend son origine dans le lexique, etc.»

(Mejri, 2003 p. 23).

Dans le domaine didactique, les voix s'élèvent également pour souligner l'importance du vocabulaire dans le cadre de l'apprentissage et de l'emploi des langues étrangères et pour rendre au vocabulaire la place qui lui est due dans ce processus. Galisson (1991, p. 3)⁶⁴ est, par exemple, d'avis que dans l'acquisition de la maîtrise d'une langue et d'une culture, rien d'essentiel ne peut être fait sans *les mots*. En réalité, le regain d'intérêt réel pour le vocabulaire au sein de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères résulte surtout de son importance primordiale dans la maîtrise d'une langue. En se référant à différents auteurs (Nation, 1982; p. 5)⁶⁵ souligne, par exemple, que les apprenants voient souvent dans le vocabulaire leur plus grand défi. Selon cet auteur, les lacunes lexicales continuent à perturber l'apprenant même au niveau avancé, une fois que le code phonologique et les règles de grammaire sont acquis et le déficit de vocabulaire forme l'obstacle le plus important dans les capacités des apprenants en production comme en

⁶³ Mejri, S. (2003). *Le figement lexical*. Cahiers de lexicologie 82, 23-39

⁶⁴ Galisson, R. (1991 b). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE.

⁶⁵ Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. New York: Cambridge University Press.

Cité par Mejri, S. (2003). *Le figement lexical*. Cahiers de lexicologie 82, 23-39

compréhension. Pour Verlinde et Selva (2001), les problèmes en vocabulaire représentent 50% des difficultés rencontrées pendant la rédaction. Selon Nation (2001, p. 146), il faut connaître au moins 95% des mots d'un texte, pour que la lecture et l'écoute d'un texte soient satisfaisantes.

1.1. Degrés de la connaissance lexicale

Dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire du FLE, il est important de savoir que la connaissance du vocabulaire n'est pas alternatif (on connaît ou ne pas connaître), elle peut varier en degrés et en nature. Un mot peut être de familier à pour être parfaitement accessible ou même maniable quand nécessaire (Bogaards, 1994; Schmitt, 2000; Tréville, 2000; Nation, 2001). La connaissance lexicale est graduée en cinq étapes allant de l'ignorance totale à la reconnaissance de la forme, puis du sens, jusqu'à la capacité d'utiliser le mot dans un contexte grammatical et sémantique correct. Ainsi, le sujet évalué choisit et complète les affirmations suivantes:

1. *Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot.*
2. *J'ai déjà vu ce mot mais je n'en connais pas le sens.*
3. *J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie ... (synonymes ou traduction en LI).*
4. *Je connais ce mot. Il signifie ... (synonymes ou traduction en LI).*
5. *Je peux utiliser ce mot dans une phrase: ...*

Verlinde et Selva (2001, p. 42)⁶⁶, distinguent cinq degrés de connaissance d'une unité lexicale comme suit:

1. *le degré formel* (reconnaissance du mot, le prononcer et l'écrire correctement);
2. *le degré morphologique* (comprendre la formation du mot distinction des les affixes : préfixes, les suffixes.....)
3. *le degré syntaxique* (constructions au sein d'une phrase ..);
4. *le degré sémantique* (significations d'un mot ou d'une expression au niveau dénotatif, connotatif, pragmatique);

⁶⁶ Verlinde, S. et Selva, T. (2001). *Nomenclature de dictionnaire et analyse de corpus*. Cahiers de lexicologie 79, pp. 113-139

5. *Le degré de la compétence combinatoire lexicale* (savoir combiner les mots, savoir distinguer les synonymes et les paronymes).

1.2. Clés de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire

Dans son ouvrage portant sur l'acquisition du vocabulaire d'une langue étrangère, Nation (2001, p.6) mentionne que l'apprentissage du vocabulaire est une tâche infinie (le lexique est un ensemble si volumineux qu'il est presque illimité; personne ne peut connaître toutes les unités lexicales d'une langue), réversible (les unités lexicales ne s'apprennent pas une fois pour toutes, on peut oublier un mot après l'avoir appris d'où la nécessité de révision et de réapprentissage) et graduelle (les unités lexicales ne s'apprennent pas d'un seul trait). Le groupe des lexicologues Binon, Verlinde et Selva (2001) soulignent, quant à eux, que la maîtrise du vocabulaire n'est généralement pas un but en soi. Avant de choisir un vocabulaire à enseigner, il faut répondre aux questions telles que: le vocabulaire pour quoi faire ? Pour quel public cible ? Pour réaliser quels objectifs ? quelle(s) intention(s) de communication ? Dans quel contexte ? Dans quel type de discours? Ces auteurs ont donc proposé l'activité suivante: apprendre le vocabulaire, apprendre à apprendre le vocabulaire et développer la prise de conscience lexicale. Cette activité est en parfaite conformité avec celles de Graves (1987)⁶⁷ qui, dans le contexte des mots; apprendre à apprendre les mots; apprendre des faits sur les mots.

1. Parmi les tâches impliquées dans la cette activité *apprendre les mots*, il faut citer:
 - a. l'apprentissage de nouvelles significations de mots déjà connus;
 - b. l'apprentissage de nouveaux mots pour des concepts déjà connus;
 - c. l'apprentissage de nouveaux mots pour des concepts nouveaux;
 - d. le transfert des mots de l'usage réceptif à l'emploi productif.

Suivi des progrès des apprenants et évaluation.

- tester l'apprenant pour savoir sur quel vocabulaire concentrer son attention.
- évaluer afin de maintenir des apprenants motivés.
- encourager et aider les apprenants à réfléchir sur leur apprentissage.

⁶⁷ Graves, '1987) cité dans Tréville, M. C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde-recherches et théorie*. Montréal, Québec: Éditions LOGIQUES

Nation (2001) soulève, comme on le voit, quelques réserves devant les techniques de présentation des mots inconnus en réseaux mettant en évidence leurs relations avec d'autres mots (réseaux sémantiques organisés autour d'un noyau commun, analyse morphologique, groupement des mots par famille) qu'ont proposés Tréville et Duquette (1996), Picoche (1999) et Binon, Verlinde et Selva (2001).⁶⁸

Ces auteurs font état de bouleversement qui peut être créé, par une sémantisation par synonymie ou antonymie. Selon ces auteurs, la sémantisation par synonymie mène facilement à confondre et créer un risque d'agir à contre sens parce qu'elle introduit toutes sortes d'inférence, puisque que les synonymes exacts sont plutôt rares. La sémantisation par antonymie peut avoir, elle aussi, un effet négatif car la relation d'opposition peut s'inverser dans la mémoire. En se basant sur les nombreuses recherches antérieures et sur leurs résultats, portant surtout sur les confusions lexicales dans l'acquisition du vocabulaire d'une langue seconde, qu'afin de prévenir l'interversion dans le lexique mental de l'apprenant.

« Il faut éviter d'enseigner une paire d'unités lexicales antonymiques en même temps (gauche-droite, allumer éteindre). Ces unités lexicales sont tellement proches que l'interversion (croire que gauche veut dire droite et droite veut dire gauche) est presque automatique. Il vaut donc mieux assurer, pour une paire d'unités lexicales antonymiques donnée, la consolidation d'un des items avant d'enseigner sa contrepartie. »

(Picoche, 1999)

En encore selon Nation :

« Par ailleurs, enseigner en même temps des mots comme rire, se moquer, plaisanter, ricaner, se tordre peut porter à confusion et augmenter la difficulté d'apprentissage. Il est préférable, d'attendre que le besoin de clarifier et de distinguer les mots entre eux se fasse sentir. Or, il faut souligner que l'enseignement lexical visant à établir des liens multiples entre les items nouveaux et les connaissances antérieures, n'implique pas nécessairement que les items lexicaux doivent être présentés comme des parties de réseaux. Savoir sur quel vocabulaire les apprenants concentrent leur attention, les évaluer afin de maintenir leur motivation et les encourager à réfléchir sur leur apprentissage, est une des étapes clés de l'enseignement du vocabulaire. »

⁶⁸ Ibid p.90, p91, p95

Bref, voici quelques astuces pour intervenir en vocabulaire en classe du FLE et que nous avons pu noter puis résumer après plusieurs lectures dans ce domaine de l'enseignement du vocabulaire, et que nous avons eu l'occasion de tester leur efficacité sur le terrain en tant qu'enseignante de langue française.

-Enseigner au moins 10 mots par semaine, parmi lesquels on devrait retrouver idéalement des mots utiles et des mots qui ne sont pas utilisés dans la vie quotidienne des élèves. Les élèves retiennent mieux le sens de nouveaux mots lorsqu'ils les voient sous leur forme écrite lorsqu'on leur demande de les prononcer et lorsqu'on leur demande de trouver la signification du mot.

-Commencer à enseigner de façon explicite des mots d'un vocabulaire spécifique très tôt cela signifie un enseignement explicite de la signification des mots, à l'aide de contextes, de définitions, d'expositions multiples et d'expériences significatives des élèves qui sont exposés à des mots liés à des contextes riches, fournis par des textes authentiques et par une meilleure compréhension, ils retiennent mieux la signification de ces nouveaux mots.

-Demander aux élèves de créer des catégories, des familles de mots et de participer à des activités amusantes avec des mots pour les motiver, favoriser leur apprentissage, et cela pour les aider à mieux récupérer dans leur mémoire ces mots au moment opportun.

-Enseigner de manière explicite des stratégies d'apprentissage, permettant aux élèves d'approfondir la signification du nouveau mot, par exemple, on peut travailler avec des élèves de façon dont un mot est relié à des formes orthographiques semblables et la façon dont les mots peuvent être utilisés selon des fonctions grammaticales différentes.

-D'après les statistiques, débiter tôt et enseigner de nombreux mots, les élèves ne se rappelleront que de 20 % à 25 % des mots appris de manière indirecte ou incidente, mais jusqu'à 40 % des mots enseignés de manière explicite.

Ce qu'il faut savoir :

-Il faut se préoccuper de favoriser la mise en mémoire non par une unique exposition au mot ou un ensemble de mots mais par sa découverte au cours d'une activité de lecture ou

de production et par sa réutilisation immédiate et répétée en situation de production écrite, et/ou orales. L'intention pédagogique doit être claire et la démarche doit en tenir compte :

- 1-) De mettre les élèves en présence d'un texte qui leur permet d'observer le vocabulaire utilisé dans le contexte particulier du genre littéraire.
- 2-) Travailler avec les élèves à comprendre des différents sens des mots sélectionnés.
- 3-) Prévoir de nombreuses occasions de rencontrer des mots ciblés par des élèves.
- 4-) Offrir aux élèves des occasions de réinvestissement des mots observés dans une production écrite ou orale
- 5-) Soutenir l'apprentissage des élèves en leur donnant une rétroaction sur leur vocabulaire
- 6-) Favoriser l'enrichissement des textes des élèves ou des productions orales suite aux commentaires.

Quelques programmes abordent l'enseignement du vocabulaire et font la preuve qu'un enseignement systématique, rigoureux et intensif amène les élèves (ceux qui sont davantage en difficulté, en retard de ce facteur) à connaître des améliorations notables.

Ces démarches de l'enseignement du vocabulaire doivent être similaires du primaire jusqu'à la fin du secondaire et suivent les principes suivants :

- Les mots enseignés sont ciblés
- Les explications sur le sens des mots sont mises en contexte.
- Les mots cibles sont présents, réutilisés fréquemment et ce dans les différents contextes dans lesquels ils peuvent se trouver.

1.3. Conception de l'évaluation des connaissances lexicales

Dans l'évaluation du vocabulaire, il convient de faire une distinction explicite entre les différents types de vocabulaire, ses divers aspects ainsi que les différents niveaux de profondeur de la connaissance lexicale. Hiebert et Kamil (2007)⁶⁹ plaident, par exemple, qu'une première priorité devrait être accordée aux distinctions explicites parmi les divers

⁶⁹ Hiebert et Kamil, (2000) *Teaching and Learning Vocabulary*, cité dans Verlinde, S. et Selva, T. (2001). *Nomenclature de dictionnaire et analyse de corpus*. Cahiers de lexicologie

aspects du vocabulaire parce qu'une unité lexicale est constituée d'une forme, d'une signification, d'un comportement syntaxique précis et est soumise à des contraintes pragmatiques.

Ces mêmes auteurs soulignent aussi que si une nouvelle signification d'un item lexical est acquise graduellement, il serait utile de mesurer les différents niveaux de profondeur de la connaissance lexicale chez les étudiants. Par ailleurs, il est encore nécessaire, selon ces auteurs, de déterminer si un seul test peut évaluer les divers aspects du vocabulaire ou si nous avons besoin de différents tests pour évaluer chacun de ces aspects, ils soulignent aussi que dans l'évaluation du vocabulaire, il est utile de faire la distinction entre deux notions: *réceptif* et *productif*. D'après ces auteurs, l'apprentissage réceptif du vocabulaire est l'apprentissage de la signification d'une unité lexicale de la L2 alors que l'apprentissage productif de vocabulaire, c'est apprendre à exprimer un concept au moyen d'une unité lexicale de L2; Un test réceptif de vocabulaire permet d'évaluer la connaissance d'une personne sur la signification d'un mot en L2 et le test productif de vocabulaire évalue la capacité d'une personne à exprimer un concept au moyen d'une unité lexicale en L2.

En général, l'évaluation des connaissances lexicales est intégrée à des tests de grammaire ou à l'évaluation des autres compétences plus largement en production et en compréhension, où les mots apparaissent en contexte et en situation. Cependant, l'évaluation lexicale peut porter sur des listes de mots décontextualisés. On utilise pour cela deux types de tests: *le test de reconnaissance* et *le test de rappel*. Le test de reconnaissance consiste à donner la réponse sur le sens (donner un équivalent, un synonyme, un antonyme, un hyperonyme, ou une paraphrase; répondre à une question en LI ou L2; réagir physiquement; faire un dessin; utiliser le mime). Le test de rappel consiste à donner à un support visuel ou auditif, une phrase en L2, un équivalent en LI, un synonyme, un hyperonyme en L2, une paraphrase ou une définition en L2. En outre, il existe plusieurs types de tests en L2. Par exemple, *le test de clôture* qui consiste à faire restituer l'intégrité d'un texte préalablement amputé de certains de ses mots. Ce type de test fait appel à plusieurs aspects de la compétence lexicale en même temps et est jugé comme une technique valide, fiable, facile à appliquer, à concevoir et à interpréter (Tréville, 2000, p.121). Les tests de reconnaissance ou réceptifs du type *question à choix multiple*, où l'apprenant est invité à faire un choix parmi les options proposées par le constructeur du test sont aussi très souvent utilisés, mais ce type de test ne peut capter

qu'un seul aspect de la connaissance lexicale à la fois (Bogaards, 1994, p.228)⁷⁰. Le test de production à choix ouvert où l'apprenant est invité à produire des phrases contenant l'unité lexicale évaluée est également un test souvent utilisé dans l'évaluation du vocabulaire.

2. Enseigner/Apprendre le langage métaphorique

Dernièrement, les chercheurs ont pris conscience que les métaphores jouent un rôle prépondérant dans l'acquisition du langage, l'implication des métaphores dans des recherches en linguistique appliquée et dans les théories d'apprentissage d'une langue seconde a été largement étudiée par les chercheurs comme (Lakoff et Johnson, 1985; MacLennan, 1994; Deignan et Solska, 1997; Lazar, 1996 et Lennon, 1998). Selon Guerrero et Villamil (2002), les métaphores sont reconnues pour: leur omniprésence, leur capacité et leur utilité dans le langage.

« Premièrement, leur **omniprésence** dans le langage quotidien (la «bouche» d'un fleuve, l'«œil» d'une aiguille, et la «tête» de la compagnie sont les expressions métaphoriques, des extensions des parties du corps). Deuxièmement, leur grande **capacité** d'exprimer les notions complexes et abstraites (le temps, les émotions et les sentiments sont souvent exprimés au moyen d'entités concrètes plus faciles à comprendre et à percevoir comme des lieux, des substances et des conteneurs); Troisièmement, leur **utilité** en tant qu'outils cognitifs (véhicule de la réflexion et de la sensibilisation des interlocuteurs) (les expressions qui reflètent la métaphore L'INACCESSIBILITÉ EST LA DISTANCE telles que la décision est hors de mes mains, et celles qui reflètent la métaphore inverse L'ACCESSIBILITÉ EST LA PROXIMITÉ du type nous étions proches d'une solution et la vérité est juste sous votre nez, pourraient être plus faciles à comprendre pour les apprenants de langue quand on évoque les métaphores conceptuelles correspondantes). «

Guerrero et Villamil (2002, p 45)

Les termes utilisés ont souvent peu d'intérêt, Ce qui est important, c'est la dimension abstraite qui sous-tend la (les) relation(s) entre deux concepts ou deux entités. Les métaphores conceptuelles représentent des modes de pensée dans lesquels les gens interprètent généralement des concepts abstraits au moyen d'entités concrètes plus faciles à

⁷⁰ Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris, Didier: Hatier.

comprendre et à percevoir. Les métaphores conceptuelles sont traditionnellement exprimées par le biais d'une structure A EST B. Par exemple, la métaphore conceptuelle LES THÉORIES SONT DES STRUCTURES («structures» constitue le domaine source, et «théories» le domaine cible) est classiquement réalisée par les métaphores linguistiques telles que: *C'est une base à peine solide pour votre théorie; La théorie a besoin de plus de soutien; La théorie repose sur une prémisse plutôt douteuse.* Pourtant, quoique les théories des métaphores linguistique et conceptuelle soient axées sur les différents aspects de la métaphore, les apprenants de langue ont besoin de connaître aussi bien les métaphores linguistiques que les métaphores conceptuelles.

Selon Lakoff et Johnson (1985) :

« La plupart des métaphores dans le langage de tous les jours sont de nature conventionnelle. Ce sont des expressions stables, systématiquement utilisées par les gens. Les métaphores, organisées et façonnées de la manière dont nous percevons le monde et la réalité, sont considérées comme des outils cognitifs socialement fondés. Dès lors, il convient de faire la distinction entre la **métaphore linguistique** et la **métaphore conceptuelle**. La métaphore linguistique peut être considérée comme les termes utilisés dans un texte parlé ou écrit (baisser les bras, être le bras droit, à tour de bras), lesquels ont un sens de base. Le point-clé de la métaphore linguistique, c'est que les lexèmes eux-mêmes sont l'objet. Ainsi, la métaphore linguistique tient compte de la connotation de certains termes et de l'analyse de leurs caractéristiques morphologiques, syntaxiques et collocationnels. Pour une métaphore conceptuelle (LE(S) BRAS EN TANT QU'INSTRUMENT(S) DE L'ACTION) » p.84

Pour leur part, les auteurs déjà cités ci-dessus, sont d'avis que la métaphore est motivée non seulement cognitivement, mais aussi culturellement. Comme les facteurs culturels changent d'une culture à l'autre, il en va de même pour la métaphore conceptuelle et son expression linguistique. Plus précisément, selon ces auteurs, bien que les métaphores soient des traits caractéristiques de toutes les langues naturelles et que certaines métaphores conceptuelles soient communes à plusieurs langues, il n'existe pas deux langues qui partagent les mêmes métaphores conceptuelles et linguistiques. Une métaphore bien comprise dans une culture peut être entièrement incompréhensible et étrange dans une autre, ce qui rend les expressions métaphoriques opaques pour les étudiants dont les langues et les cultures sont très différentes de celle d'où ces expressions métaphoriques

sont issues. Les étudiants de langue peuvent avoir, par exemple, plus de difficulté à comprendre des expressions métaphoriques dont l'image sous-jacente n'évoque pas la même scène conventionnelle dans leur esprit que celle des natifs. Prenons l'exemple de la signification de la couleur verte. L'association conventionnelle dans le français entre la couleur verte et l'état de nature et l'innocence ne pourrait pas être la même pour des élèves arabophones. Les arabophones apprenant le français doivent alors connaître ces associations conventionnelles afin de comprendre des expressions métaphoriques telles que *être vert* et *'Avoir la main verte.'* En se basant sur les recherches précédemment citées.

Ainsi ces auteurs admettent que les locuteurs natifs peuvent traiter des expressions métaphoriques de façon rapide, automatique, parfois sans activer beaucoup de réflexion sur les concepts de base, alors que des apprenants de langue, souvent inconscients de leur signification standard, doivent consacrer plus de temps et d'effort pour les traiter que des locuteurs natifs. Nous allons par la suite (partie pratique) examiner quelques études dont les résultats semblent confirmer que l'enseignement explicite des expressions métaphoriques est une façon économique et efficace pour enrichir le vocabulaire de l'apprenant et que l'on peut enseigner ce langage métaphorique d'une façon systématique et efficace.

2.1. Rôle du langage métaphorique et son impact dans l'enrichissement lexical de l'apprenant

Dans l'ouvrage *Les métaphores dans la vie quotidienne* dont se servent comme référence bien des auteurs dans le domaine, Lakoff et Johnson (1980) critiquent le point de vue traditionnel suivant lequel la métaphore n'est considérée que comme un usage particulier, «figuratif» du langage et propre à la poésie et à la rhétorique. Ils ont démontré qu'il y a des aspects fondamentaux de notre expérience dont on doit parler de façon métaphorique parce que les concepts au moyen desquels nous appréhendons certains aspects de l'expérience sont d'emblée métaphoriques. Le système conceptuel ordinaire, «de nature métaphorique», est reflété dans notre langage quotidien par une grande variété de mots et d'expressions du vocabulaire. Parmi de nombreux exemples donnés par ces auteurs afin d'illustrer leur point de vue, nous citons ici le concept métaphorique *le temps c'est de l'argent* et son expression dans la langue: *tu me fais perdre mon temps. Ce procédé vous fera gagner des heures et des heures. Je n'ai pas de temps à te donner.*

Comment gérez-vous votre budget-temps? Réparer ce pneu m'a coûté une heure Pour Lakoff et Johnson, les métaphores ne sont pas le fruit du hasard, elles forment, au contraire, des systèmes cohérents en fonction desquels nous conceptualisons notre expérience. Cette cohérence culturelle de la métaphore réside dans des liens associatifs entre l'objet et/ou les abstractions, lesquels sont formés, souvent, pour étonner ou amuser, mais d'une manière primordiale, pour prolonger le lexique en donnant une signification nouvelle à une forme linguistique par la nominalisation et d'autres processus.

En outre, on a repéré beaucoup de métaphores autour desquelles de nombreuses expressions différentes peuvent être rassemblées. Il en résulte l'idée que notre langage est entièrement traversé par la métaphore, par conséquent l'apprentissage d'une langue passe nécessairement par l'apprentissage des métaphores qui sont obligatoirement omniprésentes dans ce langage. Cependant, dans une série d'études effectuées auprès de 130 étudiants d'anglais à Hong-Kong, MacLennan (1991)⁷¹ a démontré que les expressions métaphoriques, appelées par apprenants «le langage étrange», représente une très grande difficulté qui les empêche à apprendre l'anglais à travers les émissions radiophoniques et télévisées. Et ce, parce que, selon ce chercheur, ces émissions, reflètent du discours quotidien des natifs, ce discours est effectivement très chargé du langage métaphorique. Cet auteur confirme que même lorsque les étudiants connaissent le sens littéral et dénotatif des unités lexicales, ils ne sont pas habiles de comprendre les usages métaphoriques et connotatifs de ce lexique utilisé pour exprimer des concepts, pourtant familiers, de la vie quotidienne. Pour qu'ils puissent comprendre des suites métaphoriques du vocabulaire et les produire ensuite. Il s'agit donc d'une compétence lexicale importante qui ne pourrait être obtenue que par un apprentissage explicite fondé sur des activités conçues pour cet objectif.

Selon MacLennan (1994), il serait plus avantageux et plus efficient d'enseigner aux étudiants le langage métaphorique «exact» et de les informer sur les difficultés inévitables à la métaphore que d'ignorer ce problème, son point de vue est en parfaite conformité avec celui de nombreux autres didacticiens chercheurs tels que Lazar (1996)⁷², qui confirment que l'enseignement du langage métaphorique, principalement fondé sur les fonctions

⁷¹ MacLennan, C. H. G. (1994). «*Metaphors and Prototypes in the Teaching and Learning of Grammar and Vocabulary*»; Cité dans Picoche, J. (1999). «*Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire*». Études de linguistique appliquée, vol. 116, p. 421-433.

⁷² Lazar, G. (1996). «*Using Figurative Language to Expand Students' Vocabulary*». Cité dans Picoche, J. (1999). «*Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire*». Études de linguistique appliquée, vol. 116, p. 421-433.

sémantiques devrait être une technique efficace et favorable pour augmenter et enrichir le vocabulaire des apprenants. Donc un apprentissage connotatif et implicite est suffisant, mais l'entrée de ces formes dans un réseau de signification passe par un processus cognitif qui nécessite alors un apprentissage conscient et explicite.

Or vu sa complexité, il serait intéressant que la métaphore soit systématiquement enseignée dès l'école primaire, or ce n'est pas le cas en classe du FLE actuelle. Deux principales raisons expliquent cette fâcheuse constatation. D'abord, les leçons de grammaire ne s'occupent pas trop au sens figuré ; puisqu'il n'est pas considéré par les psycholinguistes et les didacticiens comme un paramètre de l'acquisition, les renseignements à son sujet sont rarissimes (Bonnet et Gardes-Tamine, 1992). Ensuite, comme la métaphore fait partie des aptitudes lexicales à développer, elle est parfois fâcheusement écartée au plan secondaire par les spécialistes en didactique, qui s'occupent beaucoup plus à la grammaire qu'à l'étude des liens sémantiques qui organisent le lexique (Reboul-Touré, 2003)⁷³, qui est souvent considéré comme un accompagnement à différentes modules d'activités. Reboul, dans ses recherches sur la métaphore et son enseignement, il propose aussi de l'intégrer dans des séances de syntaxe, aussi bien à travers les classes grammaticales qu'à travers des champs lexicaux ; nous proposons dans ce qui suit quelques exemples :

1) Les principaux termes porteurs de la métaphore

A. Le verbe

-Un cri déchira la brume du silence.

-Je l'ai vu éclabousser de rire.

-Cette femme qui balaya tous mes soucis.

B. Le nom

-Il avait finalement choisi d'enfiler les pantoufles du mariage.

-La circoncision de la pensée.

-...Et elle est assez saisissante, cette jeune femme pâle, sous son casque de cheveux blonds.

⁷³ Reboul-Touré, S. (2003). *L'enseignement du lexique au collège*. Le Français aujourd'hui, n 141, p. 123-128.

-les orages politiques sont encore plus redoutables que les désordres de l'atmosphère... (G. Flaubert).

.Dans un attribut

-Votre âme est un parfum subtil dans une armoire. (G. Apollinaire)

-Les souvenirs ce sont des jardins sans limites. (G. Apollinaire)

.Dans une apposition :

-« il a le regard du pouvoir, ce mica ardoise sur lequel nos regards patinent et trébuchent. »
(Jacques Hislair)

- « sais-je où s'en iront tes cheveux, Et tes mains feuilles de l'automne » (Apollinaire)

- « mais cette femme présumée forte ne supporte pas la mort, scandale absolu, pied de nez que la nature fait la science. » (Françoise Giroud)

C. L'adjectif

-« la compagne riante »

-« tassé sur sa butte, la laide église décapitée soulevait lourdement ses épaules veuves au-dessus du paysage fuligineux. »(Julien Gracq)

2) A travers un champ lexical :

Quelques champs fréquents

➤ Animaux

- Déplumer ses parents.
- Museler l'ambition de son rival.
- Où est-il encore allé brouter ces informations ?

➤ Automobile

- Les discussions au point mort.
- Le président en panne d'imagination.

➤ Cuisine et univers domestique

- Dans le peloton, c'est la grande lessive.
- Une attitude corsetée.
- Une malle de soupirs.
- Leur amitié se détricotait.
- Ma santé se raccommoiera.

➤ Ecole, bureau

- Ecrire les plus belles pages de son histoire.
 - Eponger le déficit.
 - Son courage était millimétré.
 - Gommer les différences.
- **Jardin, nature**
- Un corps flétri par les ans.
 - Dans les sentiers de nos souvenirs.
 - Les habitudes moins enracinées.
 - Un bouquet d'informations.
- **Médecine, chirurgie, maladie**
- Son projet a avorté.
 - Son esprit se sclérose.
 - La leçon amputée de cinq minutes.
 - Le gouvernement est entré dans le coma.
 - Le gouvernement est cliniquement mort.
 - Pour la circonstance, le politicien s'était badigeonné de candeur.
- **Métiers manuels**
- Ciseler des vers.
 - Un roman bien ficelé.
 - Cimenter une amitié.
 - Raboter les budgets.
 - Des sentiments empaillés s par l'habitude.
 - Des traits burinés.
 - Son urgence me tenaillait.
- **Oro-hydrographie**
- Raz- de marrée socialiste.
 - Un flot d'informations.
 - Les méandres de son caractère.
 - La physionomie irriguée de colère.
 - Une terreur m'ensablait la gorge.
 - L'esprit pollué par les mass media.
 - L'intelligence embuée par l'habitude.
 - Les marécages de l'adultère.
- **Physiologie**

- Un document qui respire l'utopie par tous ses pores.
- **Sport**
 - Dernière ligne droite pou le président.
 - Le premier ministre mis hors –jeu.
 - des oreilles en raquette de tennis.
 - le ministre driblé par son chef de cabiné.
- **Agriculture**
 - Aller chercher dans le grenier de son esprit la céréale engrangée.
 - Des rides énormes labouraient le front du vieillard.
- **Gestes humains**
 - Etait –il capable de piétiner son orgueil ?
 - Faire un pied de nez aux convenances.

Remuer l'esprit ou l'imagination de l'élève n'est certes pas une démarche aisée. La chose est accessible pourtant à celui dont l'esprit cultive l'originalité et l'harmonie. Notons que le caractère novateur de la métaphore ne va pas toujours de pair avec son pouvoir de suggestion. Avant d'envisager les formes dans lesquelles les métaphores peuvent surgir, il importe d'être attentif au contenu même de ces métaphores et d'observer le processus mental mis en œuvre dans les rapprochements proposés pour explorer le chemin qui va d'une métaphores banale à une métaphore originale et suggestive, il serait utile de prendre en compte les mots que comporte la langue dans leurs différentes classes syntaxiques, à travers des exemples cités en haut, comme activités d'identification et d'analyse.

3. Comprendre la métaphore : nécessite des compétences de la part de l'élève

Pour que l'élève comprend d'une façon conforme une métaphore, il doit user adéquatement trois compétences: cognitives, linguistiques et aussi métalinguistiques (Bonnet et Gardes-Tarnine, 1992). En outre, les activités qui se rapportent à ces trois sortes de compétences sont à réinvestir chez les apprenants afin d'acquérir les métaphores.

3.1. Compétences cognitives

Afin de décrire les intentions et les dispositifs mis en disposition dans la compréhension de la métaphore, les experts se sont demandés si l'apprenant devait forcément interpréter d'abord le sens métaphorique de l'énoncé de façon littérale, avant de

l'interpréter au sens figuré, c'est-à-dire après avoir échoué de l'interpréter au sens propre. Or, deux théories se proposent. Certains, qui optent pour la théorie de l'interaction (Glucksberg, 1991, Gibbs, Buchalter, Moise et Farrar, 1993)⁷⁴, pensent qu'il faut d'abord et avant tout, accorder un sens littéral à un énoncé. Selon eux, c'est seulement lorsque cette tâche s'avère incorrecte et inadaptée qu'on essayera de l'interpréter au sens figuré. Pour d'autres qui favorisent la théorie de la comparaison (Watteau, N.(2002))⁷⁵, le passage obligatoire par le sens dénoté pour atteindre le langage connoté est à balayer. Interpréter la métaphore, d'après cette deuxième théorie, s'accomplit lorsque l'apprenant établit des comparaisons relationnelles autour de l'énoncé métaphorique, Comme le rapportent Gineste et Scart-Lhomme (1999)⁷⁶. Malgré la présence de ces deux théories, il est plutôt exceptionnel de voir les chercheurs opter formellement à l'une ou à l'autre, se contentant d'étudier les effets de la métaphore sans s'accabler dans l'analyse de son processus d'acquisition.

3.2. Compétences linguistiques

Pour avoir accès au sens d'une énonciation métaphorique, il est essentiel que l'apprenant fasse appel à ses compétences lexicales, puisqu'il s'agit des représentations sémantiques délicates. En ce sens, une bonne connaissance des différentes significations, acceptables d'un mot permet à l'apprenant de distinguer son littéral de son sens figuré. Ainsi, l'apprenant qui est capable de repérer des mots polysémiques est persuadé qu'il est nécessairement en présence d'une métaphore (David et Polzin, 2001)⁷⁷. Or, Picoche (1999) préconise strictement l'enseignement d'une multitude de tournures qui permettront initialement aux élèves, d'utiliser un mot tant au sens dénoté qu'au sens figuré et, dans un second moment, de distinguer une expression idiomatique, qui dispose d'une locution particulière à une langue et qui se veut non interprétable, d'une métaphore. Tremblay

⁷⁴ Cité dans Picoche, J. (1999). «Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire». *Études de linguistique appliquée*, vol. 116, p. 421-433.

⁷⁵ Watteau, N.(2002) *Compréhension des énoncés métaphoriques chez l'enfant* ; revue langue française ; volume 129 , p.12

⁷⁶ Gineste, M.-D., Scart-Lhomme, V. (1999) *Comment comprenons-nous les métaphores?* L'année psychologique, 99, p. 447-492.

⁷⁷ David, J. et Polzin, C. (2001) « *De l'histoire des théories linguistiques à l'apprentissage: Le rôle de la métaphore dans le développement des conceptions et compétences métalinguistiques* » dans *Didactique des langues romanes: le développement de compétences chez l'apprenant*, sous la dir. de I. Collès, J.-I. Dufays, G. Fabry et C. Maeder. Bruxelles: De Boeck/Duculot, p. 399-405.

(2004)⁷⁸ opte aussi sur cet avis en adoptant l'enseignement de la polysémie à partir de mots polysémiques qui peuvent être ciblés par l'enseignant, de façon à en préciser tous les sens aux élèves. Par la suite, les élèves comprendront qu'un énoncé incitant une image visuelle ne constitue pas forcément une métaphore (Bertheliet, Vassevière, 2001)⁷⁹. Aussi, pour éviter que le vocabulaire soit traité de manière occasionnelle (Dreyfus, 2004)⁸⁰, toute unité d'enseignement relative au vocabulaire devrait être organisée et établie dans la durée afin d'en favoriser un apprentissage concret et réel. Par ailleurs, Giasson (1994)⁸¹ assure que les dictionnaires usuels s'avèrent un dispositif pédagogique d'une grande portée pour les apprenants puisque cet outil aide à mieux comprendre les différentes significations qu'un terme peut avoir.

3.3. Compétences métalinguistiques

Quand l'apprenant interprète convenablement une métaphore, après avoir recouru à ses compétences cognitives et linguistiques telles qu'elles sont exposées antérieurement, il postule pareillement à ses compétences métalinguistiques. Elles s'expliquent par la capacité de l'apprenant à créer une réflexion lucide sur le langage. En ce sens, ces compétences permettent à l'apprenant à rendre explicite le sens qu'il fait correspondre à un énoncé métaphorique (Bonnet et Gardes-Tamine, 1992). C'est alors, en sollicitant ses compétences métalinguistiques que l'apprenant arrive à interpréter les mots, à commenter, à expliciter le sens qu'il accorde à un énoncé présentant une rupture sémantique. Pour cette raison il nous semble capital lors de notre traitement expérimental, que les apprenants réalisent un retour sur leur propre compréhension d'énoncés dits métaphoriques et de ce que sont les ressources du langage figuré.

⁷⁸ Tremblay, D.-G. (2004). « *Les communautés virtuelles de praticiens : vers de nouveaux modes d'apprentissage et de création de connaissances?* » Revue canadienne de counselling

⁷⁹ Bertheliet, M., R., Vassevière, J. (2001), *Des mots au discours*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.

⁸⁰ Dreyfus, M. (2004), Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire. in Actes du colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004. En ligne (Mars).

«http://www.colloqueairdffse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_titre. Consulté le 5 mars 2008

⁸¹ Giasson, J. (1994), *La lecture et l'acquisition du vocabulaire*. Québec français, 92, p. 37-39.

Enfin, utiliser des métaphores est un savoir-faire nouveau qui s'apprend. Des modalités d'évaluation, des capacités à créer ou utiliser des métaphores par l'apprenant sont donc proposées. Elles visent non pas à juger des performances mais plutôt à détecter des besoins et d'éventuels progrès.

Il convient cependant de souligner ici qu'il ne faut pas considérer l'apprentissage des formes lexicales comme allant de soi; il importe de prévoir un apprentissage explicite qui permet également de fixer la forme des unités lexicales dans la mémoire. On devrait donc admettre que la maîtrise du langage métaphorique, d'une manière fondamentalement sémantique, nécessite un apprentissage conscient et explicite.

Chapitre 2

Représentations, culture et métaphore en classe du FLE

Pendant très longtemps la métaphore a été exclusivement conçue comme un phénomène linguistique, en revanche ce qu'il faut savoir c'est qu'elle représente tout d'abord la pensée humaine, de ce fait elle est conceptuelle.

La métaphore conceptuelle et la métaphore linguistique doivent toutes deux être acquises en classe de français langue étrangère, afin de permettre aux apprenants de concevoir des connaissances approfondies sur la culture cible, ainsi que de maîtriser les expressions lexicalisées exactes.

Les représentations évoquées par la métaphore ne représentent point de reproduction mimétique de la réalité, mais sont au contraire marquées par les traditions, perspectives et circonstances de vie de la culture cible. En classe il est question de découvrir ces éléments. La métaphore offre donc la possibilité d'attribuer des connaissances culturelles et de créer des relations qui rendent la langue étrangère plus compréhensible.

La culture, ce que nous considérons comme la culture, est une métaphore.

1. Métaphore et culture

La culture considérée dans une perspective sémiotique⁸², est définie à la manière de Lévi-Strauss, comme un ensemble de systèmes de communication. Ou, selon les termes de Lotman: «L'information colligée et non héréditaire accumulée, préservée et transmise par les différents groupes de la société humaine.» La culture en tant qu'elle englobe des sous-ensembles comme l'art, le mythe, la religion, la science, etc.

L'art, le mythe, la science, la religion: des métaphores, donc.

Apparemment notre système conceptuel est structuré métaphoriquement puisqu'il est compris en termes d'autres concepts. La plupart de ces concepts sont liés à notre vécu, donc à nos expériences physiques directes comme : haut/bas, dedans/dehors, avant/arrière, chaud/froid, ou affective. Et ceci, nous donne des concepts différents des objets, des substances et des contenants... Or, ce qu'il faut détenir c'est que toute expérience, qu'elle soit physique ou émotionnelle, est tributaire d'une culture. Et chaque culture conçoit ou plutôt définit à sa façon l'espace, le temps, l'amour, le plaisir, etc. et cela se traduit

⁸² Sur cette conception sémiotique de la culture, voir Benveniste (1968: 30, 43-44), Cassirer (1972:18-21,1975:41 -45, 58, 309, 317), Guiraud (1971: 27), Lévi-Strauss(1958: 81, 95-97,

métaphoriquement par le langage (Lakoff et Johnson, 1985, p. 65). Ainsi, si on dit en français, le temps est de l'argent, en arabe on dit : الوقت من ذهب (le temps est de l'or). Dans les deux cultures, le temps est représenté en termes de marchandise qui a de la valeur, le temps c'est quelque chose de précieux qu'il faut préserver et sauvegarder.

Nous avons, par exemple, le cas des métaphores d'orientation, qui organisent un système de concepts les uns par rapport aux autres. Ce type d'orientation métaphorique tel que haut/bas, dedans/dehors, devant/derrière, dessus/dessous trouvent leur fondation dans notre pratique culturelle et attitude physique. Le choix et l'importance de ces fondations physiques et culturels peuvent changer d'une culture à une autre. En plus de cela le physique dépend de l'adaptation culturelle de la métaphore. Ainsi, par exemple, le haut dans la culture occidentale et dans le monde arabe, renvoie à l'au-delà, c'est à dire Dieu ; à tout ce qui est éminent et bienveillant. Par contre « en bas » dans cette même culture rappelle à l'injustice, la bassesse, la terre.

2. La culture comme médiation

La culture est de plus en plus notre milieu naturel d'existence. Que resterait-il de notre mode de vie si on lui enlevait tous les produits culturels qu'il engendre et qu'il consomme, du vêtement au transport, en passant par les arts et les multiples moyens médiatiques d'expression? Dans la mesure où elle déborde de son champ traditionnel, limité aux connaissances, en particulier au savoir littéraire, pour recouvrir les rituels, les coutumes, les habitudes, les pratiques et tous les autres usages qui encadrent la vie en société, la culture inscrit notre existence dans des structures préfabriquées qui réduisent le hasard et modèlent le désirable.

Lorsqu'on tente de s'extérioriser de la culture, on parvient assurément à un changement des liens entre la réalité et l'imaginaire. La réalité est donc celle que la culture invente par tous modes de vie, qu'elle met en place.

Benveniste (1966: p25), soutient que :

« On peut donc postuler que la culture fait œuvre de médiation dans notre appréhension du réel et qu'elle est toute contenue dans les schèmes de perception et de cognition qui fondent notre principe de réalité. »

Cette évidence a permis, à tort ou à raison, d'énoncer une hypothèse de travail qui a été, dans son ouvrage, à l'origine de toutes les pensées sur les arts, à savoir que ceux-ci sont des métaphores culturelles. Cette hypothèse n'a pas été confirmée d'emblée et elle a parfois porté à faux pour l'un ou l'autre de ses collaborateurs. Mais il faut se rappeler qu'une hypothèse de travail a une valeur heuristique et qu'elle est destinée à orienter la recherche, non à l'enfermer.

3. La compétence interculturelle en classe de langue ; (FLE)

L'enseignement/apprentissage des langues et des cultures étrangères s'avère une activité difficile parce que cette tâche engage tant l'identité des élèves, de l'enseignant et du texte qui porte sur la langue d'étude avec leurs divergences et leurs convergences.

Ainsi, nous mettons le point sur des notions et des représentations qui ont une relation inséparable avec la compétence interculturelle pour pouvoir valoriser son impact sur l'enseignement/apprentissage du FLE au sein de la classe, là où les différences ainsi que les ressemblances sont présentes entre les membres de ce processus, voire l'apprenant et l'enseignant. Une définition sur l'interculturel devrait être nécessaire dans ce processus, cette définition sollicite certainement une réflexion sur les représentations linguistiques chez les apprenants, en tant qu'éléments importants.

Le concept " interculturel" fait son apparition dans le domaine didactique, fin des années soixante en France. Les milieux de scolarité ont connu des problèmes éducatifs que rencontraient les apprenants migrants et étrangers, de cultures et de langues étrangères et distinctes, ces apprenants entrent en interaction durant ces contacts scolaires dans le but de réaliser la connaissance et l'ouverture sur l'autre. Ils essayent de dépasser leurs appartenances socioculturelles pour pouvoir installer des identités et de nouvelles cultures se basant sur l'altérité et l'égalité.

Dix années plus tard, plusieurs initiatives se sont installées afin de valoriser l'interculturel dans le milieu scolaire et le considérer comme une démarche pédagogique indépendante, ainsi l'"interculturel" cette nouvelle notion, devenue un véritable champ d'investigation et d'études sociologiques, sociolinguistiques, ethnologique et didactique des langues... etc.

Donc, cette notion a eu sa naissance dans les établissements scolaires français, à propos de la communauté émigrée, mais elle a dépassé ce contexte pour s'étaler aux autres publics notamment au sein de la classe de langue.

M. Abdallah Pretceille souligne que:

«Qui dit interculturel dit, s'il donne tout son sens au préfixe inter: interaction, échange, décloisonnement. Il dit aussi, en donnant son plein sens au terme culture: reconnaissance des valeurs, des modes de vie, des représentations symboliques auxquelles se réfèrent les êtres humains, individus et sociétés, dans leurs relations avec autrui et dans leur appréhension du monde; reconnaissance des interactions qui interviennent à la fois entre les multiples registres d'une même culture et entre les différentes cultures, et ceci, dans l'espace et dans le temps.»⁸³

L'interculturel, au cours de l'enseignement/apprentissage, d'une langue étrangère et au sein du milieu scolaire implique les problèmes ainsi que les enjeux dus au contact des cultures, il a pour objectif de connecter la culture cible à la culture source afin de permettre à l'élève une ouverture sur l'Autrui. Et de le mettre dans une situation d'association et d'égalité, pour pouvoir surmonter les représentations erronées qui s'installent durant l'interaction.

4. Qu'est-ce qu'une *Représentation* en linguistique ?

Le terme de "représentation" est fréquemment utilisé aussi bien dans les théories qui traitent du sens et de la signification que celles qui traitent des systèmes sémiologiques et des connaissances. En linguistique, on considère la langue comme un système de représentation. Ce système porte les traces des opérations et mécanismes de pensée, du monde mental qui nous est inaccessible directement. Il est aussi le seul moyen qui nous est disponible pour appréhender le monde des concepts selon les uns, et le monde tout court selon les théories les plus radicales. Ainsi la langue est-elle un système de représentation dans le sens d'opération et système de représentation ou système de systèmes où le pluriel permet de parler du "représenté". En réalité, la langue véhicule des représentations, que les locuteurs se transmettent mutuellement et échangent avec des cultures et des langues

⁸³ Abdallah Pretceille, M. Cite par REY-VON EIIMEN, M. «Une pédagogie interculturelle? Pièges et défis», *Textes et documents accompagnant le cours du diplôme d'Etudes Supérieures (DES)*, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Octobre 1992, p.30.

voisines. Cependant, ces représentations que l'on appellerait sémantiques ou linguistiques, sont elles-mêmes les produits d'opérations de représentation mentale indépendante des langues et qui relèvent du domaine cognitif. Ces opérations de représentation appréhendent le réel, le référent et le traitent afin d'en construire une représentation, une idée exprimable. La perception et la conceptualisation sont ces opérations qui produisent des représentations mentales, des images mentales.

5. Représentations linguistiques chez les apprenants du FLE

Dans ce chapitre, nous voulons mettre l'accent sur le concept de représentation, à l'égard de l'apprentissage du FLE chez les élèves. Nous essayons tout d'abord de comprendre ce concept tel qu'il a été traité par des didacticiens et des sociolinguistes. Mais de prime abord une définition générale relevée du dictionnaire Le Petit Robert :

"La représentation : c'est l'image, la figure, le signe, qui représente psychologiquement, c'est le processus par lequel une image est présentée aux sens du point de vue didactique. Cette notion nous présente l'image que l'apprenant s'est fait d'une langue" ⁸⁴

L'étude des représentations linguistiques est un domaine important de la sociologie mais ce domaine intéresse aussi le domaine de la didactique des langues. On part de l'hypothèse que les représentations linguistiques ont une influence sur les comportements linguistiques, sur les choix de langue à apprendre et à enseigner. Elles influent aussi sur l'appétence pour telle ou telle langue.

Nous partons du constat qui consiste à considérer les représentations sociales comme présentes quotidiennement aussi bien dans la vie mentale des individus que celle des groupes et c'est en se référant à Pierre Mannoni qui souligne à juste titre :

« Situées à l'interface du psychologique et du sociologique, les représentations sociales sont enracinées au cœur du dispositif social. Tantôt objet socialement élaboré, tantôt constitutives d'un objet social, elles jouent un rôle déterminant dans la vie mentale de l'homme dont les pensées, les sentiments, les plans d'action, les référents relationnels, leur emprunte tous quelque chose. »⁸⁵

⁸⁴Le Petit Robert, édition 1986

⁸⁵Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, Paris, p.8.

A la fin des années soixante dix, des sociolinguistes ont étudié le domaine des représentations et ont découvert leur importance dans l'analyse des contextes linguistiques. Les représentations linguistiques ont également été étudiées en relation avec les notions de sécurité/insécurité linguistique. En milieu défavorisé et minoritaire, ce concept s'est révélé particulièrement innovant et créatif, pour expliquer quelques attitudes linguistiques très souvent compliquées à interpréter (ambiguïté de la norme, dévaluation des variétés régionales, complexe face à sa langue, sensibilité aux traits régionaux que l'on cache ou que l'on montre, comportements contradictoires mais qui relèvent de la même problématique).

Travailler sur les représentations en classe demeure essentiel. C'est une façon inévitable pour étudier les dispositifs propres à l'apprenant, ces comportements afin d'appréhender l'Autre, ces propos, tous ces mots et expressions riches en connotations qui peuvent prendre forme, qui se transforment et qui se transmettent à travers la communication.

« Les diverses fonctions remplies par les représentations sont engendrées par leur richesse, leur souplesse, et leur polyvalence ». (Muller & De Pietro, 2001)⁸⁶.

Ainsi, les élèves prennent conscience des représentations mis en œuvre lorsqu'ils en font l'usage. Il faut aussi souligner que le fait d'apprendre une langue engage toutes les dimensions linguistiques, cognitives, sociales et culturelles de l'apprenant.

Il est essentiel de rappeler que la psychologie sociale a un apport avéré pour la didactique des langues, d'une façon générale; et pour la didactique de l'écriture d'une façon particulière. Cela est d'autant plus vrai à partir du moment où la notion de représentation sociale lie et unit l'individu au le groupe.

La représentation est donc, un concept indispensable pour toute approche pédagogique. Il s'agit d'une notion qui doit être étudiée avec importance pour se rendre compte de son utilité tant psychologique que didactique. Que peut-on entendre par représentation en classe de langue? Quel est son impact dans la l'application des programmes et l'usage des manuels scolaires? Quel rôle a-t-elle dans l'apprentissage du FLE.

⁸⁶ Muller, N. & De Pietro, J-F (2001), « Que faire de la notion de représentations ? Que faire des représentations ?, dans Moore, D. (Edop. cité, 51-64.

La représentation chez l'apprenant du FLE, c'est l'image qu'il a sur la langue française ; elle a un rôle majeur dans le dispositif enseignement/ apprentissage et par conséquent, elle aide à sa réussite ou son échec. L'on peut dire à ce propos que les représentations dont dispose chaque individu en constituent à la fois son information et sa mémoire.

En effet en enseignant une langue étrangère, il faut prendre en considération sa spécificité puisqu'elle relève d'une aire civilisationnelle très différente de celle de l'apprenant comme il est le cas des langues indo-européennes en Algérie

« Chaque langue décrit de façon spécifique le monde extérieur « suivant la culture à laquelle elle se rattache et qui est le lieu non-linguistique où elle s'inscrit»

(Aouadi, 2002)⁸⁷

C'est à l'encontre de la psychologie et de la sociolinguistique que se trouve l'obstacle des représentations que présentent les apprenants d'une langue à travers leurs pratiques linguistiques. Ces représentations sont d'une grande importance car elles sont liées à l'appartenance sociale, historique et culturelle des individus.

« En somme, nous pouvons dire que la langue n'est pas un outil d'ordre auxiliaire car elle est porteuse de la culture d'un pays. Et pour éviter tout enfermement, la pédagogie peut contribuer à l'enrichissement théorique et pratique de la didactique de la langue/culture à travers le travail sur les représentations ainsi que le travail linguistique traditionnellement fait en cours de la langue»

(Aouadi, 2002)⁸⁸

⁸⁷ Aouadi, S. 2002. «Interculturalité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères », Le Quotidien d'Oran, les 03 et 04 /12/2002, pp. 07, 10.

⁸⁸ Aouadi, S. 2002. «Interculturalité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères », Le Quotidien d'Oran, les 03 et 04 /12/2002, pp. 07, 10.

6. Degré des représentations dans le manuel scolaire

L'objectif pédagogique d'un manuel scolaire de langue, n'est pas seulement l'apprentissage de cette langue et de ses normes grammaticales mais aussi c'est un appui où l'apprenant peut découvrir ce dont il a besoin. Chaque manuel doit être élaboré par et pour les apprenants.

En réalité, les manuels tels qu'ils sont conçus, ont tendance à démotiver les apprenants par leurs contenus qui ne correspondent pas aux représentations qu'ils se font. Une langue étrangère n'est étrangère que par rapport à la pensée de l'apprenant. Suite à un tel enseignement, le jeune apprenant entrera dans un mécanisme de refus qui lui fera construire et diffuser des images risquant de perturber la trajectoire de sa vie tant sociale que scolaire, que ce soit sur le plan psychologique ou sur celui des idées et de leur développement... Malheureusement, la conception des manuels de langues est telle que les programmes visent plutôt la quantité que la qualité. Tous les manuels ont été élaborés pour que la parole soit monopolisée par l'enseignant et centrée sur lui-même, en ne laissant pas à l'apprenant la liberté de s'exprimer, sinon l'inviter à faire des exercices mal conçus qui le démotivent.

La conception des manuels de langue, en Algérie, ne prend pas en considération les attentes des apprenants. Un manuel est l'espace où l'apprenant trouvera ce qu'il cherche, qui répond à ses interrogations. C'est aussi le lieu où la parole sera donnée à l'apprenant pour exprimer ses besoins et ses attentes.

«A cela s'ajoute le fait que les programmes scolaires ont tendance à algérianiser les manuels et les contenus. Les programmes devraient plutôt permettre de dévoiler la réalité algérienne à travers la langue étrangère. L'échec quant à l'enseignement des langues étrangères en Algérie vient de là. Il s'agit même d'une réalité trompeuse et donc dangereuse car elle participe à l'émergence de phénomènes de stratification sociale. Nous pouvons voir qu'un apprenant issu d'un milieu social aisé pourra s'exprimer en langue française avec quiétude tout simplement parce qu'il s'adapte à cette nouvelle donne, grâce à sa famille. Toutes les conditions sont réunies pour parler d'un bon apprentissage. »⁸⁹

Bensebia A.A(2008)

⁸⁹ Bensebia, A.A (2008) *Milieu d'influence et poids des représentations dans la conception des manuels scolaires.*

Pour un apprentissage efficace des langues étrangères en Algérie, les apprenants doivent trouver dans leurs manuels des réponses à deux questions :

- Est-ce qu'il y a dans ce manuel des réponses à leurs questions liées aux domaines auxquels cette langue est associée?
- Est-ce qu'il y a une approche culturelle dans ces manuels ?

Il est à constater que la fabrication d'un manuel ne doit pas faire l'objet d'une éventuelle improvisation au profit de la nation, ou pour témoigner d'une appartenance à une communauté. La langue doit-être enseignée comme moyen de communication pour se rendre compte des changements planétaires, elle doit être présentée comme l'expression d'une culture étrangère,

La langue étrangère est enseignée pour que l'apprenant puisse découvrir la culture de l'Autre, sa façon de vivre et ses modes de pensée.

Les réformes éducatives engagées jusqu'aux nos jours ont conduit les apprenants à l'échec. En fait, aucun manuel de langue ne permet à un apprenant d'identifier l'Autre. Les cours ont été confectionnés pour répondre à une seule exigence : la réforme au nom de la réforme.

Une représentation est aussi appelée expérience, du fait qu'elle est la réalité construite par l'individu. L'apprentissage linguistique doit toucher tous les domaines dont l'apprenant a besoin. Le manuel, qui représente la culture de l'Autre dans un premier temps, est un guide dans un second temps.

7. Reconnaître les représentations des élèves : une efficacité

Dès son plus jeune âge, l'élève construit, à propos de la plupart des sujets, des images et des explications. Et pourtant, nous autres enseignants, avons parfois tendance à oublier cela, à faire comme si l'élève ne savait rien sur ce que nous allons lui enseigner, comme s'il n'avait pas déjà fréquenté notre discipline, comme s'il n'avait rien appris les années précédentes. C'est une sorte d'« amnésie collective » qu'organise ainsi parfois l'école. Pourtant, ces représentations préalables de l'élève ont un impact décisif sur le processus d'apprentissage :

- ▶ s'il s'agit de représentations justes, même approximatives, elles seront autant de points d'appui,
- ▶ s'il s'agit de représentations erronées, elles risquent d'hypothéquer les progrès de l'élève,

L'enseignant ne peut faire l'économie d'un travail sur les représentations de ses élèves et se baser seulement sur les pré-requis que devraient maîtriser les élèves, en fonction des programmes des années antérieures. Il doit prendre le temps, dans le cadre de son évaluation diagnostique, de faire émerger les représentations liées au thème de son cours et inciter les élèves à confronter leurs représentations.

Imposer une connaissance sans parvenir à ébranler une représentation antérieure, c'est créer chez l'élève un savoir artificiel qu'il oubliera souvent très vite. Un élève peut ainsi avoir automatisé une tâche sans l'avoir comprise, c'est-à-dire, au final, sans avoir rien appris.

Enfin, dans la relation pédagogique, les représentations ne sont pas à interroger seulement du côté des élèves. L'enjeu est aussi, pour chacun d'entre nous, de remettre en cause les représentations que nous avons des élèves, les considérer comme des élèves qui ont *des* difficultés et non plus comme des élèves *en* difficulté, voire comme des élèves difficiles.

8. Objectif et efficacité de la formation interculturelle

Comme nous savons si bien, s'il faudrait définir la culture en deux mots, on obtiendrait ceci: « la culture est la manière dont un peuple vit selon ses traditions qui lui sont propres. »

Reconnaître la culture de l'Autre et la respecter pour ses particularismes, c'est avant tout connaître et reconnaître sa propre culture. Comme le souligne Martine Abdallah-Pretceille,

«Le discours interculturel induit un questionnement autant sur les autres cultures, sur autrui, que sur sa propre culture. C'est ce processus en miroir qui fonde la problématique interculturelle.»⁹⁰

⁹⁰ ABDALLAH-PRETCEILLE, M. « *L'éducation interculturelle* », PUF, 2004, coll. "Que sais-je ?", p. 41.

La classe de langue est considérée comme un véritable milieu d'échanges interculturels. Le contact d'un individu avec une autre culture étrangère par l'intermédiaire de la langue peut lui mener à l'attachement de ses propres pratiques sociales, de ses convictions et de ses croyances.

La démarche interculturelle espère que l'apprenant habitue à passer d'une culture à une autre et à accepter la différence dans le but de comprendre la manière de penser et de sentir chez les autres, et pour revenir dans sa propre culture avec toute conscience de ses propres origines culturelles. La formation à l'interculturel ne s'effectue ni par la simple acquisition des connaissances, ni par l'imitation de comportements, mais par la succession d'expériences durant ce processus de formation.

Le cadre européen souligne ainsi un des objectifs de cette démarche:

«Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture.»⁹¹

Comme nous avons déjà cité, la démarche interculturelle inspire à créer des pistes entre divers cultures à travers les langues, la création de ces pistes engage l'installation d'une compétence interculturelle, chez l'apprenant. Cette compétence l'aide ultérieurement à procurer des connaissances ainsi que des représentations relatif à la langue étrangère dans toutes ses dimensions : linguistique, culturelle, voire interculturelle.

La compétence communicative constitue l'objectif premier de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. La compétence, si elle est nécessaire, elle n'est pas suffisante dans une perspective de communication parfaite. Du point de vue de l'expression, les apprenants devront apprendre à utiliser les formes et adopter les comportements et les attitudes langagières reconnus de manière à être compris par leur interlocuteur.

«Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs,

⁹¹ Le C.E.C.R, pour les langues(2000), "Cadre européen commun de référence pour les langues". Conseil de l'Europe, Didier, Strasbourg, p.9.

d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture.»⁹²

Sans doute, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (le FLE) suppose l'appropriation des faits et des pratiques culturels transmis par cette langue enseignée. Ces derniers vont agir sur les connaissances et les pratiques culturelles déjà acquises par l'apprenant. Pour ainsi dire que l'objectif primordial de la démarche interculturelle dans un milieu scolaire, est de sensibiliser les apprenants à des nouvelles visions du monde dans le but de prendre conscience de leur propre culture à travers un trempage dans une culture étrangère par le biais des supports provoquant la comparaison interculturelle.

En cet angle Le *Cadre européen* souligne que:

«L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou culture étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience, aux habiletés et aux savoir-faire interculturels. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles.»⁹³

9. Les effets de l'interculturel sur l'enseignement/apprentissage des langues- cultures étrangères

Confrontation des représentations des apprenants à celles de la culture étrangère

L'apprenant fait confronter ses représentations à celles de la culture étrangère comme le note Geneviève ZARATE⁹⁴, à propos du point de vue spécifique de l'étranger

⁹² Myriam D. in *Dialogues et cultures* n° 44, 2000, p. 62.

⁹³ Le Cadre européen, in © Franc-parler.org : un site de l'Organisation internationale de la Francophonie, consulté le 17/11/2011.

⁹⁴ ZARATE, G. in HOEFER, S. « Projet interculturel et enseignement d'une culture étrangère à l'école élémentaire », Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie de Lyon, 2004, p.30.

sur la culture qu'il découvre, que «l'étranger, en étant celui qui ne participe pas de la connivence générale, devient un observateur particulier. Il est dans cette position limite qui fait appréhender le réel dans les conditions rendant possible une objectivité maximale.» La formation à l'interculturel permet aux apprenants d'analyser les mécanismes de ce processus d'enseignement/ apprentissage des langues-cultures étrangères. Là aussi, les enseignants des langues-cultures étrangères font leurs apprenants approfondir, illustrer et notamment décontextualiser les savoirs sur l'interculturel. Ils leurs sensibilisent également à la notion de stéréotype culturel et à la relativité de leur point de vue concernant les cultures qui les rencontrent durant le déroulement du processus de l'enseignement/ apprentissage. Cette sensibilisation paraît primordiale et indispensable dans la construction d'une véritable compétence interculturelle et en fin du compte dans la valorisation de l'enseignement/ apprentissage des langues-cultures étrangères.

Pour pouvoir et savoir associer un stéréotype réducteur, l'interculturel permet aux apprenants de prendre en considération la sensibilisation aux limites du stéréotype culturel et de l'ethnocentrisme et ils deviennent des acteurs pluriculturels voire des médiateurs interculturels.

La compétence interculturelle donne l'occasion aux apprenants de consolider et de confirmer les convergences et de rapprocher et de dépasser les divergences entre sa propre culture et la culture étrangère véhiculée par la langue étrangère enseignée. Elle permet également aux enseignants des langues-cultures étrangères d'évaluer les savoirs culturels de leurs apprenants et de leurs donner la possibilité de mettre au même stade leur culture maternelle et la culture cible.

Dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues/cultures, il nous semble intéressant de rappeler que le but de tout pédagogue devrait être centré à construire une compréhension mutuelle fondée sur les caractéristiques et les spécificités de chaque langue par le biais de sa culture et travailler dans ce domaine pour atteindre un dialogue interculturel :

« L'un des objectifs de l'apprentissage sera donc précisément de modifier le système des représentations de l'apprenant. L'analyse des représentations est l'une des clés essentielles pour comprendre la nature et l'évolution du phénomène des interférences

culturelles. La connaissance préalable du phénomène et l'étude de son évolution au cours de l'apprentissage conditionnent l'échec ou réussite de la communication interculturelle»⁹⁵ (Tarin, 2006 : 63).

Souvent, les représentations contribuent dans l'apprentissage des langues à leur acquisition, ces représentations interviennent sous la forme de connaissances linguistiques appropriées au cadre institutionnel scolaire. Elles forment des actions didactiques essentielles pour aider les apprenants ainsi que les enseignants à surmonter les obstacles rencontrés lors de l'acquisition des langues, en particulier lorsqu'il est question d'enrichissement culturel. La réflexion sur l'enseignement interculturel nous amène tout naturellement à considérer les langues maternelles et les compétences plurilingues pré-requises des apprenants dans leur contexte familial, religieux, culturel, scolaire et social parce qu'elles peuvent constituer une aide précieuse pour la constitution du sens d'un élément culturel.

10. Métaphore et comparaison dans les manuels scolaires

Dans le programme du secondaire, plusieurs projets sont consacrés à la description, dont la métaphore et la comparaison conçues comme outils de langue, et omniprésentes dans les textes supports des manuels scolaires : on note que, parmi les caractéristiques de la description, les figures de caractérisation dont comparaison et métaphore. Celles-ci sont étudiées au cours des trois années du secondaire. L'objectif général de ces projets est déterminé par l'écriture d'un récit par les élèves où sont intégrées des descriptions ; il est d'ailleurs précisé : « La description doit être enrichie de comparaisons et/ou de métaphores ».

C'est en 2^{ème} année du secondaire que les élèves se familiarisent plus avec la métaphore, définie par les notions d'ornement et d'écart par rapport à une norme. « La métaphore rapproche deux termes sans utiliser de mot outil ». Les réalités ainsi désignées se superposent et s'enrichissent mutuellement.

De même, dans la rubrique grammaire de la séquence 1 du projet 3 où l'on fait un bref rappel sur les figures de l'analogie : comparaison et métaphore, accompagné de

⁹⁵ Tarin, R. 2006. *Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, Bruxelles, Edition Labor. p.63

quelques exercices d'application dont le but d'identifier le comparé et le comparant ainsi que l'outil de comparaison lorsqu'il s'agit d'une comparaison.

11. Fonctionnement et effet de la métaphore face à la comparaison

a) Mieux que la comparaison

Dans la comparaison, les deux réalités rapprochées sont maintenues à une certaine distance et conservent ainsi quelque autonomie.

Dans la métaphore, en revanche, le lien est rendu plus étroit entre les deux réalités, quasiment identifiées :

1) Dans l'attribut :

- « votre âme est un enfant que je voudrais bercer. » (guillaume apollinaire)

2) Dans l'apposition :

« Sais-je ou s'en iront tes cheveux, Et tes mains feuilles de l'automne » (guillaume apollinaire)

Ce peut être aussi l'ordre des mots qui crée une impression de fusion entre les termes, dans l'exacte mesure où il étonne et bouscule l'ordre logique attendu :

« Le velours de ton regard » \neq « ton regard de velours »

(Métaphore)

(Comparaison)

Dans la plupart des métaphores, c'est la séquence syntaxique elle-même qui scelle l'alliance ou la fusion de deux registres ; l'image est coulée dans l'expression :

« Mots criminels et purs

Décapitée sur l'échafaud de la censure. » (Achille Chavée)

Les vers suivants offrent un effet plus fort pour la métaphore

-elle l'observa gloutonnement (adverbe imagé).

- elle le regarda comme on dévore un dessert (comparaison)

-elle l'observa, d'un œil glouton (métaphore)

- elle le dévora, d'un regard gourmand (métaphore)

La métaphore se livre d'emblée, dans une forme syntaxique plus synthétique et plus cinglante que celle de la comparaison. L'expression métaphorique suggère les choses à la

vitesse et à la lumière de l'éclair ; elle sollicite immédiatement la sensibilité et l'imagination.

b) Beaucoup mieux que la comparaison

La métaphore développe en outre ;

Un effet esthétique

Les métaphores sont aux comparaisons ce que les tentures sont aux portes. Soyons plus clair : les portes se contentent de charnière tandis que mes tentures se paient des anneaux – « les anneaux d'un beau style », disait Proust à propos de la métaphore.

Un effet de surimpression, d'interpénétration

Entre le collage (comparaison) et la surimpression (métaphore), nous ne balançons pas.

L'art consiste à suggérer pas un clin d'œil (métaphore) plutôt qu'à indiquer du doigt (comparaison).

Un effet de surprise

La métaphore vient fouetter la banalité du langage en y introduisant l'inattendu :

- Soit par l'intervention d'un mot déroutant (métaphore au sens strict), chevauchement ou télescopage de mots appartenant à des champs lexicaux différents – en d'autres termes, mélange (insolite) de registres de pensée habituellement hétérogène ;
- Soit par une dérangeante association d'idées (métaphore au sens large).

La métaphore est ; plus qu'une garniture, un souffle nouveau donné à l'expression

Aux yeux de Reverdy, « plus les rapports des deux réalités rapprochées seront lointains et justes, plus l'image aura de puissance émotive et de réalité poétique ».

12. Les métaphores représentent la culture et les expériences personnelles du monde

La métaphore, «reine des figures» selon Aristote (cité in Ricœur, 1975) permettrait de voir le semblable dans la différence, de rapprocher des éléments disparates et des catégories hétérogènes. Plus qu'un énoncé non conventionnel, elle serait un processus de comparaison des objets du monde et, d'après Lakoff et Johnson (1985), les métaphores sont omniprésentes dans notre vie quotidienne.

Les métaphores traduiraient notre vision intime du monde. Elles seraient le fruit de nos expériences et par conséquent il existe des métaphores partagées par une même communauté linguistique et d'autres plus personnelles.

Notre système conceptuel est fondé sur nos expériences et chaque expérience à lieu sur fond de présuppositions culturelles. Ainsi toute expérience est entièrement culturelle et notre culture est déjà présente dans les expériences que nous faisons.

Les métaphores ont des implications qui mettent en valeur et rendent cohérents certains aspects de nos expériences. Une métaphore peut être la seule manière d'organiser de façon cohérente ces aspects de notre expérience. Elle peut être un guide pour une action future.

En effet, pour comprendre le monde et agir sur lui, nous devons catégoriser les objets et les expériences afin qu'ils acquièrent un sens pour nous. Ces catégories sont formées à partir de nos expériences physiques concrètes. Elles structurent la façon dont nous différencions les entités. La catégorisation est donc une tâche qui a des racines profondément ancrées dans nos expériences concrètes individuelles et collectives. Par l'exemple proposé par Lakoff et Johnson (1985), si quelqu'un annonce « Il manque des sièges », la catégorie *sièges* peut être interprétée de deux façons. Si c'est une soirée entre amis, on apportera tous types de sièges, des tabourets, des chaises, des poufs, etc. Par contre s'il s'agit d'un diner officiel, on ne peut compléter qu'avec des chaises comme il faut. Cet exemple montre une fois de plus que nos catégories ne sont pas établies de façon rigide. Le choix de ce qui compte comme élément d'une catégorie dépend de notre objectif. Les catégories sont définies afin de servir à la compréhension en termes de prototypes et ressemblances de famille. Les phrases ne sont donc pas vraies ou fausses. Par exemple, on dit de l'Italie qu'elle a la forme d'une botte et cela est vrai en fonction de certains objectifs. Cette comparaison aide un écolier mais n'est pas assez précise pour un cartographe. Lakoff essaye d'abord d'expliquer la relation entre les catégories et la raison, pour cela il expose la théorie traditionnelle de la raison qui, en effet, se présente comme abstraite et « désincarnée ». La théorie traditionnelle trouve que la raison est littérale. Elle trouve aussi qu'il existe une raison objective, et que nous pouvons trouver l'inexactitude et la vérité en toute chose. De plus, cette vieille philosophie soutient que la pensée significative et la raison sont abstraites.

« La philosophie de Lakoff » trouve que l'esprit est incarné et ne peut pas être séparé de l'expérience corporelle, compte tenu du fait que l'expérience corporelle est environnementale et culturelle. Donc, Lakoff voit que l'environnement joue un rôle principal dans la raison, mais aussi que cet environnement inclut l'imagination dans le processus du raisonnement. Lakoff prétend que c'est notre capacité d'imaginer qui nous permet d'avoir une pensée « abstraite ». Les métaphores, les métonymies, et les images sont des outils qui nous permettent de voir et de sentir tout ce qui n'appartient pas au monde physique. Il ne faut pas oublier que l'imagination est aussi basée sur l'expérience.

Selon Prandi (1987)

Les expériences et les connaissances acquises sur les objets et leurs rôles dans les états de choses, les croyances qui affectent la concevabilité matérielle de faits soustraits à notre expérience directe, ainsi que les certitudes qui informent nos attentes à l'endroit du monde sont les formateurs de notre image du monde. Celle-ci prédétermine le contact, en particulier linguistique, entre individu et monde⁹⁶.

La métaphore est le reflet de nos expériences personnelles, elle montre également notre faculté à passer d'une catégorie à l'autre. Heureusement, la majorité des catégorisations sont inconscientes, ce qui nous permet de nous déplacer facilement dans ce monde.

Quand l'imagination se joint à l'expérience nous avons les éléments qui soutiennent la capacité humaine de catégoriser.

A la fin de ce chapitre nous confirmons que la formation à l'interculturel a un impact très précieux en apprentissage/enseignement du FLE, elle permet aux apprenants d'une langue-culture étrangère de traduire et de rédiger des phrases appartenant à la langue-culture étrangère. Cette compétence de traduire et de rédiger est intrinsèque et appartenant à la communication interculturelle. Il s'agit, dans le milieu culturel, d'une compétence de reconnaissance et de décodage d'éléments culturels appartenant à la

⁹⁶Prandi. M. (1987) *Sémantique du contre sens*, les éditions de Minuit, Paris.

culture étrangère. Cette compétence permet en fin du compte aux apprenants de préciser et d'affiner leurs connaissances culturelles et d'habituer à les communiquer à d'autres.

En classe il est question de découvrir les représentations des élèves. La métaphore offre donc la possibilité d'attribuer des connaissances culturelles et de créer des relations qui rendent la langue étrangère plus compréhensible. Dans le chapitre suivant nous allons mener une étude socioculturelle et linguistique auprès des enseignants de FLE et leurs élèves afin de mieux cerner les difficultés qu'ils rencontrent dans l'enseignement / apprentissage de la métaphore.

Chapitre 3 :
**Analyse sociolinguistique auprès
des enseignants et des apprenants
de français**

Analyse sociolinguistique auprès des enseignants et des apprenants de FLE

I). Cadre général et déroulement de l'enquête auprès des enseignants

Pré-enquête

Notre pré-enquête a pour but de cerner le sujet de recherche et nous avons entretenu quelques discussions avec les enseignants de français, au nombre de vingt (**20**), à propos de l'enseignement de cette partie de langue : la métaphore. La pré-enquête nous a permis de préparer un questionnaire pour mener à bien notre recherche.

Enquête proprement dite :

Cette enquête sera menée auprès des enseignants de français dans différents lycées dans la région de Sidi Bel Abbes, sous forme de questionnaire. Ce dernier contient des questions abordant l'enseignement de la métaphore sous plusieurs angles. Les résultats recueillis seront dépouillés et analysés.

Présentation de l'échantillon

Le questionnaire élaboré est destiné spécialement aux enseignants de français. Ils sont censés avoir rencontré sur le terrain les règles générales de la construction des phrases et des textes, ainsi que des règles et des normes orthographiques et typographiques dans la perspective de développer des compétences en lecture, en écriture et en communication orale chez les apprenants concernés. L'enseignant a été invité à répondre au questionnaire concernant l'enseignement de cette partie de langue, qui est la métaphore.

Analyse et interprétation des résultats :

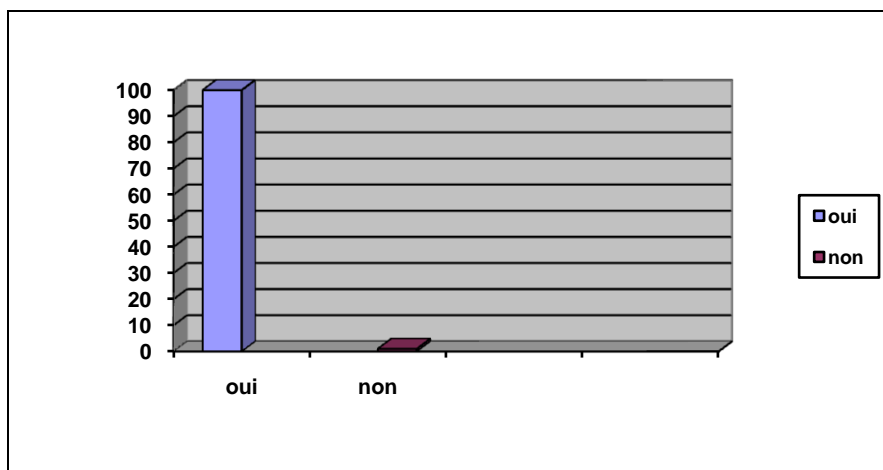
Question (01) :

Pensez-vous que pour apprendre une langue étrangère, il faut connaître aussi sa culture ?

Réponses recueillies	Pourcentage
Oui	100%
Non	00%

Tableau-1-

Représentation graphique des réponses à la Q 1 :



-Pourcentage 1-

Justification :

Ceux qui ont répondu « **Oui** »:

- connaître la langue de l'autre conduit forcément à connaître sa culture et vice versa.
- l'objectif de tout pédagogue devrait être consacré à une compréhension mutuelle de la culture et de ses spécificités.
- un apprenant devient plurilingue en apprenant l'interculturalité.
- apprendre une deuxième langue c'est apprendre une deuxième culture.

Commentaire :

Les justifications apportées aux réponses des enseignants affirment à **100%** l'influence de la culture sur l'apprentissage du FLE en avançant l'argument suivant : la culture a un impact très précieux pour apprendre une langue et que les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience, aux habiletés et aux savoir-faire interculturels.

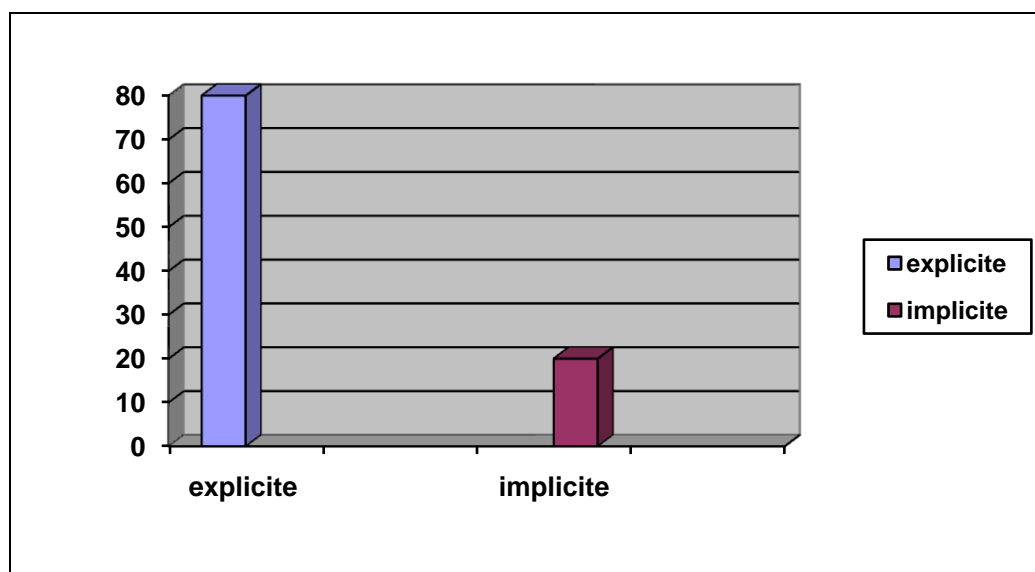
Question (02) :

2) Au lycée, Les enseignants ne font que des cours de grammaire explicite, ou implicite aussi ?

Réponses recueillies	Pourcentage
Explicite	80%
Implicite	20%

Tableau-2-

Représentation graphique des réponses à la Q 2 :



-Pourcentage 2 -

Justification :

Ceux qui ont répondu « **Explicite** »:

- La démarche dictée par le contenu de la grammaire explicite répond aux exigences des didacticiens.
- Parce que les apprenants ont besoin d'exemples concrets qui leur permettront d'accéder facilement au sens.
- Parce que la déduction de la règle est importante dans la conceptualisation.
- Tout simplement parce que les enseignants font leurs cours en appliquant un programme bien défini.

Ceux qui ont répondu « **Implicite** » :

- Quelques enseignants ne font pas les cours de grammaire explicitement. Ils croient que le français en tant que langue étrangère doit être enseigné dans une situation de communication.
- Dans la conceptualisation, il y a le problème de la réduction de la règle et c'est un élément très important qu'il faut prendre en considération.

Commentaire :

Les pourcentages prélevés à partir de leurs réponses sont les suivants :

La majorité écrasante d'enseignants ont opté pour l'enseignement explicite de la grammaire d'un pourcentage de **80%** en avançant l'argument suivant : La démarche dictée par le contenu de la grammaire explicite répond aux exigences des didacticiens et des programmes officiels.

Le taux restant, **20%** indiquant l'enseignement implicite de la grammaire en avançant l'argument suivant : Les enseignants ne font pas les cours de grammaire explicitement. Le français en tant que langue étrangère est enseigné dans une situation de communication (Textes supports, expressions orales et écrites).

Afin d'illustrer cela pour notre point de langue étudié, nous faisons appel à la métaphore de Victor Hugo : « cette faucille d'or » « faucille » renvoie au croissant de lune. Hugo opère un déplacement de sens en déplaçant un mot : « croissant », qui est remplacé par « faucille » et qui renvoie aux sèmes communs qui existent entre l'astre et l'outil, à savoir la forme en demi-arc de cercle. L'interlocuteur a ainsi en conscience les deux mots renvoyant au sens de « croissant de lune », l'un explicite, l'autre implicite. La métaphore permet ainsi de présenter en un seul mot le sens de deux mots, par un phénomène de déplacement de sens.

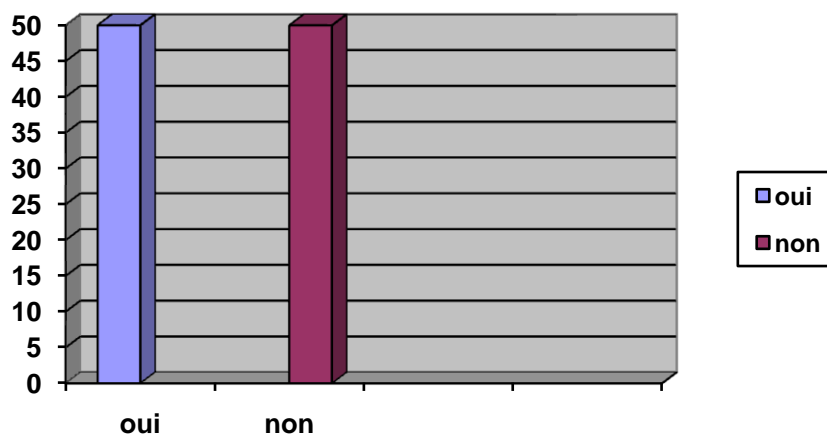
Question (03) :

Pensez-vous que l'enseignement de la métaphore est une tâche difficile ?

Réponses recueillies	Pourcentage
Oui	50%
Non	50%

Tableau-3-

Représentation graphique des réponses à la Q 3 :



-Pourcentage 3-

Justification :

Pour ceux qui ont dit «**Non**» :

- Sans perdre son charme étant un procédé de langue, la métaphore en tant qu'un sens figuré devient un moyen et une compétence.

-Les élèves sont capables d'assimiler ce savoir et de le transférer aux autres matières scolaires et plus tard dans la vie active.

Pour ceux qui ont dit «**Oui**» :

- Il n'est pas évident que tous les élèves puissent reconnaître les figures de style et surtout la métaphore.

- la poésie est un support très important d'apprentissage des figures. Mais ce type de texte est rarement programmé, à savoir, une fois par séquence.

Commentaire :

Concernant cette question, **50%** d'enseignants ont répondu «**Non**» n'y voient aucune difficulté, ce qui laisserait entendre que ces enseignants sont ambitieux pour pouvoir atteindre le niveau du sens figuré. Et se gardent d'aborder l'étude des figures avec leurs élèves.

Les **50%** qui ont répondu «**Oui**» en justifiant leur réponse par le fait que les apprenants dans une classe n'ont pas le même profil, la même culture, la même histoire de vie ... En conséquence, en contexte d'apprentissage, il convient pour les enseignants d'adapter l'humour, l'analogie et la métaphore à l'auditoire et de les rapporter au sujet et ceci n'est pas toujours évident.

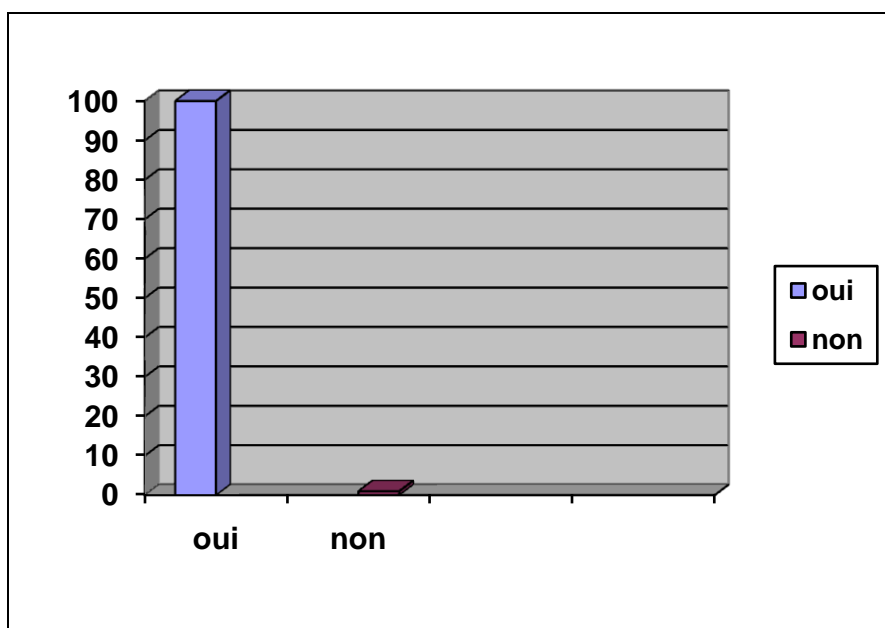
Question (04) :

Pensez-vous que la maîtrise de la métaphore est indispensable à l'acquisition d'une langue?

Réponses recueillies	Pourcentage
Oui	100%
Non	00%

-Tableau-4-

Représentation graphique des réponses à la Q 4:



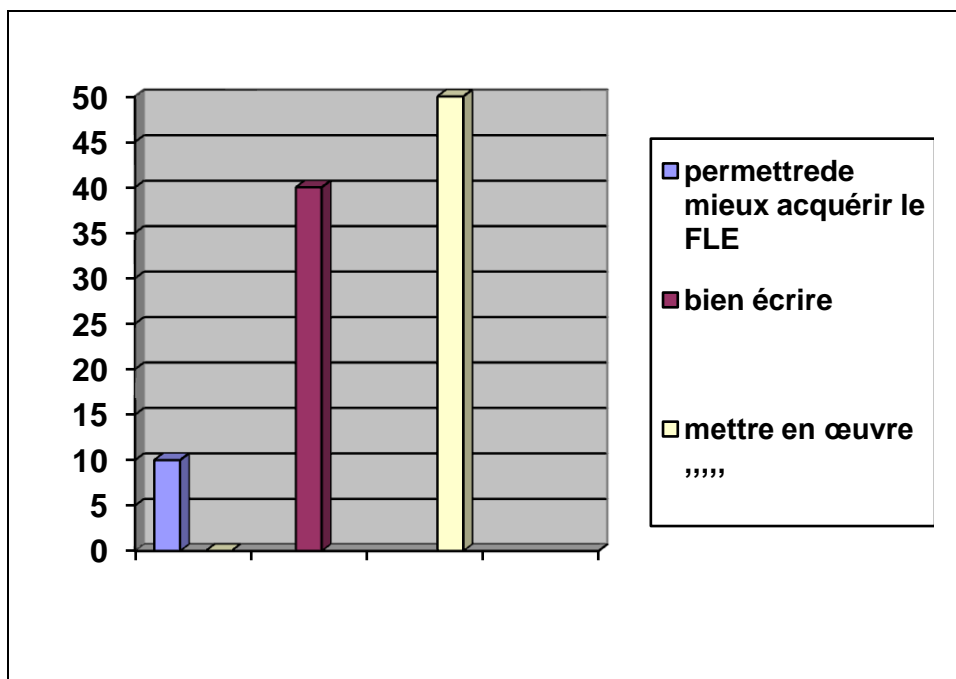
-Pourcentage 4-

Représentation en pourcentage des données de la Q 4:

-Si oui, dites quelle serait l'utilité ?

Réponses proposées	Pourcentage
Permettre de mieux acquérir le FLE.	10%
Bien écrire.	40%
Mettre en œuvre la « fonction poétique » du langage	50%

Tableau-4-



-Pourcentage 4-

Commentaire :

Les réponses fournies concernant l'utilité de cette partie de langue. Ces 100% se répartissent comme suit :

- **10%** d'enseignants interrogés considèrent qu'un processus d'apprentissage du FLE ne peut se concevoir sans des cours de grammaire concernant cette partie de langue : métaphore.

Car cela permet à l'enseignant d'utiliser une idée, un mot, une phrase, ou un objet à la place de l'autre afin de suggérer une ressemblance entre eux. L'usage pédagogique de la métaphore et de l'analogie peut faciliter la mémorisation en ce qu'il produit une plus grande résonance dans l'esprit de l'apprenant. Mais pour ce faire, la métaphore et l'analogie doivent être construites autour de ce qui est déjà familier pour les élèves.

- **40%** d'enseignants considèrent que l'utilité de cette partie de langue réside dans le fait qu'elle sert à bien écrire. L'usage des stratégies alternatives d'enseignement crée un environnement d'apprentissage plus détendu et permet aux élèves de devenir de meilleurs auditeurs. Ce qui a amélioré, par la suite, leur niveau de compréhension et d'expression.

- Pour les **50%** d'enseignants, l'utilité de la métaphore découle du fait qu'elle permet de mettre en œuvre la « fonction poétique » du langage. Comme le propose Jakobson dans ses travaux sur la métaphore ; en effet, il précise que cette dernière représente un processus de substitution effectif; c'est-à-dire qu'elle réalise un effet stylistique comparable à une impropriété, puisqu'elle lie deux termes sémantiquement disjoints. C'est pourquoi, les expressions métaphoriques sont perçues comme des manipulations déroutantes de la langue et du sens. Cela s'affiche clairement dans le cas des métaphores aboutissant à des personnifications (« Cet homme est un lion ») ou à des chosifications (« Cet homme a un cœur de pierre »)

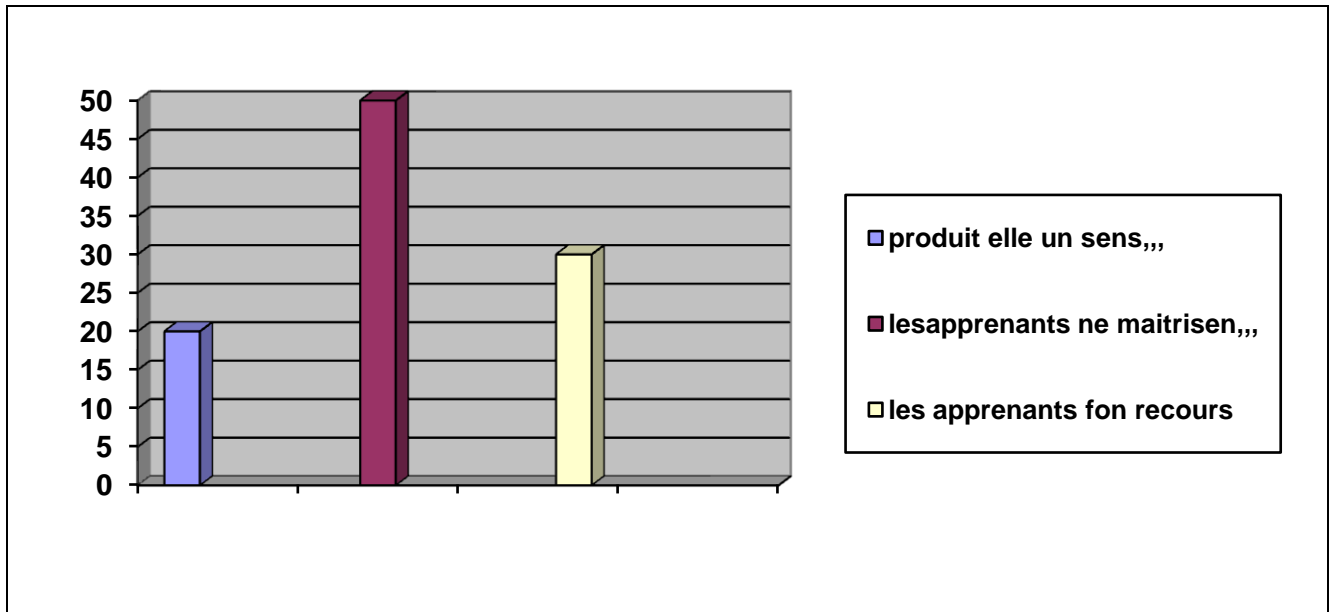
Question (05) :

A quoi est due l'incompréhension de la métaphore chez les apprenants?

Réponses proposées	Pourcentage
1. produit-elle un sens différent et non conceptuel ?	20%
2. Est-ce-que les apprenants ne maîtrisent pas l'effet poétique de la langue ?	50%
3. Est-ce-que les apprenants font recours à la langue maternelle ?	30%

Tableau-5-

Représentation graphique des réponses à la Q 5:



- Pourcentage 5-

Commentaire :

Pour ce qui est de la cinquième question, l'incompréhension de la métaphore chez les apprenants du FLE. **20%** d'enseignants pensent que la métaphore produit un sens différent et non conceptuel. Or, nous avons remarqué que les auteurs de la métaphore traitent cette figure comme un auxiliaire linguistique à la conceptualisation. Sa spécificité tient dans le fait qu'elle produit d'innombrables rapprochements de sens et d'images et ce en fonction de la distance entre ces deux pôles, ainsi que le note le poète français Pierre Reverdy dans *Le Gant de crin* : « L'image est une création pure de l'esprit (...). Plus les rapports des deux réalités rapprochées sont lointains et justes, plus l'image sera forte, plus elle aura de puissance émotive et de réalité poétique ».

Un taux de deux quart, **50%** d'enseignants estiment que l'erreur est due à la non maîtrise de l'effet poétique de la langue à cause de l'ignorance des règles régies par les normes du français écrit, à partir d'une terminologie grammaticale courte telle les catégories des mots (Nom, Verbe, ...). Ceci pourrait paraître à premier abord juste, mais nous pouvons tout de même supposer que nos élèves sont capables d'abstraction, de concrétisation et surtout d'établir des analogies et des parallélismes. Le taux restant de **30%** d'enseignants pensent que l'erreur chez les étudiants est due au recours à la langue maternelle, en mettant l'accent sur le

phénomène d'interférence. Un passage obligé dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. On ne peut mettre en doute de son existence, que l'on repère tous les jours dans les productions des apprenants, où « *la langue maternelle fait peur : Elle est considérée comme responsable de fautes interférentielles* ». Pour J. GIACOBBE⁹⁷, aussi, le recours de l'apprenant à la langue première est un processus fondamental dans l'apprentissage : « *ce n'est pas l'apprentissage qui "guéri" l'apprenant de l'influence de sa langue première, c'est plutôt le recours à la langue première qui constitue une des conditions d'apprentissage*».

Conclusion

Nous avons essayé de chercher dans cette première partie du corpus les raisons de l'erreur commise et de l'incompréhension de la métaphore par les apprenants auprès de leurs enseignants.

En ce qui concerne la culture, tous les enseignants affirment l'influence de celle-ci sur l'apprentissage du FLE, et de son impact majeur pour acquérir des connaissances. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience, aux habiletés et aux savoir-faire interculturels

Les enseignants de français ont constaté que l'enseignement de cette partie de langue reste toujours inefficace dû à plusieurs facteurs tels que quelques-uns parmi eux qui ne font pas de cours de grammaire explicite. Le français en tant que langue étrangère est enseigné dans une situation de communication, ainsi que l'influence négative de la langue maternelle (l'arabe) sur la langue cible, qui est le français.

La moitié d'entre eux considèrent la poésie comme un support très efficace pour apprendre des figures, mais ce type de texte est rarement programmé, à savoir, une fois par séquence.

Pour cela nous devons être exigeants pour élever nos élèves au niveau de l'utilisation du sens figuré puisque les textes qu'ils rencontreront au cours de leurs études comporteront toujours, dans leur majorité, le sens figuré et le sens sous-entendu.

⁹⁷ GIACOBBE, J.(1990) *le recours à la langue première :une approche cognitive*, dans LFM n° spécial, Recherches et Application p. 122

Nous pourrions certifier qu' il est important que les élèves puissent comprendre et construire des figures (métaphores, comparaisons...) à partir de la lecture analytique et de l'utilisation des verbes, des noms, des adjectifs ...dans le discours descriptif.

Par la suite de nos résultats, nous adoptons la théorie de George Lakoff, qui considère la métaphore comme un auxiliaire linguistique à la conceptualisation et considère que les métaphores sont loin d'être uniquement des procédés relevant de l'imagination poétique, ou ne concernant que les mots, plutôt que la pensée ou l'action. Les métaphores sont présentes dans notre vie de tous les jours et sont, selon lui, à la base du sens donné à nos concepts. Dans *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Lakoff montre que nous n'avons pas conscience de notre système conceptuel, et qu'une observation attentive de notre langage permet de voir que les métaphores structurent nos concepts.

Lakoff montre « comment la métaphore révèle les limitations du mythe de l'objectivisme » et conclut d'une manière générale que « l'objectivisme n'est pas en mesure de rendre compte de façon satisfaisante de la compréhension humaine ».

II) Déroulement de l'enquête auprès des apprenants

La description et la mise en évidence de la réalité de l'enseignement/apprentissage du FLE au sein de la classe de langue en Algérie, nécessitent une étude pratique de ce processus en prenant en considération d'une part, le triangle didactique, qui est l'enseignant, l'apprenant et le savoir, et d'une autre, la perspective interculturelle au sein de la classe de langue.

Par la suite, nous réalisons un questionnaire qui porte sur la vision de l'apprenant vis-à-vis de la langue et la culture française, cette étude nous aide à mieux cerner notre objectif sur l'apprentissage de la métaphore au sein d'une classe du FLE, afin de voir l'impact de la culture sur l'acquisition de notre point de langue. Dans cette session nous allons transformer les résultats obtenus en schémas pour l'interprétation tout comme la session précédente. Pour cela nous choisissons un nombre suffisant des élèves de la 2^{ème} année secondaire, nous essayons après d'analyser les résultats obtenus à partir de cette étude pratique, et nous essayons de valoriser l'interculturel dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE au sein de la classe algérienne.

1- Choix du groupe

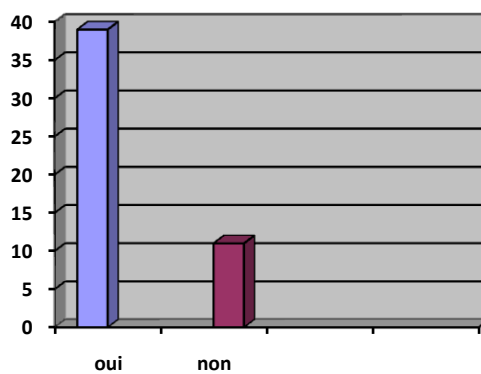
Nous avons choisi un groupe d'élèves de la 2^{ème} as, ce groupe contient 50 apprenants, ils appartiennent aux différents niveaux: diligents, moyens et "faibles". Ce groupe représente le tiers du nombre d'apprenants de la 2^{ème} as, qui compte 145 apprenants dans notre lycée. (Lycée capitaine Abdelhadi). Nous avons exécuté ce sondage, Samedi le 03 Janvier 2012. Le pourcentage de ce groupe par rapport au nombre total des apprenants de la 2^{ème} as est 35,71%.

2- Etude des résultats

Question 01: *Aimez-vous la langue française?*

Trente-neuf apprenants parmi cinquante ont répondu *oui*, et onze apprenants ont répondu *non*.

OUI	NON
39	11

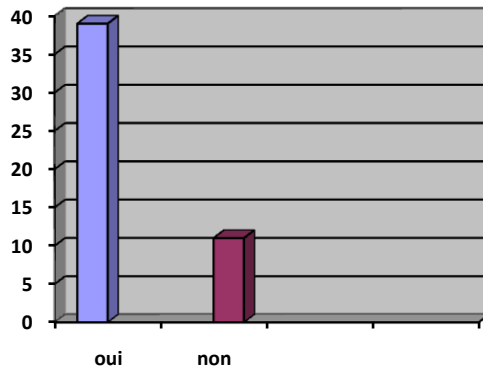


Représentation graphique :Q1

Question02: *Aimez-vous l'enseignant du français?*

Trente-neuf apprenants parmi cinquante ont répondu *oui*, et onze apprenants ont répondu *non*.

OUI	NON
39	11

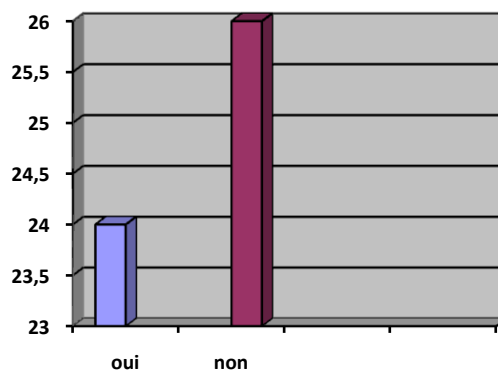


Représentation graphique :Q2

Question03: *Aimez-vous les français en tant qu'individus?*

Vingt quatre apprenants ont répondu *oui*, et vingt six ont répondu *non*.

OUI	NON
24	26



Représentation graphique :Q3

Question04: *Pourquoi apprenez-vous le français?*

Les apprenants interrogés ont déclaré qu'ils apprennent *le français*, parce que la langue française est la langue des savoirs, la langue des découvertes, langue importante, ainsi qu'elle développe le cerveau humain, enrichit les savoirs culturels. Ils ont dit que le français leur permet de connaître la France et les Français et leurs modes de vie, ils ont ajouté qu'ils apprennent la langue française pour agir et réagir avec les étrangers, pour apprendre des informations pour leur avenir, pour être des enseignants de français et pour avoir des occasions dans le domaine du travail.

Certains apprenants ont déclaré qu'ils apprennent *le français*, parce qu'ils sont en l'ère de la technologie et de la mondialisation, et tous les nouveaux appareils fonctionnent en français, ils donnent l'exemple du micro-ordinateur. Ils ajoutent qu'ils apprennent la langue française car c'est la langue de toutes les branches scientifiques à l'université. Ils ont dit qu'ils apprennent *le français* pour communiquer avec les étrangers car c'est une langue du dialogue.

Un apprenant précise que savoir parler une langue c'est connaître une autre culture, apprendre une langue contribue à connaître les cultures et les civilisations des autres. En effet, notre religion nous a toujours sollicités d'apprendre les autres langues (en apprenant la langue d'un peuple, on n'est banni de leur mal.)

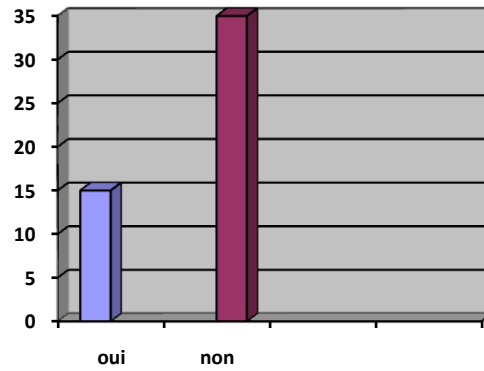
Question05: *Que représente le français pour vous?*

Les réponses des apprenants sont nombreuses, pour les uns, *le français* est une langue étrangère, mais pour les autres, c'est est une langue importante, langue utile, langue facile à apprendre par rapport aux autres langues étrangères en Algérie, langue de l'avenir et la langue de la médecine. Ils ont affirmé que *le français* représente pour eux une grande source culturelle.

Question06: *Pouvez-vous comprendre les écrits français sans l'intervention de l'enseignant?*

Quinze apprenants ont répondu *oui*, et trente-cinq ont répondu *non*.

OUI	NON
15	35

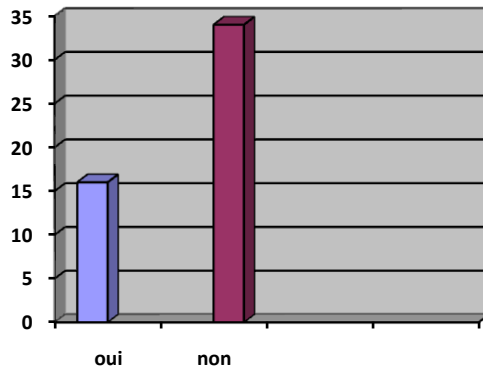


Représentation graphique :Q6

Question07:*Pouvez-vous prononcer correctement les mots français?*

Seize apprenants ont répondu *oui*, et trente-quatre ont répondu *non*.

OUI	NON
16	34

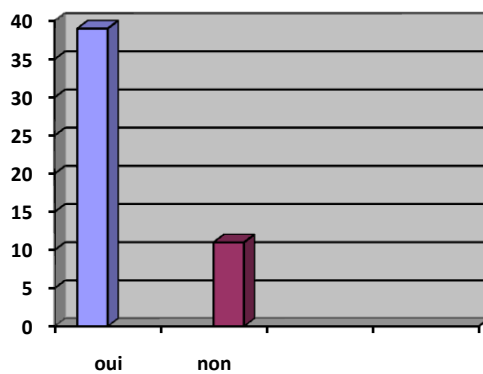


Représentation graphique :Q7

Question08: Pour vous, est ce que le français est important et utile?

Trente-neuf apprenants ont répondu *oui*, et onze apprenants ont répondu *non*.

OUI	NON
39	11

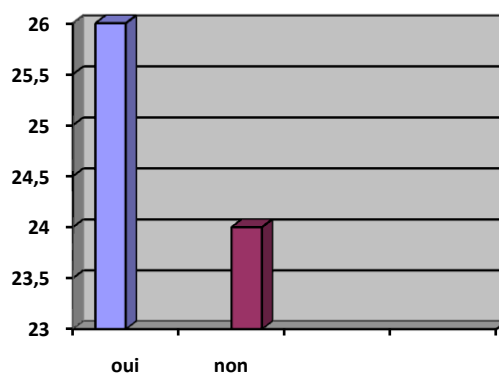


Représentation graphique :Q8

Question09: *Pour vous, est ce que le français est une simple langue étrangère?*

Vint six apprenants ont répondu *oui*, et vingt quatre ont répondu *non*.

OUI	NON
26	24

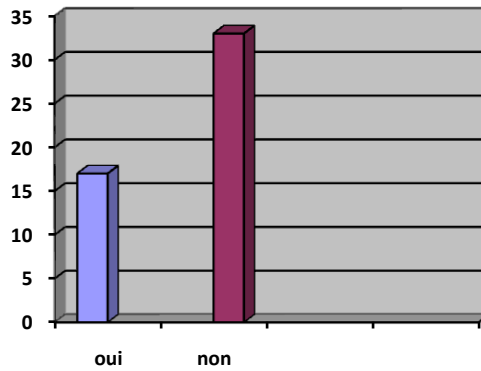


Représentation graphique :Q9

Question10: *Pouvez-vous corriger vos fautes d'orthographe sans l'aide de l'enseignant?*

Dix sept apprenants ont répondu *oui*, et trente-trois ont répondu *non*.

OUI	NON
17	33

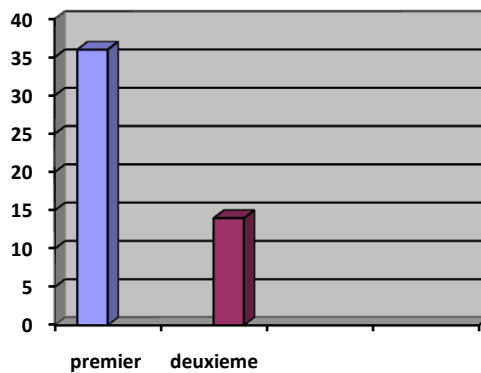


Représentation graphique :Q10

Question11: Où pouvez-vous classer le français parmi les autres langues étrangères en Algérie?

Trente-six apprenants classent le français *le premier* et quatorze apprenants le classent *le deuxième*.

Premier	Deuxième
36	14

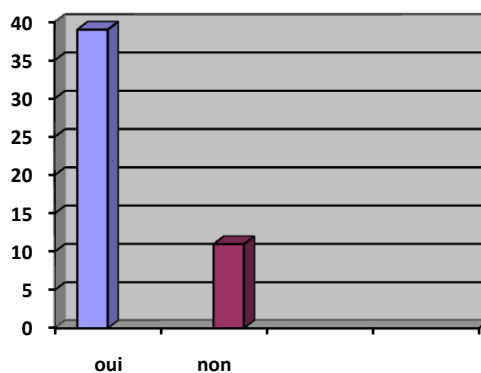


Représentation graphique :Q11

Question12: *Avez-vous des bagages linguistiques en français?*

Trente-neuf apprenants ont répondu *oui*, et onze apprenants ont répondu *non*.

OUI	NON
39	11

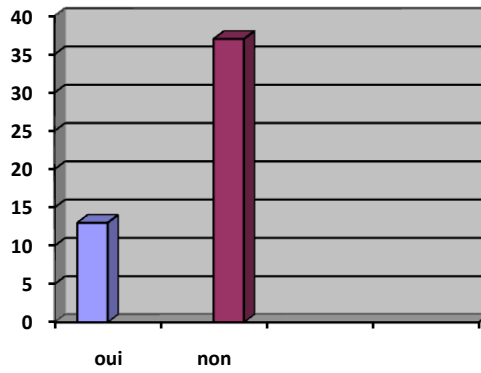


Représentation graphique: Q12

Question13: *Pouvez-vous vous exprimer correctement en français?*

Treize apprenants ont répondu *oui*, et trente-sept apprenants ont répondu *non*.

OUI	NON
13	37

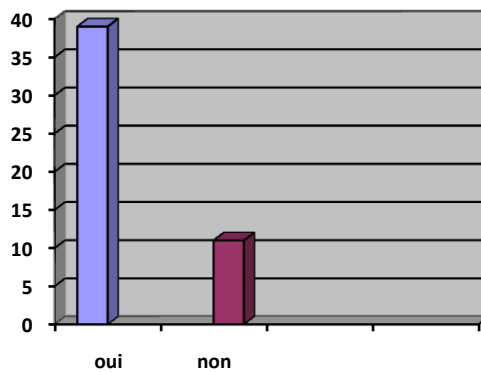


Représentation graphique: Q13

Question14: *Rencontrez-vous des difficultés dans l'apprentissage du français? Donnez des exemples.*

Trente-neuf apprenants ont répondu oui, et onze apprenants ont répondu non.

OUI	NON
39	11



Représentation graphique : Q14

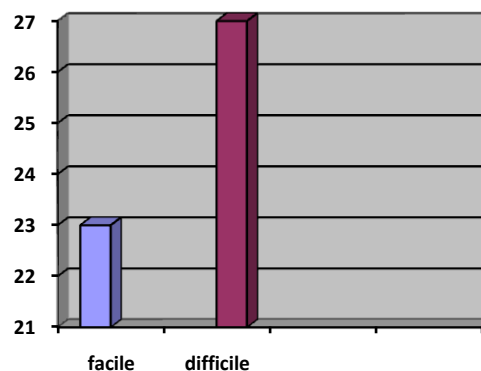
Les exemples des obstacles rencontrés:

- au niveau de l'expression écrite et orale.
- au niveau de la prononciation des mots.
- au niveau de l'écriture la morphologie des mots.
- au niveau du sémantisme, de la compréhension et l'explication des mots.

Question15: *le vocabulaire du français, est facile ou difficile? En quoi consiste sa difficulté ?*

Vingt-trois apprenants ont répondu *facile*, et vingt-sept apprenants ont répondu *difficile*.

Facile	Difficile
23	27



Représentation graphique : Q15

Les apprenants qui ont répondu que le vocabulaire du français est difficile, ont expliqué que les mots en langue française prennent différents sens selon les contextes, et que ce changement de sens crée chez eux une confusion dans la compréhension des mots

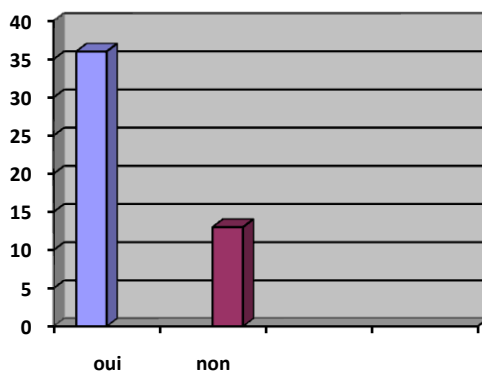
Question16: Comment vous paraît la grammaire française durant toutes ces années d'apprentissage?

Les apprenants interrogés ont dit qu'ils trouvent des difficultés dans la grammaire française car cette dernière ne ressemble pas à la grammaire de leur langue maternelle, l'arabe. Ils ajoutent que la difficulté consiste surtout dans la conjugaison, la multiplicité des temps ainsi que les accords.

Question17: *Pour vous, le français enseigné comporte-t-il des faits culturels?*

Trente-six apprenants ont répondu *oui*, treize apprenants ont répondu *non*, et une seule réponse a été annulée.

OUI	NON
36	13

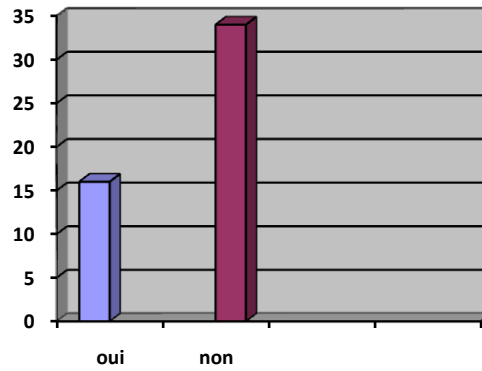


Représentation graphique: Q17

Question18: *Pouvez-vous apprendre le français sans sa culture?*

Seize apprenants ont répondu *oui*, et trente -quatre ont répondu *non*

OUI	NON
16	34

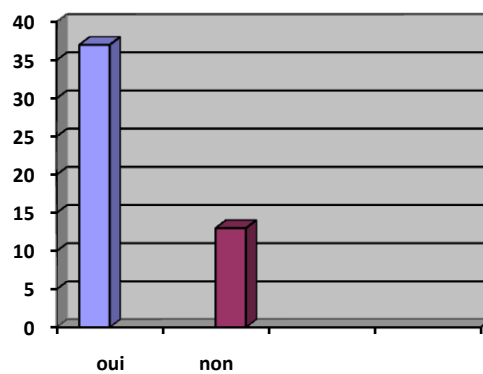


Représentation graphique:Q18

Question19: *Les faits culturels, sont-ils importants dans l'apprentissage du français?*

Trente -sept apprenants ont répondu *oui*, et treize ont répondu *non*.

OUI	NON
37	13

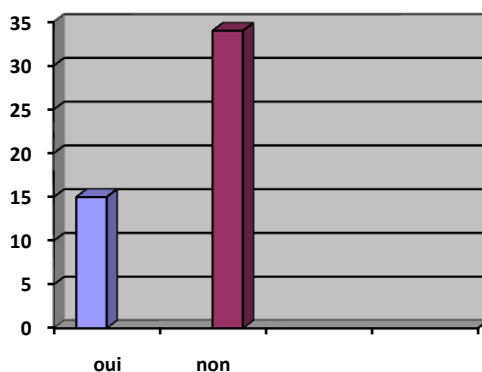


Représentation graphique:Q19

Question20: *Pouvez-vous connaître et/ou reconnaître les faits culturels français durant vos apprentissages du français?*

Quinze apprenants ont répondu *oui*, trente -quatre ont répondu *non*, et une seule réponse a été annulée.

OUI	NON
15	34

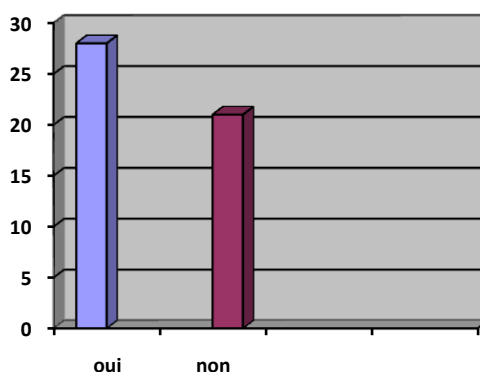


Représentation graphique:Q20

Question21: *Prenez-vous en considération les faits et les pratiques culturels véhiculés par le français lors de votre apprentissage?*

vingt-huit apprenants ont répondu *oui*, vingt et ont répondu *non*, et une seule réponse annulée.

OUI	NON
28	21



Représentation graphique :Q21

3- Interprétation des résultats et conclusion

Les cinq premières questions traitent le côté psycholinguistique des apprenants, ils disent qu'ils aiment le français en tant que langue, et ils aiment leur enseignant de français parce qu'il leur facilite la tâche d'apprendre cette langue. Presque la moitié d'apprenants avouent qu'ils n'aiment pas les Français en tant qu'individus pour la raison historique et la raison religieuse, parce que les Français représentent les descendants des anciens colonisateurs et ils sont des chrétiens ou même des athées. En revanche, l'autre moitié des apprenants qui aiment les Français en tant qu'individus, trouvent qu'ils sont gentils, ambitieux, sérieux, c'est des gens qui ont du savoir-vivre, ils aiment leur pays, très disponibles et ouverts. Ces constantes forment en quelque sorte, un noyau central des représentations chez nos apprenants. Cette image reçue tire de leur histoire et de leur culture ainsi qu'aux chaînes de télévision et des réseaux sociaux qui sont le moyen d'ouverture par excellence sur l'autre, sa tradition, sa vie quotidienne.

Concernant la quatrième et la cinquième question, les apprenants donnent des réponses raisonnables, parce qu'ils croient à l'importance et à l'utilité de cette langue étrangère dans la vie quotidienne et la vie scolaire et plus tard à l'Université, puisque la plupart des filières et des spécialités sont en français en Algérie.

Les onze questions qui suivent c'est-à-dire, de la sixième question jusqu'à la seizième ; mettent l'accent sur les compétences des apprenants lors de leur apprentissage du français. Nous tenterons de connaître les points forts et les points faibles des apprenants pendant le processus de l'enseignement/apprentissage du français. Au niveau de la compréhension, la majorité d'apprenants disent qu'ils ne comprennent en lisant tous seuls des textes et des écrits français, parce qu'ils ont des problèmes au niveau du sens des mots, les mots en français sont souvent polysémiques, et prennent différents sens, dans des contextes différents. Nous avons jugé ces réponses très utiles ; et même essentielles vis-à-vis à notre étude qui traite ce côté du sémantisme, qui tire sa source de la multiplicité des sens des mots (leur polysémie), ces mots qui sont parfois explicites et le problème ne se pose pas, mais parfois implicites. Or, parmi nos apprenants, il y a ceux qui ne peuvent pas donner sens à un mot selon le contexte dans lequel il est utilisé.

Au niveau de la prononciation, la plupart des apprenants disent qu'ils prononcent bien le français, parce qu'ils sont en contact avec cette langue depuis longtemps. Concernant le bagage sémantique et l'expression, les apprenants affirment qu'ils ont un manque, parce qu'ils ne peuvent pas composer des phrases correctes car d'un côté ils ne comprennent pas les sujets de la discussion et d'un autre ils réfléchissent en arabe et ils essaient de traduire leurs idées en français. Ils ajoutent qu'ils ont des problèmes au niveau de la grammaire et au niveau de l'orthographe des mots, parce qu'ils embrouillent entre les différentes règles grammaticales d'un côté, et ils ne peuvent pas se concentrer d'un autre.

Les cinq dernières questions mettent l'accent sur la relation langue-culture, et sur la capacité des apprenants de rapprocher et de connaître les faits culturels transmis par le français. La majorité des apprenants interrogés expliquent que le français, en tant que langue, comporte des faits et des pratiques culturels issus d'une Histoire très étendue dans le temps et que et que chaque langue représente et traduit tous les aspects de la vie de sa communauté. Ils affirment qu'ils ne peuvent pas apprendre le français sans sa culture et les aspects et les faits culturels qu'il véhicule, sont très importants dans le processus de son enseignement/apprentissage, grâce à l'indissociabilité de langue-culture et parce que le fait de

connaître, d'approcher et de comprendre les faits culturels de cette langue étrangère, leurs permet d'améliorer et de progresser leurs résultats d'apprentissage.

La plupart des apprenants interrogés disent qu'ils ne peuvent pas trouver et reconnaître tous les faits culturels véhiculés par le français, parce qu'ils ne comprennent pas le sens des mots et des expressions qui portent ces faits, et ils n'ont pas d'idées sur l'ensemble de la culture française, quel que soit les coutumes, les modes de vie, les traditions...etc. Ils ajoutent qu'ils prennent en considération les faits culturels du français pendant le processus enseignement/apprentissage, parce qu'ils sont obligés d'être vigilants et attentifs vis-à-vis de cet inconnu et cet Autre qu'ils découvrent à partir du français et les faits culturels véhiculés par cette langue étrangère.

Dans la partie suivante nous allons mettre l'accent sur l'étude de la métaphore en particulier, et ce à partir d'un programme d'enseignement, que nous avons élaboré, afin de tester son efficacité didactique dans l'acquisition de ce point de langue.

Partie III

Conception de la métaphore chez les apprenants : compréhension et expression

Chapitre 1

Méthodologie et déroulement de l'expérimentation

Méthodologie et déroulement de l'expérimentation

Nous nous situons dans le modèle des recherches qualitatives et quantitatives. En effet, celles-ci mettent l'accent sur l'interférence dynamique entre le chercheur et les sujets dans le but de comprendre davantage la manifestation à l'étude. La démarche qualitative, qui se veut heuristique, vise généralement des objectifs susceptibles de mener à des applications pratiques des résultats recueillis. Ce type de recherche est réalisé dans le milieu naturel des sujets et fait preuve de flexibilité possible lors du déroulement de l'expérimentation. Comme il est primordial de maintenir et d'encourager en tout temps l'interactivité entre le chercheur et les participants, la collecte de données privilégie l'emploi de stratégies maniables. Outre l'observation, le matériel écrit, tel que les productions écrites des apprenants, constitue un mode de collecte de données pertinent en recherche qualitative; il nous permet de concilier les activités à faire en classe et la compréhension du développement du mécanisme d'apprentissage des apprenants relativement au phénomène à l'étude. La définition de l'analyse qualitative peut se résumer ainsi : il s'agit d'une démarche permettant la reformulation ou l'explication d'une expérience ou d'un phénomène, axée sur la découverte et la construction de sens. Bien qu'elle n'écarte aucunement le comptage ou la quantification, elle ne requiert pas ces procédés pour être pleinement valable et exhaustive (Paillé et Mucchielli, 2003).

En effet, la conception de la métaphore en lecture, et notamment sa production en situation de rédaction sont considérées comme un phénomène assez complexe puisque les expressions métaphoriques produites seront certainement différentes d'un apprenant à l'autre. La présente recherche se base également sur une approche de type constructiviste, c'est-à-dire mettant l'accent sur le rôle dynamique et engagé de l'apprenant et de ses représentations conceptuelles dans la formation de son savoir. Le développement de la pensée réflexive y est donc encouragé.

Il s'agit donc d'une recherche de type qualitatif, descriptif, ainsi que quantitatif qui donne plus d'objectivité à une recherche dans les sciences du langage, dont l'intention est de dresser un constat plus général sur la compréhension des métaphores chez les élèves placés en situation de lecture et leur capacité à produire de nouveaux énoncés métaphoriques en situation d'écriture. Dans ce dernier cas, c'est donc du réinvestissement des apprentissages dont il est question.

Les apprenants

Au lycée Capitaine Abdelhadi où s'est déroulée l'expérience, les élèves sont de 2^{ème} année secondaire, en nombre de 102, répartis en différentes filières (scientifiques, littéraires et langues étrangères), apprenant tous le français comme première langue étrangère.

Ces élèves proviennent d'un milieu socio-économique de classe moyenne, dont l'apprentissage de la langue française est moyennement favorisé.

Pour des raisons qui nous échappent, les filles sont plus nombreuses. En général, les filles montrent plus de maturité que les garçons, elles aiment l'étude et lisent davantage.

Ces élèves semblent capables de première vue, malgré leur expérience insuffisante et le peu d'explications fournies, de comprendre le dénoté du connoté. Ils n'ont pas le métalangage requis pour l'exprimer, mais leur instinct demeure un bon guide.

Nous allons vérifier dans un premier temps, par des exercices de compréhension, c'est-à-dire par l'identification et l'explication de métaphores contenues dans des textes lus, et dans un second temps, par des activités de production, afin de réinvestir les apprentissages faits lors des situations d'écriture différentes, en imaginant de nouvelles métaphores et en les insérant dans ces productions écrites.

Notre méthode d'enseignement comporte cinq phases. La première phase sous forme d'un prétest dans lequel nous faisons un rappel sur la métaphore et sur ses caractéristiques en présentant deux extraits comportant des métaphores et des comparaisons, les élèves sont invités dans cette étape prétest d'identifier le comparé et le comparant afin de rappeler le principe de la métaphore et de la comparaison puis faire la distinction entre les deux.

La deuxième étape c'est celle de l'exercice de contrainte c'est une étape d'observation et d'exploration afin de susciter chez les élèves le goût de s'engager. Nous leur présentons des exemples de métaphores en soulevant tous leurs attributs pour qu'ils puissent découvrir ce qu'est une métaphore (*Ses yeux s'inondent de tristesse, Il crevait de peur*). Une série de contre-exemples (*Je sursaute de surprise, son cœur bat de joie et de tristesse.*) a été aussi présentée dans le but que les apprenants puissent faire une distinction entre les exemples positifs et négatifs. Afin qu'ils accèdent à un niveau d'abstraction plus élevé, nous les incitons à se questionner de vive voix (*Que retrouve-t-on de semblable dans ces phrases? Quelles différences remarques-tu entre ces deux énoncés? Pourquoi dis-tu qu'il s'agit d'une*

métaphore? Pour quelle raison crois-tu que cet énoncé n'est pas métaphorique?) Pour qu'ils parviennent à faire eux-mêmes des liens en classant et en recherchant les attributs manquants.

La troisième étape, cette épreuve portant cette fois-ci sur la compréhension des expressions métaphoriques figées dorénavant EMF⁹⁸, on demande aux apprenants de choisir pour chacune des 24 EMF étudiées, son expression qui correspond parmi celles qui sont proposées, en effet, dans cette épreuve, les apprenants doivent choisir le sens métaphorique approprié d'une EMF donnée. La fiabilité de cette épreuve peut s'expliquer par le fait que toutes les EMF donnent lieu à un mode de décodage qui est différent de celui des expressions libres. Pour une identification du sens global des EMF, il ne suffit pas de connaître les éléments constitutifs des EMF. Seuls les apprenants qui ont suffisamment de connaissances sur l'EMF (connaissances conventionnelles, culturelles, linguistiques ou connaissance de l'EMF même) peuvent deviner avec succès son sens métaphorique, et répondre donc d'une manière adéquate aux questions de l'épreuve en question.

La quatrième phase de la méthode a été celle de la représentation mentale. Elle consiste à vérifier si les élèves comprennent le concept de la métaphore, lorsqu'ils sont en présence de lecture de quelques chapitres tirés du roman de Malek Haddad '*le quai aux fleurs ne répond plus*'. Ils sont invités donc à lire ces extraits, dans lesquels ils doivent identifier, en les soulignant, un certain nombre d'énoncés métaphoriques, en plus de les expliquer dans leurs propres mots. Le choix et l'adaptation de ces extraits, ont été effectués de manière à faciliter la tâche de l'identification des métaphores de façon à éviter l'ennui de lire le roman en entier par les apprenants, aussi dans la mesure de gagner plus de temps, à exploiter dans d'autres étapes de la recherche. Nous certifions la suppression de quelques passages que nous avons jugés inutiles. L'entière utilisation de ces textes littéraires a été consacrée uniquement à l'étude de la métaphore et de la comparaison.

La cinquième et dernière phase d'enseignement a été l'abstraction qui vise à s'assurer que les apprenants comprennent plutôt bien le sens de l'idée de métaphore pour le réinvestir

⁹⁸Les EMF existent indéniablement et se révèlent être caractéristiques des langues humaines. Selon le point de vue de la sémantique cognitive, la plupart des EMF sont des produits de notre système conceptuel, et non simplement la matière de la langue. Une EMF n'est pas simplement une expression qui a une signification qui est, d'une façon ou d'une autre, spéciale par rapport aux significations de ses composantes, mais elle résulte de notre connaissance plus générale du monde (incorporée dans notre système conceptuel). En d'autres termes, elles sont non seulement linguistiques mais aussi et surtout conceptuelles et culturelles.

dans un contexte différent, ou celui d'écriture. Ils sont donc appelés, lors d'activités d'écriture, à créer leurs propres exemples de métaphores.

Afin d'aider à la compréhension des cinq phases de la méthode d'enseignement utilisée pendant l'expérience, nous les résumons dans la figure 1.

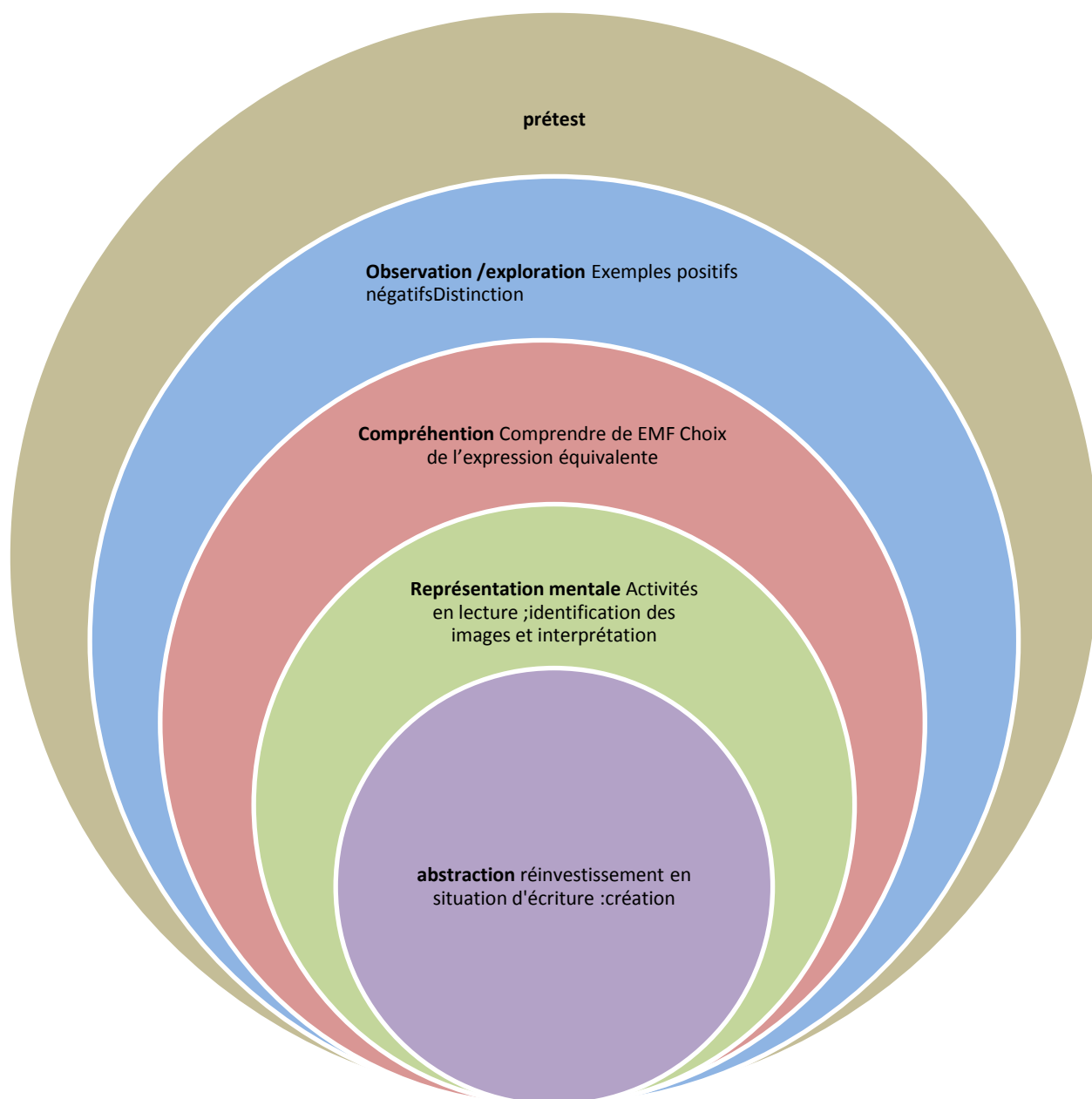


Figure 1 : Les phases de la méthode d'enseignement

Dans cette figure, chaque cercle correspond à l'une des cinq phases de notre expérience

Comme nous pouvons le constater, les cercles sont inclus de manière à démontrer le caractère d'emboîtement des phases; la phase de l'abstraction serait l'étape finale après avoir réalisé celle de la représentation mentale et de l'observation/exploration et celle de la compréhension. Autrement dit, avant de passer à une phase ultérieure, nous devons maîtriser celle qui la précède puisque chacune des phases présente un niveau de difficulté différent, qui est gradué du plus simple au plus complexe.

Dans le tableau qui suit nous résumons ces étapes d'une manière plus claire :

Phases de la méthode d'enseignement	Textes utilisés	Période	Activités réalisées par l'enseignant.	Activités réalisées par les apprenants.
Prétest	Support : extrait de Frison Roche, Carnets Sahariens -Activité se situe dans le manuel scolaire de 2as page 141.	1	-fait un Rappel sur la métaphore.. -écrit les extraits au tableau. -transmet les consignes liées à la tâche.	-lisent individuellement les extraits. -identifient le comparé puis le comparant. - Distinguent métaphore et comparaison.

Observation Exploration	Exercice de contrainte : - reconnaître la métaphore. -(document comportant des exemples positifs et négatifs)	2	-distribue le document. -anime une discussion. -Explique les mots difficiles.	-répondent individuellement aux questions érudites de l'enseignant
Compréhension	Exercice de contrainte : Des expressions métaphoriques figées (EMF).	3	-distribue les extraits à lire. -rappelle les consignes. -répond aux diverses questions.	Choisir l'item correspondant pour chaque EMF.
Représentation mentale	Passages tirés du roman « Le quai aux fleurs ne répond plus » Malek Haddad (Les 4 premiers chapitres)	4		-lisent individuellement les extraits. -soulignent les métaphores trouvées et écrivent le sens de chacune.

Abstraction	Aucun	5	-transmet les consignes -suggère les thèmes à exploiter. -Commente oralement la valeur des métaphores inventées par les apprenants à ceux qui en ont la demande.	<i>-individuellement</i> Poursuivent l'écriture de leurs textes en soulignant les métaphores et les comparaisons créés.
-------------	-------	---	--	--

Tableau résumant le déroulement de l'expérimentation

La première période de l'expérimentation a été consacrée au prétest. Ainsi, vingt minutes ont été accordées aux apprenants pour qu'ils puissent repérer et expliquer oralement les deux métaphores et les deux comparaisons contenues dans les extraits présentés et cela par le biais d'identifier le comparé et le comparant. Cette activité s'est faite en groupe de classe, l'enseignant ne faisant qu'écrire les deux extraits au tableau après avoir énoncé les consignes. Notons cependant qu'une semaine auparavant, nous avons succinctement abordé les principales caractéristiques de la métaphore après avoir réalisé que les apprenants ignoraient, pour la très grande majorité d'entre eux, ce qu'était une métaphore. Si la définition de cette figure de style n'avait pas été précisée, les apprenants auraient été manifestement incapables de la reconnaître dans un texte.

La seconde période a commencé par l'exposition d'exemples dits positifs et d'exemples dits négatifs (c'est-à-dire des énoncés ne contenant aucune métaphore). En grand groupe, à travers un débat que nous avons animé, les apprenants doivent reconnaître les métaphores en trouvant leurs attributs pour qu'ensuite justifier la raison pour laquelle les exemples négatifs ne constituent pas des énoncés métaphoriques. Ils ne doivent pas expliquer par écrit le sens de chaque métaphore trouvée. Dès lors, les élèves ont pris conscience qu'une métaphore doit présenter, dans un premier temps, un sens inhabituel où il y a rupture de sens,

et dans un deuxième temps, une comparaison sous-entendue, et ce à partir des consignes présentées à l'avance.

Cependant, pour la troisième période et étant donné la longueur de cette épreuve, nous avons réparti ces EMF en deux exercices (voir annexe 03), nos apprenants sont invités à trouver pour chacune des EMF, une expression équivalente au sein d'une liste dont le nombre d'items est identique au nombre d'EMF (soit, 12 ou 13 items, suivant le cas), présentés dans un ordre aléatoire. Par ailleurs, il nous est apparu nécessaire de prendre une décision concernant le choix des expressions équivalentes aux EMF. Quant aux locutions, il est assez facile de choisir une expression qui leur est équivalente sans pour autant donner des indices permettant aux apprenants, qui ne connaissent pas l'EMF, de la choisir avec succès. Par exemple, pour la locution *avaler des couleuvres*, on peut donner comme expression équivalente *subir une offense, sans être capable de protester*.

La quatrième période a été entièrement vouée à l'analyse de quelques extraits (des quatre premiers chapitres) du roman de l'auteur Algérien Malek Hadded ' ' *le quai aux fleurs ne répond plus* ', qui présentaient notamment plusieurs métaphores. Après avoir distribué les extraits aux apprenants, ceux-ci ont été invités à les lire, de manière individuelle, et à souligner les métaphores et les comparaisons trouvées. Pour chacune d'elles, ils devaient en expliquer le sens par écrit. Cette phase a pris le plus de temps, quatre séances, d'une heure pour chacune, (un chapitre par séance). Par la suite, nous avons dévoilé quelles étaient les métaphores des textes que nous avons expliquées tout en sollicitant la participation des apprenants et en répondant à leurs différentes questions.

Au cours de la cinquième et dernière épreuve les apprenants ont été invités à rédiger, de manière individuelle, selon deux consignes différentes, la première est de rédiger un récit de voyage ou d'aventure. La deuxième est de faire un portrait d'une personne pour laquelle on éprouve de l'affection et /ou du respect.

Il leur est recommandé de ne pas dépasser 25 lignes; de formuler des phrases courtes; de respecter des temps indiqués dans la consigne; de soigner l'orthographe et enfin de se laisser librement à son l'imagination (l'emploi des métaphores et des comparaisons est souhaité pour ne pas être recommandé). En cas d'emploi de figure de style nous avons demandé de les souligner. Ce travail est fait en classe. Les deux récits sont rédigés pendant deux séances différentes d'un intervalle d'une semaine. Pour chaque séance, trois périodes de

60 minutes d'allouées à la réflexion, à la rédaction et à la mise au propre. A la fin de l'heure, les copies sont ramassées afin de s'assurer que le travail est bien celui du signataire.

Les élèves ont lu dans leur manuel scolaire un texte de Tahar Djaout, Azeffoun, la mer et le reste...page 98. C'est un récit de voyage qu'ils peuvent prendre comme modèle, pour le premier récit.

Tous les élèves ont remis le travail demandé. Donc ils n'ont pas d'autre choix que d'être spontanés.

Nous avons jugé essentiel, d'un point de vue pédagogique, de corriger en grand groupe, au cours suivant, les productions des apprenants correspondant au post-test (séance d'évaluation certificative) afin que les élèves prennent conscience de leurs erreurs, s'il en avait lieu.

Chapitre2 : Analyse des résultats

Analyse des résultats

Epreuve n° 1

(Activité dans le manuel scolaire de 2as page 141)

Au départ d'El Goléa, la piste serpente à travers les sables de la sebkha. De l'horizon brumeux, une énorme coupole de granit a surgit

Frison Roche, Carnets Sahariens, Flammarion, Paris, 1965

Au départ d'El Goléa. La piste traverse comme un serpent les sables de la sebkha. De l'horizon brumeux, une énorme montagne qui ressemble à une coupole de granit a surgi.

-A quoi est comparée la piste ?

- A quoi renvoie le mot coupole ?

Les résultats accordés à cette épreuve ne sont pas exhaustifs, car il ne s'agit pas d'un travail par écrit, étant donné qu'il s'agit de la première étape dans laquelle les élèves font face à cette figure de style dite *la métaphore* et son rapport étroit avec *la comparaison* nous pouvons tout de même affirmer que presque le tiers des élèves de la classe ont montré une certaine compétence d'interpréter la relation entre les deux énoncés, à faire une relation, et n'ont pas hésité de nommer la métaphore et la comparaison. Certains d'entre eux ont cherché même à connaître l'équivalent du mot métaphore en langue arabe. Alors que d'autres ont même soufflé le mot استعارة et confirmé d'avoir fait le cours sur la métaphore en grammaire au cours du palier précédent c'est-à-dire au CEM (pratiquement en 3^{ème} année du moyen).

Epreuve 2

Pour cette partie nous avons soumis un groupe de 50 élèves seulement afin que nos statistiques soient fondées sur des chiffres ronds.

Echantillon de l'épreuve 2

Pour chacune des expressions suivantes, dis s'il s'agit d'une métaphore ou pas ! Coche la bonne réponse !

1. Il crevait de peur.

- A. C'est une métaphore
B. Ce n'est pas une métaphore

2. Ses yeux s'inondent de tristesse.

- A. C'est une métaphore
B. Ce n'est pas une métaphore

Après avoir corrigé les 50 copies, nous avons comptabilisé les erreurs et nous les avons classées dans le tableau suivant les statistiques recueillies.

1.1. Statistiques

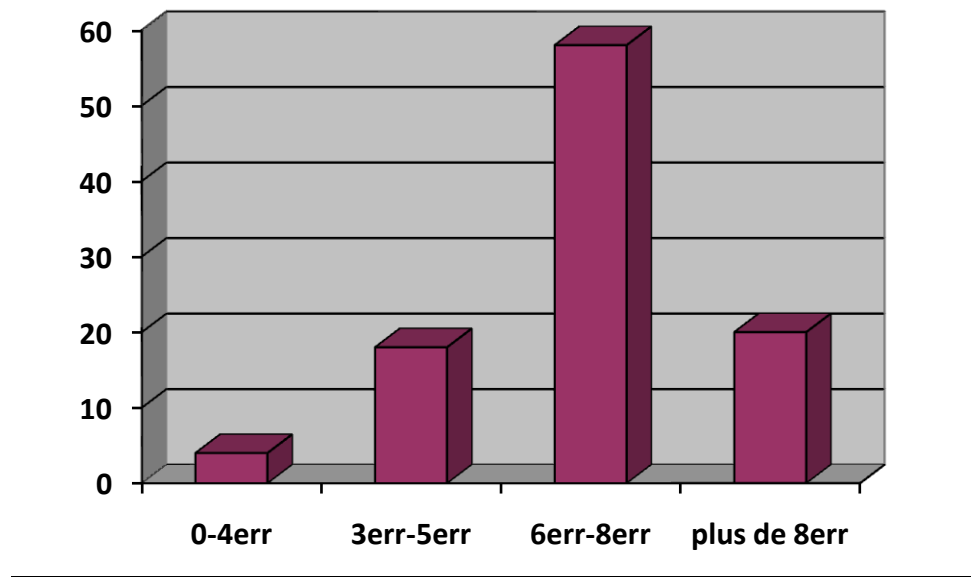
Les résultats sont les suivants :

- Aucun élève sur les 50 soumis à l'exercice n'a réussi à faire la totalité de l'exercice, ce qui représente 0 % de réussite.
- 2 élèves sur 50 ont fait moins de 5 erreurs ce qui représente 4 % des élèves seulement à avoir réussi l'exercice.
- 9 élèves sur 50 ont fait moins de 10 erreurs ce qui représente 18% des élèves à avoir réussi en moyenne 72 % de l'exercice.
- 39 élèves sur 50 ont fait entre 10 et 15 erreurs ce qui représente 50 % plus ou moins la moitié de l'exercice.
- 10 élèves sur 50 ont fait plus de 15 erreurs, ce qui représente 20% des élèves à n'avoir réussi que 28 % de l'exercice.

1.2. Tableau récapitulatif :

Nombre d'erreurs	0 erreurs	0 à 2(-5 erreurs)	3 à 5(-10 erreurs)	6 à 8 erreurs	Plus de 8 erreurs
Nombre d'élèves	0	2	9	29	10
Pourcentage	0 %	4 %	18 %	58 %	20 %

Histogramme des erreurs



En observant les résultats obtenus ; nous remarquons effectivement que cette 2^{ème} étape, les élèves éprouvent des difficultés à reconnaître une métaphore. Vu qu'aucun élève n'a pu réaliser la totalité de l'exercice correctement, par ailleurs, il n'y a que 2 élèves qui ont pu au moins réussir l'exercice avec moins de 5 erreurs.

Les expressions qui ont été cause d'erreurs sont classées selon leur taux de difficulté comme suit :

2. Ses yeux s'inondent de tristesse : 49% d'élèves ont répondu : ce n'est pas une métaphore.

Cela est peut être discutable vu la quantité de larmes versée par ses yeux, mais même si l'on verse des larmes en grande quantité on ne s'inonde pas réellement. Littéralement le verbe inonder veut dire couvrir d'eau, par extension tremper, arroser abondamment, or au sens figuré c'est se couvrir d'une multitude, d'une grande quantité.

1. Il crevait de peur : 35% d'élèves ont répondu : ce n'est pas une métaphore.

Le sens de *crever* c'est de s'ouvrir brutalement en libérant son contenu comme pour parler du pneu de son véhicule qui éclate ou se vide de son air, *crever de peur*, le fait que les élèves n'ont pas pu identifier le sens figuré de cette expression, puisque on ne meurt pas littéralement de peur, est sans doute, son emploi très familier dans notre langage courant, comme pour dire *crever de fatigue*. Donc, au sens figuré et aussi familièrement *crever* veut dire *mourir*, être *épuisé*, débordé *de...*

5. Je sursaute de surprise : 29% des élèves ont répondu : c'est une métaphore.

Faire un sursaut, mouvement brusque par lequel on se redresse, le sursaut peut être causé par de nombreuses choses (surprise, froid, émotion...) donc le sursaut dans notre exemple indique un mouvement quasiment physique.

4. Miriam est paralysée par la peur. 26% des élèves ont répondu : ce n'est pas une métaphore.

Miriam en effet est paralysée comme le serait un malade atteint de paralysie. Mais d'une certaine façon, la peur empêche vraiment Miriam de bouger. C'est une paralysie momentanée ! On peut dire que c'est une sorte de métaphore. Dans ce cas elle sert à exprimer de manière très forte ce qui est réellement possible.

7. Sara resta pétrifiée sur le sol. 19 % des élèves ont répondu : ce n'est pas une métaphore.

Le sens du verbe *pétrifier* dans le *Robert* c'est de transformer en pierre, transformer une substance organique en corps minéral. Recouvrir d'une couche de calcaire, de pierre et au sens figuré abasourdir, paralyser par l'émotion.

Conclusion

Il est indispensable d'entraîner nos élèves à ce qu'ils puissent reconnaître les expressions métaphoriques, et pourquoi pas en construire, en faire usage. Ceci pourrait paraître à premier abord difficile, mais nous devons être certains qu'un apprenant en langue étrangère FLE est capable d'abstraction, de concrétisation et surtout d'établir des analogies et des comparaisons.

Nous devons, en tant qu'enseignants du FLE, entraîner nos élèves au niveau de l'utilisation du sens figuré du moment où les textes qu'ils rencontreront au cours de leurs études comporteront toujours, dans leur majorité, le sens figuré et le sens sous-entendu.

Epreuve 3

Échantillon de l'épreuve 3

Indiquer, pour chaque expression marquée en gras, le sens correspondant, en précisant la lettre dans la colonne de droite.

Exemple: O. il nous fait avaler des couleuvres. d.

1. 11 est toujours difficile de courir deux **lièvres à la fois**.
2. Il a compris qu'il ne faut pas **sauter du coq à l'âne**.
3. Ma belle-mère est toujours en train de **chercher la petite bête**.
4. Je crois qu'il faut appeler un **chat, un chat**.

- a. poursuivre deux, plusieurs buts en même temps
- c. créer des difficultés en montrant le détail qui fait problème
- d. **subir un affront, une offense, sans être capable de protester**
- e. considérer les choses pour ce qu'elles sont véritablement
- f. aller, sans transition, d'un sujet à un autre.

Correction de l'épreuve 3

La réponse est considérée comme inadéquate et l'apprenant obtient 0 point s'il met une autre lettre que celle indiquant l'expression équivalente de l'EMF, à gauche ou à droite de la phrase contenant cette EMF.

L'omission sera considérée aussi comme une réponse inadéquate et l'apprenant obtient 0 point.

La réponse est considérée comme adéquate et l'apprenant aura 1 point s'il met bien la lettre. (Ou une des lettres pour le cas des collocations adjectivales) indiquant l'expression équivalente de l'EMF, à gauche ou à droite de la phrase qui contient cette EMF

Pour cette épreuve, l'apprenant peut obtenir la note maximale de 24 points.

Échantillon de la correction de l'épreuve 3

- | | |
|--|----|
| O. il nous fait avaler des couleuvres. | d. |
| 1. Il est toujours difficile de courir deux lièvres à la fois. | a |

- | | |
|--|---|
| 2. Il a compris qu'il ne faut pas sauter du coq à l'âne | f |
| 3. Ma belle-mère est toujours en train de chercher la petite bête. | c |
| 4. Je crois qu'il faut appeler un chat, un chat. | e |

4.3 Les résultats obtenus à l'épreuve 3 (compréhension)

Rappelons que dans l'épreuve 3, censée mesurer l'impact de l'intervention sur la compréhension des EMF étudiées. Le score maximal est de 94 % aussi. Nous allons rapporter les scores obtenus pour cette épreuve dans ce qui suit.

Après avoir noté et analysé les résultats obtenus à l'ensemble de l'épreuve 3, le score moyen obtenu par nos apprenants est de 61,59%, ces items qui représentent ce score sont qualifiés comme les plus faciles à comprendre.

- 12. (93,44) à **pas de tortue.**
- 2. (93,25%)- **sauter du coq à l'âne**
- 24. (92, 54%) **comme un chien**
- 19. (84,22%)-**jusqu'à l'os**
- 13. (84,22%) **en chair et en os!**
- 17. (71%) **en un tour de main.**
- 18. (65,33%) **à un cheveu près de**
- 21. (63,96%) **à pas de loup.**
- 23. (61,54%) **de tout cœur**
- 5. (60,8%)- **avoir le bras long**

L'examen de ces items nous permet d'enregistrer que les éléments constitutifs de ces EMF sont bien connus de nos élèves. De plus, la métaphore sur laquelle s'appuient ces EMF françaises (**à pas de tortue, comme un chien**) est tout à fait familière et compréhensible pour nos élèves. Cependant, le score de 84,22% obtenu pour l'EMF **en chair et en os** nous a surpris, car au début, nos élèves nous ont demandé d'expliquer le terme *chair* et le terme *os* et l'expression *en chair et en os* qui la constitue. De plus, ni le lien entre ce sens et le sens métaphorique de cette EMF, ni sa métaphore, ne sont évidents pour eux. À notre avis, ce score ne pourrait s'expliquer que par leur motivation

particulière, qu'ils ont probablement une connaissance conventionnelle, ou culturelle de cette EMF qu'ils ont deviné avec succès son sens métaphorique.

Par ailleurs, le reste des items dont le score obtenu par nos élèves ne varie qu'entre 28,3% et 22%) (En comparaison avec le score moyen pour l'ensemble de l'épreuve 4: 61,59%) sont qualifiés comme les plus difficiles à comprendre. Ce sont les items suivants:

- 3. (28,32) **chercher la petite bête.**
- 15.(28 ,32) **au nez et à la barbe**
- 22. (25,22) **aux petits oignons.**
- 7. (24,11%) **avoir l'estomac dans les talons**
- 20. (23,33%) **jusqu'au bout des ongles.**
- 6. (22,2%) **avoir un poil dans la main**
- 10. (22,2%) **appeler un chat, un chat.**

8. **casser du sucre sur le dos**

11. **sucrer les fraises**

14. **à tour de bras**

16. **du bout des lèvres,**

L'analyse de ces EMF ne nous a pas trop étonnée car nous avons constaté que parmi les EMF, **chercher la petite bête, aux petits oignons, avoir un poil dans la main, avoir l'estomac dans les talons ; au nez et à la barbe** posent un problème de compréhension: leur sens métaphorique n'est pas clair et leur métaphore n'est pas évidente pour nos élèves. Nous pensons que le score relativement bas de ces EMF est dû à leur nature et à l'incompréhension des expressions équivalentes fournies dans l'épreuve 3. Plus précisément, la ressemblance des expressions équivalentes telles que: *entièrement, extrêmement, intensément, complètement*) aurait embarrassé nos élèves. Quant aux EMF les moins réussies qui appartiennent à d'autres parties du discours, telles que. (**Casser du sucre sur le dos, du bout des lèvres, sucrer les fraises, à tour de bras**) D'abord, ces EMF sont nouvelles et paraissent incompréhensibles pour nos élèves. Ensuite, la relation entre le sens littéral et le sens métaphorique de ces EMF. Dans *casser du sucre sur le dos*, qui signifie "critiquer une personne en son absence" par exemple, il ne s'agit ni de

«casser» ni de «sucre», ni de «dos». Le sens des locutions étant imprévisible, pose problème en compréhension.

Ainsi, les EMF entretiennent un rapport idéologique très étroit avec le mode de pensée et les valeurs culturelles de la communauté linguistique à laquelle elles appartiennent (Schapira, 1999, p. 20). Un grand nombre d'expressions sont fondées, par exemple, sur les représentations mentales stéréotypées et/ou sur des idées reçues.

Les EMF représentent donc l'insertion d'une langue dans l'histoire et dans la culture. Cependant, il convient de tenir compte de l'idée selon laquelle les différences culturelles n'expliquent pas toutes les différences linguistiques existant dans les EMF des deux langues en contact. En effet l'EMF *en chair et en os* est exprimée différemment en arabe : *بشحمه ولحمه* littéralement *en graisse et en chair*. En effet, le sens global de l'EMF peut être partiellement dérivé du sens littéral par métaphore mais cela ne semble pas suffisant pour interpréter correctement le sens métaphorique de l'expression car la transparence n'est pas complète.

D'autre part, selon Guiraud (1973) et Rey (1997), dans des EMF, il y a deux sémantismes qui se superposent: le sens analytique normal et le sens global et fonctionnel et, proprement idiomatique. Le sens analytique persiste, conserve des connotations et produit une succession - combinaison d'effets partiels à l'intérieur du sens global. L'EMF comporte donc toujours un certain contenu de représentation accessoire qui tend à se formuler comme motivation du sens global. Pour bien comprendre la teneur et la valeur d'une EMF, il serait important de connaître parallèlement ses deux sens.

Impossibilité du recours à la traduction mot à mot dans une autre langue

Enfin, les EMF particulières à une langue sont souvent définies par leur intraductibilité mot à mot dans une autre langue. En passant du français à l'arabe, *long* dans (*avoir le bras long*) se transforme en légère (*خفة يده*) (sa main est légère) ; elle est polysémique : elle signifie à la fois « être un voleur » et « agir avec délicatesse ». Dans ce dernier sens, elle rejoint alors le contenu sémantique de l'expression française.

Les yeux de la tête (dans *coûter les yeux de la tête*) se transforment en or (*تقدر بالذهب*) [cher. Comme l'or]). En d'autres termes, en passant d'une langue à une autre, l'apprenant est confronté à la dimension interlinguistique et interculturelle des EMF.

En fait, traduire par une expression figée équivalente n'est plus fidèle dans les termes à l'original, mais reste compréhensible.

Expressions figées : Ressemblance lexicale et sémantique

Sans négliger la spécificité et les caractéristiques des langues, quoique toutes les personnes partagent certaines pratiques collectives (voir, sentir, penser, souffrir, aimer,..)

Les expressions suivantes expriment un comportement culturel commun dans les deux langues

à pas de tortue. = بخطى السلحفاة

jusqu'au bout des ongles. = حتى حوافي اظافره

comme un chien = مثل الكلب

de tout cœur = من صميم القلب

jusqu'à l'os = حتى العظم (حتى النخاع)

à un cheveu près de = على شعرة من

Cette liste, qui est loin d'être exhaustive, rassemble des expressions figées semblables dans les deux langues (français, arabe). Les éléments constitutifs de chaque expression sont quasiment les mêmes que ceux de l'expression équivalente dans l'autre langue et leur sens respectif est également le même. Il se peut que ces deux langues s'empruntent certaines expressions ou même elles en empruntent à d'autres langues. Car une culture n'est jamais complète, fermée sur elle-même, mais les cultures s'enrichissent les unes des autres. Il n'est pas de notre propos de répondre à la question : *qui emprunte à qui ?* Car ceci exigerait le travail de toute une équipe. Néanmoins, le dictionnaire arabe, Al-wassid nous informe que bon nombre d'expressions nous sont parvenues par la modernisation, c'est-à-dire dans la deuxième moitié du 20e siècle.

Mais ces équivalences, attestées dans ces expressions figées, ne pouvaient pas avoir lieu sans la présence d'un environnement social et culturel similaire voire proche chez les sujets parlant ces deux langues. Aussi, rien n'empêche de considérer que certaines expressions équivalentes syntaxiquement et sémantiquement coïncident dans l'usage des deux langues en question, sans qu'il n'y ait de l'emprunt proprement dit.

Conclusion

Les résultats de cette présente analyse suggèrent fortement que les EMF en tant que partie intégrante du vocabulaire peuvent faire l'objet d'un enseignement/ apprentissage explicite et systématique. En d'autres termes, afin d'augmenter le volume du vocabulaire des étudiants d'une langue étrangère, il convient que l'enseignement des EMF soit sérieusement pris en compte dans les pratiques pédagogiques et dans la conception de matériels didactiques.

Cet essai n'est qu'une contribution modeste qui pourrait ouvrir des pistes pour la constitution d'une didactique des expressions figées en FLE.

Epreuve 4

Rappelons ici que l'ensemble des élèves doivent identifier et interpréter les métaphores et les comparaisons contenues dans les extraits de roman de Malek Hadded.

Images trouvées par les élèves

Les images que les élèves ont trouvées se répartissent comme suit:

142 comparaisons (avec comme)

44 comparaisons (sans comme)

106 métaphores

Les élèves n'avaient à trouver que des comparaisons et des métaphores. Cette répartition des images est à la mesure du seuil de performance des apprenants. Ce qui est frappant, c'est qu'ils ont trouvé facilement certaines comparaisons sans *comme*.

Il a été pratiquement facile pour les élèves de trouver des images dont la valeur métaphorique est toujours assez proche du référent. Or, certains élèves n'ont pas pris la peine de faire le travail demandé afin de couper au plus court. Rappelons, les élèves n'avaient pas à faire un relevé exhaustif des images. Plusieurs images sont restées "silencieuses" dans leur contexte⁹⁹

⁹⁹On peut convenir que les élèves ont trouvé des images "faciles". En fait, ils ont trouvé ce qu'ils étaient capables de trouver. Au fil des activités, ils deviendront plus habiles, surtout pour en produire. Nous verrons, dans la dernière étape, comment cela était possible.

Images recensées et interprétées par les apprenants, identifiées dans les 4 premiers chapitres de l'œuvre de Malek Haddad « *le quai aux fleurs ne répond plus* » dans l'épreuve 4

-La pluie pleurait sur les glaces-sécurité. p.7

(La pluie tombait sur les fenêtres du train) (occ14)

-Le train sait exactement où il va et ne se pose pas de questions. P.7

(Le train connaît sa destination) (occ12)

-On se sent toujours un peu orphelin lorsqu'on débarque quelque part et que personne ne vous attend. p.7

(On un sentiment de solitude) (occ11)

-Maintenant la banlieue reconnaissable à sa tristesse. p.7

(Tout le monde est triste dans la banlieue) (occ8)

-L'attitude qu'il se composerait pour déguiser son émotion. P.8

(Il ne veut pas montrer ses sentiments) (occ10)

-Alors que se défilait derrière les yeux opaques des vitres des fantômes du paysage et ----- l'incessant va et vient des souvenirs. p.8

(Il se rappelle de ses souvenirs) (occ 15)

-Pour la première fois le quai aux fleurs n'avait pas répondu. P.8

(Un quai ne répond pas ce n'est pas une personne) (occ25)

-Ce matin d'octobre 1945,...le vieux lycée de Constantine était ému, fébrile et convaincu de son importance. p.9

(Il y avait beaucoup d'élèves français et algériens dans ce lycée) (occ22)

-Les arbres qui poussent miraculeusement...étaient tristes .p.9

(C'est tout le monde qui était triste à cause de la colonisation) (occ31)

-Le ciel disait son premier gout d'amertume. P.9

(Il parle du ciel de l'Algérie de la période de colonisation) (occ4)

-...avec des yeux qui ne voyaient pas plus loin de leur bonne foi

(Car c'est des enfants innocents) (occ2)

-Cette amitié là naquit comme un moineau. p.10

(L'amitié grandit entre les deux amis) (occ40)

-L'Algérie associa ces deux moineaux jolis. p.11

(Les deux enfants se sont rencontrés en Algérie) (occ66)

-Ils ne furent pas des aigles, mais de simples rossignols. P.11

(Ils ne sont pas agressifs comme les aigles, ils sont gentils comme les rossignols) (occ45)

-Khaled savait qu'un roman commençant serait plus l'auteur que le cadre. P.12

(Il ne faut pas dire roman, il faut dire histoire) (occ80)

-La peur est là quand les hommes sont rares. P.12

(Les hommes ont peur quand ils ne sont pas beaucoup) (occ61)

-La robe de chambre disait des fleurs. P.13

(Des fleurs dessinées sur la robe de chambre)(occ54)

-Il eut le regard vide. P.14

(Il ne regarde rien) (occ39)

-En acceptant le fauteuil que Simon lui offrait .p.14

(Simon dit à son ami de s'asseoir) (occ25)

-J'ai l'impression de tomber comme un cheveu dans la soupe,

(Je ne suis pas venu au bon moment) (occ77)

-je pèlerine. p.14

(on ne pèlerine pas à Paris mais à la Mecque) (occ 62)

-je l'ignore, c'est la guerre qui décide pour moi p.14

(C'est la personne qui décide ce n'est pas la guerre) (occ76)

-Une petite fille apparut, jolie comme une image p.14

(La petite fille est très belle) (occ17)

-En faire un sujet de conversation entre la poire et le fromage p.16

(La poire ne parle pas, aussi le fromage)(occ84)

-les ruelles nerveuses p.16

(C'est les hommes qui sont nerveux ce n'est pas les ruelles) (occ79)

-L'exil c'est une mauvaise habitude à prendre...l'exil c'est la guerre p.18

(On ne dit pas une habitude on dit une décision) (occ39)

-Paris, la valse mauve, s'ennuie p18

(Paris c'est une ville, la ville ne s'ennuie pas) (occ49)

-Le malheur est violet p.18

(Le malheur n'a pas de couleur)(occ29)

-Car le passé à tout les droits et il revient toujours à pas de loup tantôt comme une brute p.19

(La passé nous cache des surprises) (occ19)

-Ses yeux ne veulent pas regarder loin p.19

(Il ne veut pas regarder loin) (occ 59)

-La mer c'est le passé vivant, mais c'est d'abord le passé

(La mer est le passé, le présent et le futur) (occ69)

-Le château paraissait l'œuvre d'un pâtissier décorant sa vitrine un jour de fête p.19

(Le château est construit comme une tarte) (occ30)

-Ses pierres rouges respiraient p.19

(Les pierres ne respirent pas parce qu'elles n'ont pas de poumons) (occ89)

-Alors que pensez vous de notre nouvelle voiture, elle marche bien p.20

(La voiture ne marche pas elle roule) (occ99)

-La forêt semblait profonde p.20

(Il y a beaucoup d'arbres dans la forêt)(occ104)

*Une grenouille s'énerva (occ32)p21

*Le clair de lune s'accrocha aux arbres (occ36)

*L'herbe avait peur (occ57)p.21

*La nuit se réveilla dans la chair de Monique p.22 (occ48)

*Cette patronymique sembla contrarier la jeune femme p.22 (occ58)

*Monique était petite, très petite mais grande comme la gourmandise d'une femme p.22 (occ41)

*Comme ces cheveux que l'approche de l'écurie rend nerveux, le train en provenance de Marseille et à destination de paris se grisait de sa propre vitesse p.7 (occ16)

*A celle, encore plus belle qu'une erreur il est le plus royal des rois (occ18)

*On dirait qu'il bachote p.7 (occ5)

*Lui aussi il bachotait comme un train p.7 (occ8)

*Elle était gentille (l'amitié), gentille et peureuse comme un moineau p.10 (occ97)

*Simon répéta en écho ces deux syllabes comme si elles étaient dépourvues de toute signification p.16 (occ88)

*Lorsque Khaled prit congé, jamais comme cette nuit –là (occ 56)

Quand on baigne soit même dans la quiétude il ne fuit pas les réalités p.15 (occ72)

Le quai aux fleurs ça ne fait pas sérieux p.17 (occ13)

Khaled est le danger...Khaled à la tête du passé (occ51)

*D'abord ses cheveux bouclés, coupés courts qui ressemblent à l'écume que la mer dépose (occ61)

*Les arbres s'amusaient (occ35)

*C'est la nuit qui remet tout en question Paris, c'est une mauvaise habitude à prendre (occ27)

*Il ne fait pas semblant de dormir il dort (occ43)

Le clair de lune est myope, p.12 (occ87)

1. La comparaison comme dominante

Les apprenants ont trouvé surtout des comparaisons plutôt que des métaphores. On retrouve 142 comparaisons ce qui accapare 48% de tout le corpus d'images recensées (cf. annexe 3, p.241). A cela s'ajoutent 44 comparaisons avec un autre élément que "comme". Les jeunes adolescents trouvent des images, ils en ont la compétence même si 79 % des occurrences s'avèrent plutôt des images simples.

“(..) comme un train” p7

“(...) comme un moineau” p10

“(...) comme une image” p14

Les élèves ont réussi à découvrir des formes multiples servant à la comparaison. Dans toutes les images trouvées, 25% des occurrences sont constituées de mots ou groupes de mots outils, servant d'indicateur de comparaison (autre que comme employé seul).

Comme si, on dirait que, avait l'air, semblables, sembler, ressembler, avoir l'impression, paraître...

2. La métaphore

Dans les images sélectionnées par les élèves, on retrouve 106 métaphores (36 % de l'annexe 05, p246). Les élèves ont donc une certaine compétence à trouver des images mais

tous n'ont pas manifesté le même seuil de performance. De fait, vingt-cinq élèves surtout ont réussi à trouver et interpréter moyennement les métaphores. Déjà la métaphore crée un écart beaucoup plus difficile à réduire. Il semble que ces élèves, capables de sortir la métaphore de son contexte, soient aptes aussi à les interpréter.

Nous avons corrigé formellement, dans cette partie de l'analyse, les erreurs du type orthographique, de l'accord et quelques incorrections commises par les apprenants, afin qu'il nous soit clair leur interprétation des images, qui en est d'ailleurs le but essentiel de cette phase de l'analyse.

(Entre parenthèses est présentée l'explication donnée par l'élève.)

- "La pluie pleurait sur les glaces-sécurité" p.7

(La pluie tombait sur les fenêtres du train) (occ14)

- "... avec des yeux qui ne voyaient pas plus loin de leur bonne foi" p10

(Car c'est des enfants innocents) (occ2)

- "Pour la première fois le quai aux fleurs n'avait pas répondu" p8

(Un quai ne répond pas ce n'est pas une personne) (occ25)

Quant aux autres élèves, ils ont considéré comme "comparaisons" les expressions contenant "comme", alors que parfois les comparaisons dont la structure est moins claire (autre que comme) sont disposées d'être considérées comme des métaphores, malgré qu'il a été expliqué aux élèves que la comparaison s'accommode facilement des outils semblables à "comme". Tout compte fait, même si les seuils de performance ont varié plus que nous l'avions prévu, ce qui est important dans cet exercice, c'était de prouver que les élèves de deuxième secondaire sont capables de distinguer assez aisément une expression connotée d'une expression dénotée.

- Images interprétées par les élèves

1. Explication par la négation

Les élèves ont expliqué de leurs façons la signification des images repérées dans les chapitres du roman. Quoique, et on le sait, les images ne sont jamais traduisibles par un équivalent.

Dans une première forme d'interprétation, les élèves traduisent l'image en répétant le comparant et en l'associant au comparé tout en niant la véracité de ce comparant.

En voici quelques exemples.

(Entre parenthèses est présentée l'explication donnée par l'élève.)

- "Pour la première fois le quai aux fleurs n'avait pas répondu " p8

(Un quai ne répond pas ce n'est pas une personne (occ25)

- "Khaled savait qu'un roman commençait serait plus l'auteur que le cadre" p12

(Il ne faut pas dire roman, il faut dire histoire) (occ80)

- " Il eut le regard vide" p14

(Il ne regarde rien) (occ39)

- " Je pèlerine" 14

(On ne pèlerine pas à Paris mais à la Mecque) (occ62)

- "Je l'ignore, c'est la guerre qui décide pour moi" p14

(C'est la personne qui décide ce n'est pas la guerre, ça veut dire que je reste jusqu'à la fin de la guerre) (occ76)

- "En faire un sujet de conversation entre la poire et le fromage" p16

(La poire ne parle pas, aussi le fromage) (occ84)

- "Les ruelles nerveuses" p16

(C'est les hommes qui sont nerveux ce n'est pas les ruelles) (occ79)

- "L'exil c'est une mauvaise habitude à prendre...l'exil c'est la guerre " p18

(On ne dit pas une habitude on dit une décision) (occ103)

- "Paris, la valse mauve, s'ennuie" p18

(Paris c'est une ville, la ville ne s'ennuie pas) (occ49)

- "Le malheur est violet"

(Le malheur n'a pas de couleur) (occ29)

- "Ses pierres rouges respiraient"

(Les pierres ne respirent pas parce qu'elles n'ont pas de poumons) (occ89)

- "Alors que pensez-vous de notre nouvelle voiture, elle marche bien" p20

(La voiture ne marche pas elle roule) (occ99)

Dans ces occurrences, les élèves ont organisé une "traduction" de l'image. Ils ont ainsi réussi à objectiver ce que les rhéteurs appellent "mensonge". Celui qui fait qu'une métaphore trompe; son information est incertaine et laisse dans le doute.

La formulation explicative des élèves prend la structure suivante:

- "Pour la première fois le quai aux fleurs n'avait pas répondu "

(Un quai ne répond pas ce n'est pas une personne)

Comparé = transfert de sémèmes dans leur classéme respectif.

Comparant = dénoncé comme écart; écart réduit à zéro.

L'apprenant interprète l'image de manière à s'opposer à l'idée et à percevoir cette contradiction qui existe entre comparé et comparant.

- "Je l'ignore, c'est la guerre qui décide pour moi" p14

(C'est la personne qui décide ce n'est pas la guerre, ça veut dire que je reste jusqu'à la fin de la guerre) (occ76)

L'élève reprend soit le comparé ou le comparant et argumente sur la pertinence du lien entre ceux-ci.

Il explique l'un ou l'autre par le intermédiaire de la négation, favorable à un jugement de valeur : la valeur fournie au comparé doit être niée par le sens du comparant.¹⁰⁰

L'apprenant donne l'impression qu'il dénonce l'image. Au fait, il utilise des éléments combinatoires qui ne peuvent pas être substituables sur l'axe paradigmatique. Le comparant perd sa nature de surface pour en reprendre une autre.

- 'Les ruelles nerveuses' p16

(C'est les hommes qui sont nerveux ce n'est pas les ruelles) (occ79)

Les hommes n'est pas un paradigme de *ruelles* c'est une mise au point. Alors, l'axe de sélection est un instrument pour l'élève qui veut redonner au connotant son signifiant de dénotation.

Connotant = nerveuses (ruelles)

Signifiant de dénotation = nerveux (hommes)

C'est un mécanisme de suppression-adjonction mais dans le but de quitter le monde irréel de la connotation pour celui de la vérité, la dénotation.

2. Explication de l'image, excluant le comparant de l'argumentation

Les occurrences qui suivent montrent un seuil de performance différent quant à la capacité d'interpréter une image. La modification qui s'opère ici, repose sur la compétence de l'élève à jouer sur l'axe de sélection.

-La pluie pleurait sur les glaces-sécurité p.7

(La pluie tombait sur les fenêtres du train) (occ14)

-Le train sait exactement où il va et ne se pose pas de questions p.7

(Le train connaît sa destination) (occ12)

-On se sent toujours un peu orphelin lorsqu'on débarque quelque part et que personne ne vous attend p.7

(On a un sentiment de solitude) (occ11)

-Maintenant la banlieue reconnaissable à sa tristesse p.7

¹⁰⁰Ce qui correspondrait à la formule d'Irène Tamba-Mecz: Ce (x) = Ca (-x)

(Tout le monde est triste dans la banlieue) (occ8)

-L'attitude qu'il se composerait pour déguiser son émotion p.8

(Il ne veut pas montrer ses sentiments) (occ10)

-Alors que se défilait derrière les yeux opaques des vitres des fantômes du paysage et l'incessant va et vient des souvenirs p.8

(Il se rappelle de ses souvenirs) (occ 15)

-Ce matin d'octobre 1945,...le vieux lycée de Constantine était ému, fébrile et convaincu de son importance p.9

(Il y avait beaucoup d'élèves français et algériens dans ce lycée) (occ22)

-Les arbres qui poussent miraculeusement...étaient tristes p.9

(C'est tout le monde qui était triste à cause de la colonisation) (occ31)

-Le ciel disait son premier gout d'amertume p.9

(Il parle du ciel de l'Algérie de la période de colonisation) (occ4)

-...avec des yeux qui ne voyaient pas plus loin de leur bonne foi

(Car c'est des enfants innocents) (occ2)

-Cette amitié là naquit comme un moineau p.10

(L'amitié grandit entre les deux amis) (occ40)

-L'Algérie associa ces deux moineaux jolis p.11

(Les deux enfants se sont rencontrés en Algérie) (occ66)

-Ils ne furent pas des aigles, mais de simples rossignols p.11

(Ils ne sont pas agressifs comme les aigles, ils sont gentils comme les rossignols) (occ45)

-Khaled savait qu'un roman commençait serait plus l'auteur que le cadre p.12

(Il ne faut pas dire roman, il faut dire histoire) (occ80)

-La peur est là quand les hommes sont rares p.12

(Les hommes ont peur quand ils ne sont pas beaucoup) (occ61)

-La robe de chambre disait des fleurs p.13

(Des fleurs dessinées sur la robe de chambre)(occ54)

-Il eut le regard vide p.14

(Il ne regarde rien) (occ39)

-En acceptant le fauteuil que Simon lui offrait. P.14

(Simon dit à son ami de s'asseoir) (occ25)

-J'ai l'impression de tomber comme un cheveu dans la soupe,

(Je ne suis pas venu au bon moment) (occ77)

-Une petite fille apparut, jolie comme une image p.14

(La petite fille est très belle) (occ17)

-En faire un sujet de conversation entre la poire et le fromage. p.16

-Car le passé à tous les droits et il revient toujours à pas de loup tantôt comme une brute p.19

(Le passé nous cache des surprises) (occ19)

-Ses yeux ne veulent pas regarder loin. p.19

(Il ne veut pas regarder loin) (occ 59)

-La mer c'est le passé vivant, mais c'est d'abord le passé. p.19

(La mer est le passé, le présent et le futur) (occ69)

-Le château paraissait l'œuvre d'un pâtissier décorant sa vitrine un jour de fête. p.19

(Le château est construit comme une tarte) (occ30)

-La forêt semblait profonde. p.20

(Il y a beaucoup d'arbres dans la forêt) (occ104)

L'argumentation de l'élève est quasiment différente du mode précédent (emploi de la négation). Il n'essaie pas de se reconforter en attribuant au comparant son sens initial. Il donne une interprétation absolue de la figure.

-L'Algérie associa ces deux moineaux jolis p11

(Les deux enfants se sont rencontrés en Algérie) (occ66)

Tout le mécanisme soit de supprimer ou joindre de sèmes devient un calcul mental. Le comparé et le comparant sont substitués par une déduction, issue de cette opération antérieure qui exprime la phrase sur le plan dénotatif.

Demander aux apprenants de faire une interprétation devient une activité très complexe. Dans un premier temps, il perçoit la liaison des mots; dans un second temps, il fait, s'il y a lieu, le remplacement de sème à sémème ou de sémème à sémème.

L'interprétation a pris une autre face dans quelques occurrences, c'est l'interprétation par une autre figure : soit la métaphore ou la comparaison

-Le train sait exactement où il va et ne se pose pas de questions p7

(Le train connaît sa destination) (occ12)

-L'attitude qu'il se composerait pour déguiser son émotion p8

(Il ne veut pas montrer ses sentiments) (occ10)

-Ils ne furent pas des aigles, mais de simples rossignols p11

(Ils ne sont pas agressifs comme les aigles, ils sont gentils comme les rossignols) (occ45)

-Le château paraissait l'œuvre d'un pâtissier décorant sa vitrine un jour de fête p19

(Le château est construit comme une tarte) (occ30)

Or, plusieurs métaphores et comparaisons identifiées et sélectionnées par nos apprenants sont restées sans interprétation, soit pour la banalité absolue de l'image, l'élève n'a pas vu la nécessité de l'interpréter, ou alors par le fait que le fonctionnement de ses images dépasse leur faculté de deviner leurs sens dénotatif

*Une grenouille s'énerma (occ32)

- *Le clair de lune s'accrocha aux arbres (occ36)
- *L'herbe avait peur (occ57)
- *La nuit se réveilla dans la chair de Monique p2 (occ48)
- *Cette patronymique sembla contrarier la jeune femme p22 (occ58)
- *Monique était petite, très petite mais grande comme la gourmandise d'une femme. p22 (occ41)
- *Comme ces cheveux que l'approche de l'écurie rend nerveux, le train en provenance de Marseille et à destination de Paris se grisait de sa propre vitesse. p7 (occ16)
- *A celle, encore plus belle qu'une erreur il est le plus royal des rois .p.7(occ18)
- *On dirait qu'il bachote. p7 (occ5)
- *Lui aussi il bachotait comme un train p7 (occ8)
- *Elle était gentille (l'amitié), gentille et peureuse comme un moineau. p10 (occ97)
- *Simon répéta en écho ces deux syllabes comme si elles étaient dépourvues de toute signification. p.16 (occ88)
- *Lorsque Khaled prit congé, jamais comme cette nuit –là (occ 56)
- * Quand on baigne soit même dans la quiétude il ne fuit pas les réalités p15 (occ72)
- *Le quai aux fleurs ça ne fait pas sérieux p17 (occ13)

Conclusion

Avec des procédés pédagogiques simples, nous sommes en mesure de postuler que les apprenants ont pu assez facilement trouver des images dans un texte et les interpréter avec un succès qui diffère cependant d'un individu à l'autre. L'expérience linguistique de l'un ne confirme pas nécessairement le vécu d'un autre. Il doit s'établir un continuum relativement aux activités langagières de tout apprenant; ce qui permettrait une coordination entre l'extra et l'intra-linguistique.

L'enseignant qui emploie des métaphores pour se faire mieux comprendre par les apprenants il doit les expliquer afin d'être bien traduit. Cela participe à enrichir les connaissances langagières des élèves. Le fait de nommer avec des termes techniques les manifestations de la langue permet d'organiser la perception des choses. Ce que l'élève est maintenant capable d'identifier, existe; ce qui n'est pas le cas lorsque les mots ne trouvent pas d'entrée lexicale pour une manifestation donnée. Réalisant que la figure existe, l'apprenant sait qu'il devra faire attention et pourra exercer un choix lorsque se présentera l'occasion de créer à son tour des images.

Il faut que l'élève se rende compte de la complexité de sa langue et réalise que les mots n'ont pas nécessairement la transparence que le dictionnaire veut bien leur donner.

Dans l'épreuve qui suit consacrée à l'écrit, nous verrons que lentement mais inexorablement, l'apprenant rétrécit le chemin à parcourir entre le dénoté et le connoté; et emploie des métaphores ainsi que d'autres figures dans sa production écrite.

Epreuve 05

Il serait illusoire de postuler que tous les apprenants dans la phase de l'écriture améliorent au même degré leur niveau de performance. Certains semblent stagnés; ils donnent l'impression de rester sur le plan du dénotatif.

Le 1^{er} écrit : rappelons ici que la consigne c'est de rédiger un récit de voyage ou d'aventure.

A l'écrit, le langage connotatif met en branle, chez l'apprenant, tout un réseau d'interactions où nécessairement la mémoire joue un rôle déterminant. C'est la raison pour laquelle dans les productions écrites de nos apprenants (classe de deuxième année secondaire), il apparaissait normal de voir une amélioration dans l'écriture en général. La mémoire aidant, de même que les consignes devaient produire un effet mélioratif sur la performance des textes à rédiger. Nous pouvons le remarquer dans un premier abord dans l'occurrence 37.

*ici une rivière qui serpentent entre deux vallées. (occ37)

L'élève a pratiquement réutilisé une métaphore à partir de son verbe « serpenter » déjà rencontrée dans l'épreuve 01.

Au départ d'el Goléa, la piste serpente à travers le sables...

Images réalisées par les apprenants lors de l'épreuve 05 (la production écrite)

*il était comme un petit prince (occ1)

*il était un paradis (occ2)

- *j'ai jeté un coup d'œil (occ3)

-*du haut de la montagnes descendent les fameuse cascades et se terminent au pied de la montagne (occ4)

*au bas de la route nationale nous admirons toute la région (occ5)

*la région parce qu'elle comme un champ dans l'été .(occ6)

-*j'ai été étonnée de sa beauté à couper le souffle. (occ7)

- *je levais les yeux (occ8)
- *le ciel bleu comme la mer le soleil briller comme le cristal. (occ9)
- *nous sommes retournés à la maison et la joie inondés ma famille (occ10)
- * devant ces résultats , mon père ne pouvait que tenir sa promesse (occ11)
- *à l'horizon se succédaient trois plages l'une à coté de l'autre (occ12)
- *le sable était d'une couleur dorée (occ13)
- *on voyait de grandes rochers qui donnaient impression d'une archipelle (occ14)
- *qui conque visiterait ,ce petit paradis terrestre. (occ15)
- *vers les coup de midi ,mon père décida de nous charmer par un autre coin (occ16)
- *nous avons décidé de déjeuner en plein air sur les rive d'une rivière qui sépare l'Algérie du maroc.(occ17)
- *on avait l'impression que la nature y était vierge. (occ18)
- *Au bout d'une journée nous avons pris le chemin du retour avec pleine de souvenirs qui resteront à jamais gravé dans nos mémoires.(occ19)
- *nous avons rejoint notre ville natale. (occ20)
- *un séjour plus long qui nous permettrait de savourer la splendeur de mon pays.(occ21)
- *nous trouvâmes la neige qui cache toute la foret .(occ22)-
- *des papillons étaient comme des anges tournent autour de nous.(occ 23)
- *une petite fille tres belle comme sa mère (occ24)
- *Sur son visage je lisais des questions et dans ses yeux. (occ25)
- *Le chagrin frappe nos portes. (occ26)*les mots me restent dans la gorge.(occ27)
- *la chance n'était pas à mes cottés (occ28)
- *cette année ,je revient plus fort que l'année passées car veut la gouté la réussite .(occ29)
- *malgré mon bas age ,j'ai passé beaucoup d'événementent (occ30)

- *car le petit enfant est comme une page blanche ne sait rien des tous. (occ31)
- *La rentrée scolaire le débus de responsabilité pour moi (occ32)
- *un événement inattendu qui fait de ma vie un chochmare (occ33)
- *un événement détourne le fleuve de son lit (occ34)
- *la fammille devient ne tenir qu'a un cheveux, (occ35)
- *je souhaite que je réussi dans mon bac pour rendre le sourire à ma mère parce qu'elle la seule chose présieuse dans ma vie et le mérite lui en revient (occ36)
- *ici une rivière qui serpentent entre deux vallées. (occ37)
- *un jour le soleil luire pour chauffer les cœurs après la nuit long comme l'affection du mère (occ38)
- *dans la rue ,je regarde des vues captivantes où la nature porte ces vêtements vert (occ39)
- *les oiseaux planent et chantent la mélodie de la liberté (occ40)
- *la grotte de Beni Ad ,les images sur les murs qui narrer les histoires des cambattants (occ41)
- *cette ville possède un charme unique dans son genre.(occ42)
- *une ville de « la ville des aigles est magnifiques (occ44)
- * la nature porte des vetements blancs en raison de la chute de neige (occ45)
- *à cause du froid, l'eau s'est transformer en quelque chose de semblables aux diaments (occ46)
- *maman a préparé un gran gateau à la crème et a planté des bougies (occ47)
- *apres 05heures ,ces les plus longues heures de ma vies (occ48)
- * dans ma vie je suis passé par une année noire (occ48)
- *mais la joie turné à la douleur (occ50)
- *les figures des gens qui cachent toute une histoire , à travers leurs rides (occ55)
- *un roi arrivait à l'automne de sa vie (occ75)

- *avant que les feuilles de sa vie ne tombent (occ76)
- *quand une voiture nous a heurté en plein fouet (occ78)
- *le feu a directement pris dans la voiture des jeunes (occ79)
- *l'incendie a gagné notre véhicule (occ80)
- *nous avons commencer à découvrir la beauté spécifique de cette ville Bahia (occ74)
- *on trouve les gens comme les abeilles (occ81)
- *alors à peine avoir emprunté l'une des routes qui mènent à Béjaia que la beauté spécifique commence (occ82)
- *Une immense douceur d'un paysage domine de très haut par des pics aigus enneigés tout l'hiver comme un drap blanc (occ83)
- *de belle forêts qui se situent en hauts des villages de crêtes si bien ordonnés et les généreuses bordures de champs d'orangers (occ84)
- *enfin nous sommes retourné à notre ville avec de belles mémoires (occ85)
- *dans la journée lumineuse et ensoleillé, nous somme allé à la plage d'une mer (occ86)
- *c'est une clé du bonheur , et lumière de la vie (occ87)
- *J'ai passé des moments agréables sur les dunes de sables aussi hautes que les montagne (occ88)
- *cette montagne était attachée d'une à l'autre comme un collié (occ89)
- *ils ont venu changé l'air de différentes places (occ90)
- *quand les oiseaux chantaient en dirait que je suis entrain d'entendre une chançon de Francis Cabrel. (occ91)
- *cette espace à tout pour séduir ses visiteur (occ92)
- *cette visite à confirmé l'idée que j'avais de cette ville (occ93)
- *le long de la route, je pense à l'instant où je vais mettre les pieds dans ce lieu (la capitale) (occ94)

- *la neige couvrait les alentours à perte de vue (occ95)
- *un tapis blanc nous éblouit occ96
- *des arbres semblait de coton (occ 97)
- *la mer s'étendait à perte de vue (occ98)
- *les bateaux semblaient éternel dans leur mobilité (occ99)
- *en été 2013, J'ai partais avec mon frère à la ville de brouillard « london »,ce fut un voyage qui ne sera pas effacé de l'esprit ,jamais (occ100)
- *apres on est parti à l'aéroport international on étai crevé (occ101)
- *j'ai partagé des moments inoubliables avec mon frère (occ102)
- *un match que sa chaleur a propager jusqu'à la dernière place du stade entre...
- *la vue étais comme le paradise (occ103)
- *de la ville en face de Chenoua s'étend l'ancienne ville romaine (occ104)
- *ensuite la ville descend jusqu'à la mer cristaline , avec une dentelle de plages ,
...de sable fin cette transparente surface , est un vraiment livre de différents histoires et réserve de calme et de beauté (occ105)
- *cette mer est aussi bordée de chaque coté par des piliers, c'étaient des portes monumentales (occ106)
- *puis quelle vue magnifique à travers des pins sur la mer qu'elle se fâche dans l'hiver et elle sera calme dans l'été (occ107)
- *cette promenade qui nous donne la joie de la découverte. (occ108)
- *ma famille a décidé d'organiser un pique –nique dans la foret pour changer des l'atmosphère et briser la routine (occ109)
- * La nature a été comme un tapis vert décoré par les fleurs multicolores c'était une vue paradisiaque (occ110)
- *Les fleurs balançant danseur comme elles étaient tres fiers et tres contentes (occ111)

*le soleil envoyait ses cheveux d'or souriant . (occ112)

*même le chemain qui donné sur cette cascade. (.occ113)

*avec ce beau soleil qui reflété sur l'eau c'est rayon doré, on dirait que c'était de l'or jeté dans la rivière (occ114)

*j'écoute les gazouillement des oiseaux était comme un chanteur avec une belle voix (occ115)

*et même la terre prendre la couleur verre comme une paradis (occ116)

*nous somme partis par une fraiche matinée de juillet (occ117)

*voici la kabilie, pays des olives et figues (occ118)

*on a pris l'autoroute est –ouest pour gagner du temps (occ119)

Je sentais que la voiture s'envole dans l'air (occ120)

*nous reprimés notre route pour aller .(occ121)

* Le village ‘Ben yenni’ la colline des bijoux et le village des grands combattants de la révolution algérienne et la province de la bonne huile des olives (occ 122)

*tout le long du chemin je respirais l'air pur et je sentais la simplicité des choses (occ123)

*et toutes ces montagnes recouvertes de neige ressemblaient à des perles et qui sont attachées l'une à l'autre comme un collié (occ 124)

*on a observé de loin une merveilleuse montagne qui nous salué (occ 125)

*c'est la montagne de la main des juifs qui ressenblé à une main sorte de la terre, c'est vraiment l'esprit et la force de la nature. (occ126)

Mon désir m'a pris pour les aidé de cuillired'olive avec eux (occ127)

Après une longue journée on a pris notre route pour visité la maison de mes arrières grands parents à Tawirt Mimoun (la cité natale de l'écrivain Mouloud Mameri)13

(occ128)

Avec mes cousins et on a échangé les idées entre nous sur notre région (occ129)

Résultats et analyse

Classement et analyse des images

Dans un premier temps, la répartition des occurrences sera opérée selon deux types de figures : «volontaires» et «involontaires».

Quelques métaphores et comparaisons sont produites d'une façon volontaire, sont soulignées comme nous l'avons consigné, or un grand nombre de figures a été répertorié lors de notre analyse, que les élèves ont produit involontairement et qu'ils n'ont pas souligné.

En tenant compte des figures volontaires ou non, les élèves ont produit 132 phrases où le connoté apparaît avec plus ou moins d'intensité. Elles se répartissent comme suit:

43 comparaisons - 26 clichés - 49 métaphores - 6 périphrases -6 synecdoques
-2 personnifications

Les figures produites d'une façon volontaire : Elles sont pour la plupart des comparaisons et des métaphores et que les élèves ont soulignées

La comparaison

*il était comme un petit prince (occ1)

*la région parce qu'elle comme un champ dans l'été .(occ6)

*le ciel bleu comme la mer le soleil briller comme le cristal (occ9)

*on voyait de grandes rochers qui donnaient impression d'une archipelle (occ14)

*on avait l'impression que la nature y était vierge (occ18)

*des papillons étaient comme des anges tournent autour de nous (occ 23)

*une petite fille tres belle comme sa mère (occ24)

*cette année,je revient plus fort que l'année passées car je veut la gouté la réussite (occ29)

*car le petit enfant est comme une page blanche ne sait rien des tous (occ31)

*un jour le soleil luire pour chauffer les cœurs après la nuit longcomme l'affection du mère(occ 38)

*à cause du froid,l'eau s'est transformer en quelque chose de semblables aux diamants

*on trouve les gens comme les abeilles (occ81)

*... des pics aigus enneigés tout l'hiver comme un drap blanc (occ83)

*J'ai passé des moments agréables sur les dunes de sables aussi hautes que les montagne (occ88)

*cette montagne était attachée d'une à l'autre comme un collié (occ89)

*quand les oiseaux chantaient en dirait que je suis entrain d'entendre une chançon de Francis Cabrel .(occ91)

*des arbres semblait de coton (occ 97)

*la vue étais comme le paradise (occ103)

*et toutes ces montagnes recouvertes de neige ressemblaient à des perles et qui sont attachées l'une à l'autre comme un collié (occ 124)

*c'est la montagne de la main des juifs qui ressenblé à une main sorte de la terre (occ126)

Les élèves ont utilisé de multiples formes servant à la comparaison. Des occurrences sont constituées de mots ou groupes de mots, outils, servant d'indicateur de comparaison (autre que comme). On comprend par là qu'ils ont réinvestit les outils de comparaison qu'ils ont découvert dans l'activité précédente. (Phase 4)

Donner l'impression - Avoir l'impression - Aussi que - Plus que -
Semblable à - Ressembler à - On dirait que

Pour la totalité des comparaisons, le comparé (connotateur) s'appuie sur le comparant; cela est automatique. En général, pour la comparaison, le connotateur est à droite du verbe et prend la forme d'attribut, de proposition relative ou de complément d'objet direct dont le pivot est un nom. Les élèves n'ont pas osé ou n'ont pas su commencer leur phrase imagée par la comparaison afin de la mettre plus en évidence tout en portant une certaine variation dans le rythme de la phrase. La comparaison demeure un champ d'expérimentation propice pour de élèves qui veulent jouer avec les mots. Elle s'avère un dispositif mieux contrôlé par les élèves.

Les élèves utilisent des énoncés rhétoriques qui, sans être fabuleux, montrent l'amorce d'une vraie capacité imaginative.

La métaphore

Les comparaisons ne présentent que peu de difficultés lors de leur classification. Tel n'est pas le cas pour les métaphores.

- *il était un paradis (occ2)
- *du haut de la montagnes descendent les fameuse cascades et se terminent au pied de la montagne (occ4)
- *j'ai été étonnée de sa beauté à couper le souffle. (occ7)
- *nous sommes retournés à la maison et la joie inondés ma fammille (occ10)
- *Au bout d'une journée nous avons pris le chemin du retour avec pleine de souvenirs qui resteront à jamais gravé dans nos mémoires.(occ19)
- *un séjour plus long qui nous permetterait de savourer la splendeur de mon pays.(occ21)
- *nous trouvâmes la neige qui cache toute la foret.(occ22)
- *Sur son visage je lisais des questions et dans ses yeux. (occ25)
- *Le chagrin frappe nos portes. (occ26)
- *un événement inattendu qui fait de ma vie un chochmare (occ33)
- *un événement détourne le fleuve de son lit (occ34)
- *la fammille devient ne tenir qu'a un cheveux, (occ35)
- *je souhaite que je réussi dans mon bac pour rendre le sourire à ma mère parce qu'elle la seule chose présieuse dans ma vie et le mérite lui en revient (occ36)
- *ici une rivière qui serpentent entre deux vallées. (occ37)
- *un jour le soleil luire pour chauffer les cœurs après la nuit long comme l'affection du mère (occ38)
- *dans la rue, je regarde des vues captivantes où la nature porte ces vêtements vert(occ39)
- *les oiseaux planent et chantent la mélodie de la liberté (occ40)
- *la grotte de Beni Ad,les images sur les murs qui narrer les histoires des cambattants (occ41)
- *cette ville possède un charme unique dans son genre.(occ42)
- *une ville de « la ville des aigles est magnifiques (occ44)
- * la nature porte des vetements blancs en raison de la chute de neige (occ45)

Nos élèves ont prouvé une certaine capacité d'écrire un récit. Tout en basculant parfois dans le connoté varie à des degrés divers. Chacun a sa perception de l'univers dans lequel il baigne. Les apprentissages scolaires n'ont pas les mêmes effets sur tous au même moment. Toutefois, il y a des situations où les scripteurs ayant à peu près des configurations analogues peuvent réagir de la même façon. Ainsi, les élèves qui sont capables de produire des images ont fait preuve d'une plus grande compétence à forger des métaphores. Substituer un nom à un pronom, antéposer ou postposer un adjectif, écrire

au passé ou au présent, tous ces procédés influencent la variation de la performance de l'apprenant.

En outre, le récit favorise l'éclosion d'une imagerie certaine. Sa structure donne aux jeunes scripteurs la "permission" de s'éclater.

Des figures produites involontairement

Ce sont les figures de style que nous avons pu identifier dans leurs copies, qu'ils ont produit involontairement car ils ne les ont pas soulignées.

Parmi ces figures *la périphrase* et *le cliché* qui étaient présents dans leurs écrits, et que nous pouvons le voir dans ce qui suit :

La périphrase

Probablement que le désir de nommer autrement les choses, allié à des perceptions sensorielles, amène le scripteur à fournir les possibilités combinatoires disponibles dans la phrase générée permettent selon l'intention du scripteur d'exagérer, de modifier le sens usuel par des expressions, par la manipulation des périphrases qu'on peut définir brièvement comme suit d'après le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, 1994.

Figure de rhétorique qui substitue au terme propre et unique une suite de mots qui le définit ou le paraphrase de manière imagée (par exemple la Ville Lumière pour désigner « Paris »).

La périphrase désigne par exemple un personnage par son action ce que tous connaît de lui. De Gaulle est l'« homme du 18 juin » ou Balzac est « l'auteur de la comédie humaine ». Un élément ou trait de l'objet est pris pour son tout ; la périphrase a donc ici un fonctionnement métonymique. Mais la figure peut tendre aussi vers la métaphore, comme dans l'expression poétique Jean Jacques Rousseau, dans *La nouvelle Héloïse* à propos de l'eau : « cristal des fontaines ».

Nos élèves ont montré une certaine disposition à utiliser des périphrases que nous pouvons le constater dans les occurrences suivantes :

1. *une ville de « **la ville des aigles** est magnifiques (occ44)
2. *en été 2013, J'ai partais avec mon frère à **la ville de brouillard** « london », ce fut un voyage qui ne sera pas effacé de l'esprit ,jamais (occ100)
3. *voici la **kabilie, pays des olives et figes** (occ118)
4. * Le village "Ben yenni" la **colline des bijoux** et **le village des grands combattants** de la révolution algérienne et **la province de la bonne huile des olives** (occ 122)
5. Après une longue journée on a pris notre route pour visité la maison de mes arrières grands parents à Tawirt Mimoun (**la cité natale de l'écrivain Mouloud Mameri**) (occ128)

Cette tendance à l'emploi fréquent de la périphrase chez les élèves relève non seulement de leurs capacités littéraires mais aussi à leur langue première qui est l'arabe et qui est considérée comme la langue des périphrases (*kinaya*) ainsi qu'à leurs connaissances culturelles concernant la ville de Constantine que l'élève lui a attribué *la ville des aigles*, ou Londres par *la ville du brouillard*. A partir de l'occurrence 122, nous constatons que l'apprenant a filé un ensemble de périphrases, toutes attribuées au même sémème "Béni Yenni".

Le cliché¹⁰¹

Le cliché est défini selon le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, Paris, 1994* comme suit :

Le cliché est une idée ou une formule que l'on retrouve très souvent répétée dans les mêmes termes et qui est devenue banale, usée. Il s'agit souvent de métaphores passées comme usuelles dans la langue, également appelées catachrèses. Des expressions comme « *Un temps de chien* » ou « *Avoir une fièvre de cheval* » sont d'usage très courant dans la langue, si bien qu'elles sont devenues automatiques et transparentes sémantiquement.

¹⁰¹La figure peut être commune. Elle peut fort bien entrer dans l'usage sans perdre son caractère figuré. Gérard Genette, Figure I. 1966, p. 211.

Nous avons pu recenser 21 images qui sont d'origine de la culture ou du langage. Le cliché, comme nous sommes en train de le découvrir, est l'Object d'une culture originaire dans toutes les activités langagières des jeunes apprenants. Les occurrences les plus voyantes sont celles -ci :

- *nous avons décidé de déjeuner **en plein air** sur les rive d'une rivière qui sépare l'Algérie du maroc. (occ17)
- *qui resteront à jamais **gravé dans nos mémoires**(occ19)
- *la chance n'était pas à mes cottés.(occ28)
- *ils ont venu **changé l'air** de différentes....(occ90)
- *la neige couvrait les alentours à **perte de vue** (occ95)
- *on a pris l'autoroute est-ouest pour **gagner du temps**(occ119)
- *j'ai **jeté un coup d'œil** (occ3)
- *j'ai été étonnée de sa beauté à **couper le souffle** (occ7)
- * devant ces résultats, mon père ne pouvait que **tenir sa promesse** (occ11)

Ces expressions ne constituent pas une faiblesse de langage. De cette partie du corpus qui est objectivé par des constructions de langue et de culture. Nous comprenons que le cliché peut ne pas avoir une grande valeur imagée. Toutefois, l'expérience langagière des apprenants ne permet pas d'affirmer que ce sont des outils vraiment familiers. Ainsi, le cliché s'estompe et fait place à la figure.

Dans le langage des élèves, le cliché n'est pas une formule passe-partout. Il y a toujours une prédisposition à tenter de traduire ce que le locuteur a voulu dire. Même en linguistique, le cliché n'a pas de traduction littérale. On connaît l'intention de communication mais on ne connaît pas d'une façon certaine la traduction intégrale.

Dans le cliché: "qui resteront à jamais **gravé dans nos mémoires**" (occ 19), le signifiant de connotation "**gravé dans nos mémoires**" est devenu par l'extension du cliché une marque de dénotation parce que le terme maintenant dénoté fait partie du graphe que nous pourrions en conclure. Il serait habituel de dire qu'il devient aussi un fait de dénotation mais pas au point de faire oublier le phénomène pédagogique que la figure reste une figure et que jamais il ne remplacera le signifiant de connotation. Le mot est ainsi devenu une figure de style, qui consiste en l'emploi d'une expression « stéréotypée » et banale à

force d'utilisation dans la langue. La simple répétition d'une telle image banale conduit au cliché, lorsque celle-ci est reconnue par la *communauté linguistique*.

On peut ainsi résumer en montrant que le cliché se fonde sur des analogies culturelles, partagées par tous.

b) Images produites par l'élève 42

Voici les images produites par cet élève dans sa dissertation :

*Je sentais que la voiture s'envole dans l'air (occ120)

*nous reprimes notre route pour aller. (occ121)

* Le village "Ben yenni" la colline des bijoux et le village des grands combattants de la révolution algérienne et la province de la bonne huile des olives (occ 122)

*tout le long du chemin je respirais l'air pur et je sentais la simplicité des choses (occ123)

*et toutes ces montagnes recouvertes de neige ressemblaient à des perles et qui sont attachées l'une à l'autre comme un collié (occ 124)

*on a observé de loin une merveilleuse montagne qui nous salué (occ 125)

*c'est la montagne de la main des juifs qui ressemblé à une main sorte de la terre, c'est vraiment l'esprit et la force de la nature. (occ126)

*Mon désir m'a pris pour les aidé de cuillired'olive avec eux (occ127)

Ces images sont plus denses, plus belles, plus originales que d'autres. Lentement, l'apprenant qui est d'origine kabyle tente de décrire la région de ses grands pères, là où il venait de passer les vacances d'hiver, il innove et trouve des images variées autres que le cliché, pour atteindre son but, il est même allé à filer des périphrases pour aboutir à une métaphore filée (occurrence 122). La phrase devient plus complexe; l'espace pour la connotation apparaît comme une nécessité. L'élève ne se contente plus de dire ce qui "est"; il commence à gloser.

Le 2^{ème} écrit : rappelons que pour ce 2^{ème} écrit, la consigne est de faire un portrait d'une personne pour laquelle on éprouve de l'affection et /ou du respect.

Nous avons classé, cette fois-ci, les métaphores selon leurs catégories lexicales afin de cerner leurs fonctions sémantiques, pour pouvoir parvenir à un classement des métaphores à partir de leurs représentations et leurs symboles. Nous avons opté sur ce type de classification, qu'à une autre typologie traditionnelle pour permettre une organisation structurée, en cherchant bien sûr l'originalité de l'analyse.

Ainsi la plus part des représentations que nous avons pu relever se chevauchent, car nous ne possédons pas antérieurement les connaissances nécessaires à l'interprétation que cette classification exigeait.

RÉSULTATS ET ANALYSE

Cela est nécessaire de rappeler que les résultats de notre étude ne sont pas exhaustifs, l'analyse basée sur des champs lexicaux que nous avons optée, a dû écarter plusieurs occurrences trouvées déviées par leurs sens, certaines expressions sont incomplètes ou confuses. Toutefois, le nombre recensé des métaphores est important et permet aisément d'en faire l'étude.

Astre, ou objet céleste



1. *ma mère, le soleil qui eclairer ma vie.
2. *son visage brille comme le soleil.
3. *cette lune toujour souriente, par sa bonté et son charme.
4. *Son visage rond et éblouissant tel la lune.
5. *Elle est comme une étoile qui brille plus que les autres, sans elle je perd ma voie.

Dans les occurrences (1) et (2) le comparant est le même : le soleil. En (3) et (4) le comparant est la lune, en (5), c'est l'étoile qui est évoquée, or dans ces cinq occurrences, les élèves désignent comme comparé leurs mères (la personne décrite).

Le soleil, la lune ainsi que l'étoile sont des composantes essentielles de l'univers. Dans la culture arabe, le soleil et sa lumière sont des symboles divins, étant donné que le soleil est un élément féminin dans la langue arabe, et que le comparé dans les deux cas c'est la mère, en (1) l'élève tient à présenter la valeur de sa mère dans sa vie à partir d'une métaphore et en (2) par une comparaison pour décrire la beauté de sa mère, et ceci en reflétant toute une culture arabo-musulmane envers la mère, en effet, l'islam accorde une grande importance aux parents et surtout à la maman, nous avons aussi constaté que 85% des élèves ont opté de faire le portrait de leurs mères qu'ils trouvent que c'est l'être le plus cher, cette solide relation qu'ils éprouvent, parvient d'une foi aussi bien culturelle que religieuse. Rappelons ici que le Prophète a recommandé à l'homme sa mère trois fois de suite, ce qui reflète le privilège de la mère et sa place honorable. En (3) (4) en décrivant sa mère, l'élève emprunte une image de l'astronomie et d'une culture de tous les temps. Or, selon la mythologie grecque, la lune est représentée par un grand nombre de divinités, Ce mythe qui a symbolisé la fertilité et la fécondité de la femme épanouie. On retrouve aussi trace de ce symbole dans les cultes préislamiques du Proche-Orient aux côtés d'autres symboles et rituels païens adoptés par l'islam. En revanche le proverbe français « conne comme la lune » n'accorde pas la même valeur à la lune. Depuis le XVIIe siècle, la lune est associée à la distraction ou à un léger dérangement mental ("*il est dans la lune*" pour "*il est distrait, il pense à autre chose*" ou bien "*il a la lune / il a un quartier de lune dans la tête*" pour désigner quelqu'un de bizarre, d'un peu fou).

Nous avons compris par-là que le comparant « lune » peut prendre divers sens dans diverses langues dont diverses cultures.

L'occurrence (5), à partir d'une comparaison, l'élève se souvient d'un comparant très significatif pour désigner une beauté exceptionnelle, c'est l'étoile. Les étoiles qui symbolisent la beauté céleste, sont perçues à travers les temps et les cultures comme des guides. L'étoile, d'une manière générale, représente le but à atteindre, le signal qui montre la fin du voyage. Cette conception a été confirmée par l'élève par la suite de sa phrase "*sans elle je perd ma voie*" comme l'affirment Lakoff et Johnson dans "*Les Métaphores dans la vie quotidienne*", que le système conceptuel métaphorique nous

permet d'appréhender la plupart des aspects de la réalité et que les métaphores structurent nos concepts.

Lumière...Éclat



6. *L'enseignant est une lumière qui guide l'enfant avec sa blouse blanche
7. *Mes parents...qui sont ma lumière dans les ténèbres
8. *C'est une lumière qui éclaire la classe
9. *Sans elle tout est noir
10. *Je la considère comme une bougie qui s'alume dans la nuit noir
11. *Walid a des idées lumineuses dans sa vie et sombre de son avenir
12. * Ce sourire qui iluminait son visage et qui était la source de ma joie
13. *Cette personne est une bougie qui éclaire mon chemin de vie
14. *Cette personne est la lune qui me guide et qui me reconforte dans mes jours de vie les plus sombres
15. *C'est la lumière qui m'aide à ne pas perdre mon chemin
16. * mais elle a une personnalité sombre et obscur.

L'élève a emprunté cette image afin de montrer le degré de son attachement à la personne décrite, tel qu'il éprouve envers la lumière. Quelle soit naturelle ou artificielle, la lumière nous permet non seulement de contempler le monde mais aussi d'interagir avec lui et d'y évoluer.

Nous pouvons respectivement remarquer l'emploi de la métaphore dans ces diverses fonctions:

- a) La métaphore nominale : celle-ci implique deux parties qui sont mises en relation ; dans les exemples cités ci-dessus, nous trouvons respectivement (l'enseignant et la lumière)

(personne et bougie). Ces parties ont été désignées de plusieurs manières. Le rapport instauré entre les deux parties de la métaphore est décrit comme une substitution, une comparaison ou comme une interaction (Black 1993, p. 27).

- b) La métaphore verbale : À la différence de la métaphore nominale, la métaphore à pivot verbal, beaucoup moins étudiée, met en jeu une structure où le verbe est le terme métaphorisant. Tamine (1978, p.186) constate qu'elle est souvent une métaphore *in absentia*. Prenons l'exemple dont l'élève emploie le verbe *illuminer* en (12). En outre, plusieurs chercheurs considèrent que la métaphore verbale diffère de la métaphore nominale en fonctionnant sur le mode de l'analogie (Tamine 1978 p. 108). Dans ce cas, les métaphores verbales sont considérées comme n'étant pas aussi vagues ou instables que les métaphores nominales. Une métaphore nominale met en jeu une « instabilité », instaurée par le fait que dans la relation “*Mes parents sont ma lumière dans les ténèbres*”, la comparaison peut résider dans des faits différents selon le contexte (*mes parents sont mes conseillers, mes idoles, mes guides, mes compagnons..*). En revanche, l'analogie des procès ou des actions de la métaphore verbale ne permettrait pas autant de possibilités de substitution. “*Ce sourire qui illuminait son visage*” peut signifier éclairait, mais difficilement d'autres actions.
- c) La métaphore adjectivale : Les adjectifs qualificatifs *sombre* et *obscur* qui construisent des termes métaphoriques de l'exemple (16), signifient dans le domaine matériel un lieu où la lumière, la clarté est faible. Liés à l'être humain (sa personnalité), cela décrit une personne empreinte de tristesse, de mélancolie et de pessimisme. Dans cet exemple, les deux adjectifs, *sombre* et *obscur* sont utilisés pour décrire le même sujet, soit le professeur de Français, que l'élève tient à faire un portrait très minutieux sur son physique ainsi que sur son moral. Nous sommes en présence d'une *métaphore filée*, c'est-à-dire d'une métaphore construite à partir du même comparant, et développant un champ lexical dans la suite du discours. *Sombre* et *obscur* marqués pratiquement comme synonymes dans la suite de l'énoncé portant sur la personnalité de la personne décrite. *Obscur* reflète toutefois la nuance de caractère indistinct, confus, incompréhensible (qui reste dans l'ombre !).

Ange...Angélique



17. *Pour moi ma mère est un ange qui me protège
18. *Cet ange qui a tout donné à ses enfants
19. *Elle est belle comme un ange
- 20.*Son visage illumine tel un ange
21. *Je sent sa personnalité aussi tendre que l'esprit de l'ange

Si présents hier dans les textes, dans l'iconographie et dans les mentalités, ils apparaissent aujourd'hui, encore au détour de notre analyse, des expressions véhiculant une idée de beauté et de sérénité, l'homme semble alors être l'ange, les exemples d'emploi de l'ange dans les productions des élèves sont très variés et surtout nombreux. Dans le même contexte et par analogie à la beauté ainsi qu'à la bonté de la mère, par l'emploi des métaphores, des comparaisons.

- a) in *présentia*: le comparé est le comparant (ange, mère) sont présent dans la phrase comme en(17)
- b) in *absentia* : puisque seul le comparant (ange) est présent dans la phrase comme en (18)
- c)la comparaison : Des occurrences sont constituées de mots ou groupes de mots, outils, servant d'indicateur de comparaison (comme, tel, aussi...que). (19,20,21)

En plus de la métaphore, La comparaison s'avère un instrument mieux contrôlé par les élèves. Les élèves utilisent des formules rhétoriques qui, sans être renversantes, montrent l'amorce d'une compétence imaginative réelle.

Les expressions populaires qui métaphorisent la beauté à celles des anges sont fréquemment employées dans tous les langages courants, on dit souvent : un ange de bonté, le regard d'un ange, un visage angélique, rire aux anges, doux comme un ange, un ange passe, une patience d'ange, simplicité angélique, chanter comme un ange,...

Héros... personnage fantastique



22. *Pour moi c'est un héro, un guerrier ou plus que ça ...Son petit aire d'artiste qui laisse tout le monde suspendu...Il est mon charlo dans les moments de déprime, mon superman dans mes moments de peur, mon Achile dans mes jour et mes nuits.

Une autre fois l'élève 42, nous épate par son style, et sa manière formidable de décrire, l'élève en faisant le portrait de son père fait recours à son imagination et sa culture générale, il le décrit comme un être chaud et cordial, en évoquant des exemples sur des personnages du monde artistique : héroïque, imaginaire comme Achille et Superman ou comique comme Charlo. On aperçoit clairement qu'il est très attaché, on voulant apporter le maximum de caractéristiques, en employant le pronom possessif (mon) et pour atteindre son but, il est même allé à filer des métaphores pour aboutir à une métaphore filée. Cet élève tient à la connotation comme une nécessité.

Tous les élèves n'ont pas amélioré leur seuil de performance d'une manière aussi marquée. Mais il y a quand même du progrès chez plusieurs d'entre eux. Au fait, la grande majorité des élèves ont suivi les consignes et ont produit des images plus qu'acceptables.

Seulement quelques élèves (une trentaine) ont réalisé une moindre performance dans la production d'images.

Corps et ses parties



23. *sans toi je suis comme un corps sans esprit
24. *maman, la femme de ma vieelle est mes yeux et mon cœur
25. *il est le sang qui coule dans mes veines

Ces métaphores sous formes de clichés passent comme usuelles dans la langue, elles sont également appelées catachrèses.

Comme nous l'avons découvert précédemment, dans le 1^{er} écrit, le cliché, et malgré la faiblesse de sa force imagée, est tout de même, considéré comme une compétence du sens métaphorique, chez nos apprenants, la simple répétition d'une image banale conduit au cliché, lorsque celle-ci est reconnue par la *communauté linguistique*. On peut ainsi résumer en montrant que le cliché se fonde et s'estompe sur des analogies culturelles, partagées par tous.

Nature



26. *son cœur comme un océan, vaste et plein de biens
27. *Il est l'hiver et l'été
28. *par le temps cette personne est devenue le printemps de ma vie et la lumière de mes nuits
29. *je recevais ses paroles comme des fleurs
30. *...et son esprit est une terre fertile
31. *c'est une montagne dure ne se casse pas à cause de sa patience et sa souffrance
32. *c'est la fleur qui parfume ma vie

Cette façon de considérer une personne comme un élément de la nature : terre, montagne, océan, fleur..., ou de lui attribuer des caractéristiques climatiques comme les saisons de l'année : l'été, l'hiver, le printemps; cette vision que l'élève essaye de nouer entre l'homme et la nature, est liée à sa connaissance du monde et sa façon de le percevoir. Dans cette conception, la personne décrite est assimilée à la saison, la terre, l'océan, la fleur, ...des parties constituant un ensemble cohérent qu'est la nature : sa force, ses ressources...

D'un caractère poétique, l'élève a façonné une métaphore filée '*le printemps de ma vie et la lumière de mes nuits*' cet élève a pu enrichir ces moyens langagiers en lisant de la poésie. Nous pouvons remarquer une autre compétence poétique à travers l'occurrence (32) '*c'est la fleur qui parfume ma vie*' ce qui nous pousse à envisager que le champ de la nature et un bon espace d'inspiration poétique pour les élèves. Rappelons que l'école joue un rôle important dans l'apprentissage de la poésie, celle-ci peut alors être un moyen d'amener tous

les élèves, et particulièrement ceux en difficulté à découvrir un moyen de s'exprimer librement en employant des figures de style.

Innocence... pureté



A travers l'innocence les élèves ont dessiné leurs portraits à partir des comparaisons suivantes :

33. *Mon petit frère YasserSon cœur est une page blanche.
34. *L'enfant à cause de son inocence propre comme l'eau d'une rivière.
35. *Elle a le cœur blanc comme la neige.
36. *Il est sympa comme un bébé.

En (33) L'élève a puisé cette expression imagée, qui est sous forme de comparaison métaphorique, de sa culture et de sa langue maternelle vis-à-vis aux capacités et aux facultés sensorielles d'un enfant lors de son jeune âge. Car, il s'agit aussi d'une périphrase très usitée en arabe en parlant d'un jeune enfant "قلب الطفل صفحة بيضاء". Il s'agit donc d'une traduction littérale.

En effet le Coran enseigne à l'humain cette vérité (à savoir qu'il est une page blanche) et lui rappelle les bienfaits de la science, de l'enseignement et de la guidance (hidayya) : « *Allah vous a fait sortir du ventre de votre mère, dénués de tout savoir. Il vous a conféré l'ouïe, la vue et le cœur (l'intelligence) afin que vous soyez reconnaissants.* » (Coran)

Il a même été scientifiquement établi qu'à la naissance, l'humain est semblable à une page blanche, vierge, dénuée de toute orientation ou constitution particulière; il est

simplement porteur de potentialités telles que la capacité d'apprendre, de s'informer et de former sa personnalité suivant une ligne de conduite déterminée.

Les expressions qui suivent servent de comparaisons dont l'outil est « comme » sont toutes puisées de leur langue maternelle et de leur culture :'' *propre comme l'eau de la rivière*'' '' كالماء الجاري نقي '' en français, on dit plutôt ''*propre comme un linge blanc*'' ou ''*comme un sou neuf*'' , concernant l'expression ''*cœur blanc comme la neige*'' est la traduction littérale de " قلب أبيض كالثلج " pour l'expression équivalente en français, on préfère attribuer la blancheur de la neige à l'âme pour en dire :''*une âme blanche comme la neige*''.

Conclusion

La première constatation qui se dégage de ce travail, est que malgré le peu d'activités programmées au secondaire pour l'enseignement des figures de style, en particulier la comparaison et la métaphore, les apprenants en ont employés d'une façon très fréquente dans leurs récits, ils ont démontré leurs capacités d'abstraction, de concrétisation et surtout d'établir des analogies et des parallélismes. La métaphore est usitée dans tous ses types (in présentia, in absentia, filée..), mais aussi dans toutes ses catégories formelles (nominales, verbales, adjectivales). Nous devons donc en tant qu'enseignants de FLE renforcer cette aptitude chez eux. Il faut que nous soyons ambitieux pour pouvoir atteindre le niveau du sens figuré. Etant donné que les figures sont porteuses de messages culturels comme nous l'avons vu plus haut, cependant, nous estimons avec les instructions officielles que l'acquisition de toute culture se fait à partir de différents exercices et activités appropriés.

Une deuxième constatation que nous pouvons faire aussi, est que la métaphore, ce trope présent partout dans la vie de tous les jours, fréquemment employé par nos apprenants dans leurs récits, nous pousse à soutenir la théorie de G. Lakoff et M. Johnson, telle qu'elle est démontrée dans « *les métaphores dans la vie* »(1985), que les métaphores (longuement culturelles) ne sont pas de simples façons de parler, elles sont constitutives de notre pensée, de notre expérience du monde et informent ce que nous appelons la réalité. La créativité métaphorique chez nos apprenants se nourrit jour après jour de l'accroissement de la connaissance du réel. Ils ont prouvé à partir de leurs productions que ce trope n'est pas strictement réservé à l'œuvre poétique mais il est structuré à partir de leur pensée, de leur perception du monde et fondé depuis leur culte et culture.

Conclusion générale

Stimulée par l'ambition de favoriser la compréhension du langage figuré chez les apprenants du cycle secondaire et dans le but d'accroître leur faculté en lecture, nous avons créé un programme expérimental dont les objectifs étaient d'acquérir la métaphore à travers l'activité de lecture et d'en vérifier ultérieurement les effets en production.

Comme l'enseignement explicite de la métaphore est plutôt rare à l'école en raison de sa complexité, nous avons élaboré un design de recherche dont l'objectif était double. Dans un premier temps, nous avons vérifié, chez les apprenants de deuxième année du cycle secondaire, l'impact d'une séquence basée sur des degrés d'enseignement /apprentissage de cette figure de style dans la compréhension des énoncés métaphoriques lorsque ces élèves sont mis en situation de lecture. Dans un second temps, nous avons observé les effets de ce même traitement didactique sur leur habileté à produire de nouveaux énoncés en situation d'écriture.

En effet, comprendre la métaphore en lecture et notamment sa production à l'écrit par les apprenants, représente une opération compliquée puisque les constructions métaphoriques produites sont forcément différentes d'un sujet à l'autre.

Ce qu'il faut retenir, c'est que la présente recherche se base également sur une approche de type constructiviste¹⁰², c'est-à-dire que l'accent est mis sur le rôle dynamique et engagé de l'apprenant et de ses représentations conceptuelles dans la conception de ses connaissances.

Outre l'éventail de définitions du concept de « métaphore » et le cadre théorique détaillé (cf. partie I), nous avons présenté les concepts clés que nous avons convoqués et évoqués dans notre recherche. Nous avons abordé, entre autres, les différentes approches de la métaphore, l'enseignement du vocabulaire et du langage métaphorique, en classe de FLE ainsi que les effets de l'interculturel sur l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères, soit les principes sur lesquels repose notre méthode d'enseignement de la métaphore exploitée lors de notre expérimentation.

Tout au long de la réalisation de la troisième partie que nous avons consacrée à la démarche méthodique – après avoir justifié le choix d'une méthodologie qualitative et quantitative et explicité notre expérimentation en cinq phases utilisées lors de notre

¹⁰² Le constructivisme n'est ni une méthode, ni un courant pédagogique. C'est un cadre général de référence, un paradigme épistémologique de la connaissance. Il organise la réflexion et l'action de ceux qui s'intéressent aux processus de construction des connaissances » Jannaut, P (2009 :08) Compétence et socioconstructivisme .Un cadre théorique. Ed de boeck .Bruxelles.

programme d'enseignement et d'apprentissage – nous avons explicité, phase par phase, le déroulement de la méthodologie préconisée et avons présenté les outils d'investigation pour notre recherche. Nonobstant, le nombre important d'activités proposées, le temps réel du programme (proposé par les directives ministérielles) et la réduction du volume horaire en classe de 2^{ème} année du cycle secondaire, nous avons pu vérifier que l'apprenant maîtrise mieux le côté implicite du langage. Ceci est constaté dans ses écrits qui nous montrent qu'il a réellement et progressivement basculé vers le connoté.

Si nous nous référons aux objectifs fixés au début de notre travail de recherche et à partir de l'analyse effectuée ainsi que des résultats obtenus, nous pouvons affirmer que notre expérience d'enseignement/apprentissage a été enrichissante pour les apprenants.

En situation de lecture et d'identification des figures dans le récit, les résultats positifs au post-test, et manifestement supérieurs à ceux du prétest, prouvent que les sujets du groupe expérimental ont développé une compétence compréhensive des éléments de la métaphore. De plus, l'analyse des résultats du questionnaire soumis aux enseignants-évaluateurs nous confirme qu'en situation d'écriture, les apprenants sur lesquels a porté l'expérimentation et qui ont bénéficié d'une formation interculturelle ont de meilleures aptitudes quant à l'identification et l'exploitation d'une figure de style.

La méthodologie préconisée a permis aux apprenants d'une langue-culture étrangère de traduire et de rédiger des phrases. Il s'agit d'une compétence de reconnaissance et de décodage d'éléments culturels qui appartiennent à la culture étrangère. Cette compétence permet aux apprenants de préciser et d'affiner leurs connaissances culturelles en situation de lecture et de production écrite. Au terme de notre exploration, nous avons remarqué que 80 apprenants sur les 102 ont été en mesure de produire des constructions métaphoriques de différents types, ce qui nous pousse à reconnaître les effets avantageux et bénéfiques de notre séquence d'enseignement/apprentissage sur leur compétence d'abstraction en lecture et à l'écrit.

Notre expérience, basée sur des procédés simples, nous révèle que les apprenants identifient plus facilement les images métaphoriques se trouvant dans les textes proposés et leur interprétation sont nettement plus aisées. Nous signalerons, dans la foulée, que chaque apprenant a son propre style d'apprentissage. Le succès de l'identification de l'image métaphorique diffère d'un apprenant à l'autre. Ce qui explique que l'expérience linguistique

de l'un ne confirme pas nécessairement le vécu de l'autre. La mise en place d'un continuum relatif aux activités langagières de tout apprenant permettrait une coordination entre l'intra et l'extra-linguistique.

Rappelons qu'il est indispensable d'entraîner les apprenants à la reconnaissance des expressions métaphoriques, d'en construire et d'en faire usage. Ceci nous a paru dans un premier abord difficile, mais nous étions convaincue qu'un apprenant de langue étrangère FLE est capable d'abstraction, de concrétisation et également capable d'établir des analogies et des comparaisons.

Certaines activités proposées aux apprenants et que nous pensions complexes – telle que l'interprétation des images présentes dans le récit de Malek Hadded – ont trouvé un écho positif de la part des apprenants. Nous avons constaté que les stratégies mises en place par les apprenants dans la résolution de cette situation-problème étaient bien choisies et adéquates. Dans un premier temps, ils ont visualisé la combinaison des mots puis dans un deuxième temps, et sans aucune difficulté, ils sont passés à la substitution de sème à sémème ou de sémème à sémème. L'autre étape consistait à s'assurer qu'au niveau de l'utilisation du sens figuré ce qui, à notre sens, impérait de les entraîner davantage à ce genre d'exercice dans la mesure où ils sont constamment confrontés à des textes comportant des figures de style.

Nous avons remarqué que les apprenants ont trouvé surtout des comparaisons plutôt que des métaphores. On retrouve 142 comparaisons ce qui accapare 48% de tout le corpus d'images recensées (cf. p190). A cela s'ajoutent 44 comparaisons avec un autre élément que "comme". Les jeunes apprenants ont trouvé des images, ils en ont la compétence même si 79 % des occurrences se sont avérées plutôt des images simples. Les élèves ont réussi à découvrir des formes multiples servant à la comparaison. Dans toutes les images trouvées, 25% des occurrences sont constituées de mots ou groupes de mots outils, servant d'indicateur de comparaison (autre que comme). Comme si, on dirait que, avoir l'air, semblables, sembler, ressembler, avoir l'impression, paraître...

Dans les images sélectionnées par les apprenants, nous retrouvons un nombre important de métaphores. Les élèves ont donc une certaine compétence à trouver des images mais tous n'ont pas manifesté le même seuil de performance. De ce fait, vingt-cinq élèves seulement sur les quatre vingt ont réussi à trouver et interpréter moyennement les métaphores, puisque celles-ci créent un écart beaucoup plus difficile à réduire. Seuls ces élèves semblent

avoir les capacités requises dans l'identification de la métaphore en contexte. De plus, ils ne trouvent aucune difficulté quant à l'interprétation d'une figure de style.

Plusieurs activités proposées sur les métaphores et comparaisons à identifier et sélectionner n'ont pas pu être interprétées par les apprenants, soit pour la banalité absolue de l'image – c'est à dire que l'élève n'a pas vu la nécessité de l'interpréter – soit par le fait que le fonctionnement de ses images dépasse leur faculté de deviner leurs sens dénotatifs.

Nous retiendrons que ces apprenants se sont rendus compte de la complexité de la langue et ont réalisé que les mots n'ont pas nécessairement la transparence que le dictionnaire veut bien leur donner. Ces apprenants ont su rétrécir après un ensemble d'activités, le chemin parcouru entre le dénoté et le connoté, et ont pu employer des métaphores ainsi que d'autres figures dans leurs productions écrites.

En phase finale de l'expérimentation, les apprenants ont montré qu'ils avaient réellement développé une compétence – capacité d'abstraction, de concrétisation et surtout d'établissement d'analogie et de parallélisme – pour ce qui concerne la rédaction de récits. La métaphore est utilisée dans tous ses types (in *présentia*, in *absentia*, filée..), mais aussi dans toutes ses catégories formelles (nominales, verbales, adjectivales). La métaphore comme la comparaison, s'avère un instrument mieux contrôlé par les élèves. Ils utilisent des formules rhétoriques qui, sans être renversantes, montrent l'amorce d'une compétence imaginative réelle.

Quelques métaphores et comparaisons sont produites d'une façon volontaire, et soulignées comme nous l'avons consigné, or un grand nombre de figures a été répertorié lors de notre analyse, que les élèves ont produit involontairement et n'ont pas été soulignées, ceci nous mène à confirmer notre hypothèse de départ, lorsque nous avons soutenu la théorie de G. Lakoff et M. Johnson, telle qu'elle est démontrée dans « *les métaphores dans la vie* » (1985), que les métaphores (longuement culturelles) ne sont pas de simples façons de parler, elles sont constitutives de notre pensée, de notre expérience du monde et informent ce que nous appelons la réalité, ce qui prouve que ce trope présent partout, dans la vie de tous les jours, est aussi fréquemment employé par nos apprenants dans leurs récits. En effet, c'est ce qui montre l'importance de la didactique du langage métaphorique dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Dans le même ordre d'idées, nous pourrions éventuellement avancer en conclusion que le langage métaphorique ne représente pas un élément périphérique par rapport à la compréhension et la production rédactionnelle chez un apprenant mais, au contraire, une ressource très utile. Nous soutiendrons également que les expressions métaphoriques sont basées sur des configurations conceptuelles présentant une grande systématique. Et c'est pour cette raison que l'enseignement du langage imagé ne peut pas se résumer uniquement à la présentation des expressions figées ou des expressions dont le sens peut paraître arbitraire. Bien au contraire, il faut les présenter dans le cadre conceptuel qui leur appartient, ce qui peut apporter aux apprenants une base logique et cohérente pour leur apprentissage. Cependant, il serait nécessaire d'avertir les apprenants que, malgré le partage des cultures dans les deux langues, les structures utilisées pour exprimer des métaphores sont parfois différentes.

Ce travail de recherche, aussi modeste soit-il, présente, à notre sens, des apports importants dans le domaine de l'apprentissage du FLE. Un des avantages de ce travail est la création d'un dispositif didactique capable de générer un corpus de productions adapté aux objectifs de la recherche envisagée. Il a également permis d'établir une analyse descriptive de l'enseignement d'un point de langue très important en rhétorique mais malheureusement, négligé en didactique des langues.

Notre travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche de type qualitatif, descriptif, ainsi que quantitatif ce qui lui confère une certaine objectivité. Cette recherche inscrite dans le domaine des sciences du langage et dont l'intention est de dresser un constat plus général sur la compréhension des métaphores – chez les élèves placés en situation de lecture et leur capacité à produire de nouveaux énoncés métaphoriques en situation d'écriture – n'est donc qu'un essai de réinvestissement dans l'apprentissage dont il est question. En ce qui concerne l'expression de la métaphore, les ressources qui sont présentées dans les manuels scolaires publiés à partir de 2003, se limitent à une seule activité (Cf. p.141) du manuel scolaire de 2AS. Cet exercice se base principalement sur l'observation et ce, dans le but de dégager une relation entre la notion de comparaison et celle de métaphore, ce qui entraîne une incompréhension du sens chez les apprenants.

De façon concrète, les textes liés à cette notion sont d'une grande richesse, puisqu'ils offrent un choix assez variés de mots et d'expressions ; ressources qui, malheureusement, ne sont pas exploitées d'une manière efficiente.

Rappelons que les exercices que nous avons proposés, sont basés sur la lecture, la compréhension et l'analyse des textes littéraires. La compréhension et l'analyse des textes reposant sur des consignes bien formulées ont aidé l'apprenant à développer le sens de l'observation, de l'interprétation puis une compréhension précise des constructions métaphoriques. L'écriture d'une poésie, par exemple, peut présenter dans certaines occasions un outil pédagogique pour réutiliser les structures métaphoriques en donnant à l'apprenant la chance d'impliquer son imagination et son langage figuré.

Parallèlement et vu l'intérêt évident du sens figuré, il est impératif, à notre sens, de prendre en compte la création des dispositifs pédagogiques liés à l'enseignement du langage métaphorique en langue étrangère. De plus, nous signalerons que les séquences de compréhension et d'analyse de textes sont toujours présentes dans la réalisation d'un projet didactique qui se concrétise par la réalisation d'une tâche. Tâche, qui dans la plupart des cas, est originale et potentiellement intéressante car il s'agit de la rédaction d'un texte relatif au contexte du projet retenu. Nous considérons que l'expression des métaphores va au-delà de l'analyse littéraire, permettant ainsi à l'élève de sortir de son rôle de simple spectateur, et d'apporter son langage figuré. Par ailleurs, l'on trouve des exercices structurels étroitement liés à l'expression de la métaphore ou de la comparaison qui ne se limitent pas au lexique. Sans prétendre à une évaluation concrète de ces exercices, nous pensons que leur présence fait preuve d'une grande évolution, puisqu'elle offre une codification grammaticale et structurelle de la notion métaphorique, ce qui représente une étape incontournable pour son exploitation didactique. En ce sens, il est nécessaire de tenir compte du fait que la notion de métaphore représente une construction cognitive, qui est partagée par une culture donnée. En somme, nous considérons qu'il peut être positif dans la classe de FLE que l'enseignant permette aux apprenants de représenter des émotions, ou des événements par un langage figuré ou encore choisir quelques expressions idiomatiques culturellement représentatives afin de pouvoir rapprocher la culture cible en essayant de les interpréter.

Les propositions didactiques faites jusque là et que nous ne considérons pas comme exhaustives, ni finales car se basant exclusivement sur notre expérience professionnelle et l'enquête menée peuvent servir de pistes à un travail de recherche inscrit spécifiquement dans le domaine de la didactique des langues.

En tenant compte de nos propositions comme point de départ, il semble important de signaler que l'objectif fixé par tout enseignant est d'offrir aux apprenants les outils

linguistiques nécessaires pour s'exprimer d'une manière, la plus fidèle, en tenant compte de sa culture et celle de l'autre. Nous considérons également que la difficulté de cette tâche réside dans la recherche d'un équilibre exact entre, d'une part, un enseignement qui permette à l'apprenant de comprendre dans les limites du 'dénaté' et, un enseignement qui va au-delà du sens du mot pour atteindre le 'connoté', car cela pourrait constituer un frein à la compréhension et à la créativité linguistique et conceptuelle de l'apprenant.

Nous pensons également que la conception de la métaphore pourrait servir de fondement conceptuel pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Pour cela nous suggérons que la métaphore doit être enseignée en liaison avec le contexte (oral/écrit, etc.) et avec les propos communicatifs concrets auxquels elle est liée.

Il serait pertinent, après avoir enseigné régulièrement le concept de métaphore selon la méthode suggérée dans notre design de recherche, de planifier une séquence d'enseignement dont le produit final serait d'abord et avant tout la création d'un texte littéraire, comme un récit d'aventures ou un portrait, mais dont l'un des paramètres de production serait l'insertion des métaphores, de manière à éviter la portée parfois superficielle des énoncés métaphoriques créés, comme ont pu le faire certains sujets lors de la situation d'écriture prévue à notre dispositif didactique. En considérant que le recours à la métaphore comme critère de production et non comme une finalité en soi, elle prend tout le sens qui lui revient et accomplit ainsi sa mission d'embellir ainsi que d'imager un texte. Une autre prospective didactique que nous conseillons pour l'acquisition des métaphores en classe de FLE, est l'entraînement à l'écrit poétique afin de favoriser l'emploi constant des énoncés métaphoriques. Comme les poèmes offrent l'occasion d'imaginer autrement le monde réel, la présence des images implicites, y est toute indiquée.

Cette recherche aussi modeste soit-elle, suscitera certainement chez les enseignants le désir d'organiser des projets d'enseignement /apprentissage pour entretenir l'enrichissement du répertoire lexical chez l'apprenant et plus particulièrement l'acquisition du langage figuré.

Bibliographie

Ouvrages

- Abdallah Pretceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Que sais-je ? n °3487, PUF, Paris.
- Abou, S. et Haddad, K. (1994). *Une francophonie différentielle*. Paris, L' Harmattan
- Allik, A. (2005). *Les représentations du français et de l'anglais chez des apprenants de troisième année du secondaire*. Mémoire de magister, Université de Constantine.
- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Québec :CEC inc.
- Aristote. (1990). *Poétique*. ch. XXI. trad. J. Hardy, Paris, Gallimard.
- Bacry, P. (1992). *Les figures de style et autres procédés stylistiques*. Coll. Sujets. Paris: Belin.
- Baron, A. (1868). *De la Rhétorique ou de la composition oratoire et littéraire*, Bruxelles et Liège, Librairie Polytechnique d'Aub. Decq., p.341.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Retz.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz.
- Beacco, J-C (1995). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Hachette livre, Paris.
- Benviniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. tome1, ed Tel (n°7), Gallimard, Paris.
- Berrendonner, A. (1981). *Eléments de Pragmatique Linguistique*. Editions de Minuit, Paris, p. 35-58.
- Berthelie, M., Lancrey-Javal, R.et. Vassevière. L. (2001). *Des mots au discours*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Besse, H. et Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier-CREDIF, (coll. LAL).
- Binon, J. Verlinde, S. (2004). *L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : le domaine du français des affaires, ELA. Études de linguistique appliquée (n° 135), p. 271-283.*

Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris, Didier: Hatier.

Bonnet, C. et Gardes-Tamine, J. (1992). *Vers une pédagogie du langage figuré. Compréhension des métaphores et production d'images chez l'adolescent*. Lausanne: Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.

Bonnet, C. (1992). *La connaissance de la poésie chez l'enfant. Perception et production de quelques phénomènes poétiques chez les enfants de 14ans*. Lausanne: Centre Vaudois des Recherches Pédagogiques.

Bouchard, G. (1992). *La métaphore androcentrique de la culture*. Culture française d'Amérique. les presses de l'université Laval, Ed CEFAN.

Boudlia Greffou, M. (1989). *L'école algérienne de IBN BADIS à PAVLOV*. La Phomic, Alger, p 99.

Bouverot, D. (1969). *Comparaison et métaphore*, Le Français moderne, 37e année, avril, n°2.

Boyer, H. (1996). *Eléments de sociolinguistique : Langue, communication et société*. Paris : Dunod.

Boyer, H. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. CLE International. Paris.

Boyer, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Dunod.

Bucheton, D. (1995). *Aider l'élève à devenir un « sujet écrivain » ou de quelques ingrédients à bien mélanger*. *Recherches*, 23, p. 106-116.

Buffard-Moret, B. (2000). *Introduction à la stylistique*. Coll. 128 Lettres, no 254. Paris: Nathan.

Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier.

Calvet, L -J. (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Hachette.

Calvet, J-L. (2002). *Le marché aux langues: les effets linguistiques de la mondialisation*, Ed. Plon, France.

Cerclé, A., et Somat, A. (2002). *Psychologie sociale : cours et exercices*. Paris : Dunod.

Cherrad-Ben chefra, Y. (2002). *Paroles d'étudiants*. *Insaniyat*, n °17-18, p.111-128.

Chiss, J-L. , David,J. et Reuter,Y. (2005). *Didactique du Français, fondements d'une discipline*. Editions De Boeck. Rues des Minimes39, B-1000 Bruxelles.

- Chomsky, N.(1971). *Aspects de la théorie syntaxique*, traduction de Jean-Claude Milner, éditions du Seuil, Paris.
- Cogard, K. (2001). *Introduction à la stylistique*. Paris: Flammarion.
- Coïaniz, A. (1996). *Fautes et itinéraires d'apprentissage en classe de français langue étrangère*. Grenoble : PUG.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dabène, L. (1997). *L'image des langues et leur apprentissage*. In Matthey, M. Les langues et leurs images. p.19-23. Lausanne : Loisirs Et Pédagogie.
- David, J. et Grossmann, F. (2003). *Enseigner-apprendre le lexique*. La lettre de l'AIRDF, 33, p.3-5.
- David, J. et Polzin, C. (2001). *De l'histoire des théories linguistiques à l'apprentissage : Le rôle de la métaphore dans le développement des conceptions et compétences métalinguistiques*. dans Didactique des langues romanes: le développement de compétences chez l'apprenant, p. 399- 405.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*.CLE International, imprimé en France par I.M.E. 25110 Baume-les-Dame.
- Defays, J-M. et Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Sprimont (Belgique) : Mardaga.
- Derradji, Y. (2002). *Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ?*Les Cahiers du SLADD. n°01, p.17-28.
- Derradji, Y. (2004). *La langue française en Algérie : particularisme lexical ou norme endogène ? Des langues et des discours en question*. Les Cahiers du SLADD. n°02, pp. 15-24.
- De Saussure, F. (1915,1987). *Cours de linguistique générale*. Payot, Paris.
- Desrosiers, R. (1975). *La créativité verbale chez les enfants*. Paris: Presses universitaires de France.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire, principes de sémantique linguistique*. Herman, Paris.
- Ducrot, O. (1969). *Pré-supposés et sous-entendus*. Ecole pratique des Hautes études, Paris.

- Duvignau, K. (2002). *La métaphore, berceau et enfant de la langue. La métaphore verbale comme approximation sémantique par analogie dans les textes scientifiques et les productions enfantines (2-4ans)*. Thèse de doctorat. Université de Toulouse-2.
- Duvignau, K. (2003). « *Métaphore verbale et approximation* ». Duvignau, K, Gasquet, O. Gaume, B. (éds), *Regards croisés sur l'analogie*. Revue d'Intelligence Artificielle, vol. 17, n°5-6, p. 869-885.
- Eco, U. (1988). *Sémiotique et philosophie du langage*. P.U.F Paris.
- Fontanier, P. (1977). *Les figures du discours*. Paris: Flammarion.
- Forget, D. (2000). *Figures de pensée, figures de discours*. Coll. Langue et pratiques discursives. Québec: Nota bene.
- Franquart-Declercq, C. et Gineste, M.-D. (2001). *L'enfant et la métaphore*. L'année psychologique, vol. 101, no 4, p. 723-752.
- Fromilhague, C. (1995). *Les figures de style*. Coll. 128 Lettres, no 84. Paris: Nathan.
- Fromilhague, C. et Sancier, A (1991). *Introduction à l'analyse stylistique*. Paris: Bordas.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*, Paris,
- Gardes-Tamine, J. (1978). *Description syntaxique du sens figuré : la métaphore*. Thèse de doctorat, Paris VII, CLE International.
- Gardes-Tamine, J. (1992). *La stylistique*. Paris: Armand Colin.
- Gardes-Tamine, J. (2005). *De la phrase au texte, enseigner la grammaire du collège au lycée*. Ed, Delagrave.
- Gardes-Tamine, J. (2007). *Les métaphores lexicalisées dans la langue et dans les langues de spécialité : un obstacle à la compréhension*. In Synergies Italie, n°03.
- Gardes-Tamine, J. (2011). *Au cœur du langage. La métaphore*. Honoré Champion.
- Gennette, G. (1966). *Figure I*, Editions du Seuil, Collection Points, Paris.
- Gennette, G. (1969). *Figure II*, Edition du Seuil, Collection "Tel quel", Paris.
- Giasson, J. (1994). *La lecture et l'acquisition du vocabulaire*. Québec français, 92, p. 37-39.
- Gineste, M.-D. et Scart-Lhomme, V. (1999). *Comment comprenons-nous les métaphores?* L'année psychologique, p. 447-492.
- Grossmann, F. et M.-A. Paveau et G. Petit (dir.) (2005). *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble: Ellug.
- Groupe, M et Dubois, J. (1977). *Rhétorique de la poésie, lecture linéaire, lecture tabulaire*. P.U.F. éditions Complexe, Bruxelles.

- Guiraud, P. (1961). *La stylistique*. (Première édition: 1954) Coll. Que sais-je? , n° 646. Paris: Presses universitaires de France.
- Hagege, C. (1976). *La grammaire générative. Réflexions critiques*. P.U.F. Collection SUP, Paris.
- Hagege, C. (1986). *L'homme de paroles*. Fayard, Collection Folio/Essai, Sarthe.
- Hoefler, S. (2004). *Projet interculturel et enseignement d'une culture étrangère à l'école élémentaire*. Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie de Lyon.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Les éditions de Minuit, Paris.
- Karabétian, E. (2000). *Histoire des stylistiques*. Paris: Colin.
- Karsenti, T. et Savoie, Z. (2004). *La recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Khafague, S. (2015). *Dimensions conceptuelles et culturelles dans l'acquisition des expressions métaphoriques figées en classe du FLE*. Revue de lettres et sciences humaines, N° 11;Ed, Errachad, p.03-15.
- Khafague, S. (2016). *Quelle sémantique pour l'implicite ?* Revue Ennass, n°3 ; Ed Errachad, p.55-66.
- Khafague,S. (2016). *Compétences métaphoriques dans l'acquisition d'une langue étrangère*. Revue Laros, Ed Dar ElQods ; N°11/12 285-294.
- Kramersch, C. (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Didier, Conseil de L'Europe, 2001. Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues, Strasbourg.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire*. Les éditions de Minuit, Paris.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Les éditions de Minuit, Paris.
- Lagarano, M. (1997). *Production et compréhension des métaphores chez l'enfant : de la similitude à la métaphore*. Archives de psychologie, 65, p. 141-163.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1986). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Traduit de l'Anglais (Etats Unis) par Michel de Fornel avec la collaboration de Jean -Jacques Lecercle, Paris, Edition de Minuit, 256 p.
- Lapantine, F. (1974). *Les 50 mots clés de l'anthropologie*. Privat, Paris.
- Laurent, N. (2001). *Initiation à la stylistique*. Coll. Ancrages, no 9. Paris: Hachette.
- Manaa, G. (2002). *Représentations et normes sociolinguistiques partagées au sein de la communauté des professeurs de français du secondaire dans la wilaya de Batna*. Insaniyet,n°17-18, p.155-165.

- Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Matthey, M. (1997). *Les langues et leurs images*. Lausanne : Loisirs Et Pédagogie.
- Mejri, S. (2003). *Le figement lexical*. Cahiers de lexicologie 82, 23-39.
- Mejri, S. (2003). Polysémie et polylexicalité. *Syntaxe et sémantique N° 5, Presses Universitaires de Caen*.
- Mekkaoui, F-Z. (2002). *Les stratégies discursives des étudiants et l'utilisation du français*. *Insaniyat : Langues et société*, n°17-18, p. 167-186.
- Miliani, M. (2002). *Le français dans les écrits des lycéens : langue étrangère ou sabir ?*. *Insaniyat : Langues et société*, n°17-18, p. 79-95.
- Mitterrand, H. (2000). *Les mots français*. Que sais-je. Ed PUF.
- Mokaddem, K. (2008). *La réforme du système éducatif algérien à l'épreuve des représentations des enseignants de FLE : adhésion ou résistances ?* *Travaux de didactique du français langue étrangère (TDFLE)*, n° 60. p106-113.
- Mokaddem, K. (2008). *Présence de La dimension Culturelle dans L'enseignement/ apprentissage des langues étrangères Dans Les Manuels Scolaires*. *Revue Didactique* Volume 2, Numéro 6, Pages 179-184.
- Mounin , G. (1968). *Clefs pour la linguistique*. Editions Seghers, Paris.
- Muller, N. & De Pietro, J-F (2001). « *Que faire de la notion de représentations ? Que faire des représentations ?*, dans Moore, D. (Ed), op. cité, 51-64.
- Orecchioni -Kerbat, C. (1977). *La Connotation*. P.U.L. Lyon.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Picoche, J. (1999). *Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire*. *Études de Linguistique Appliquée*, 116, p. 421-434.
- Porcher, L. (1985). *Le français langue étrangère*. Hachette, Paris.
- Pottier, B. (1976). *Sémantique et logique*. Jean-Pierre Delarge, éditeur, Paris.
- Prandi, M. (1992). *Grammaire philosophique des tropes. Mise en forme linguistique et interprétation discursive des conflits conceptuels*. Coll. Propositions. Paris: Éditions de Minuit.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan-clé International, DLE, Paris,
- Rastier, F. (1987). *Sémantique Interprétative*. Presses Universitaires de France, Paris.

- Reboul-Touré, S. (2003). *L'enseignement du lexique au collège*. Le Français aujourd'hui, n° 141, p. 123-128.
- Rey-Debove, J. (1978). *Le métalangage*. Le Robert, Paris.
- Robrieux, J.-J. (1998). *Les figures de style et de rhétorique*. Paris: Dunod.
- Salmi, J. (1985). *Crise de l'enseignement des langues et reproduction sociale*. Editions maghrébines.
- Sorin, N. (2001). *Compétence culturelle et lecture littéraire, dans la didactique des langues romanes: le développement de compétences chez l'apprenant*. Sous la dir. de L. Collès, J.-L.
- Suhamy, H. (1981). *Les figures de style*. Coll. Que sais-je? Presses Universitaires de France.
- Tamba Mecz, I.(1981). *Le Sens figuré*. Quatrième couverture, Paris PUF, coll. « Linguistique nouvelle ».
- Tamine, Garde, J. (2011). *Pour une nouvelle théorie des figures*. Presses Universitaires de France.
- Touratier, C. (1993). *Langue, culture et pensée*. In Cercle linguistique d'Aix-En Provence. Travaux 11 : *Langues et cultures*. p 9-15. Publications de l'université de Provence.
- Todorov, T. (1967). *Littérature et Signification*, Paris, Larousse.
- Tremblay, O. (2004).*Pour une approche structurée de l'enseignement-apprentissage du lexique*. Dans Didactique du lexique: contextes, démarches, supports, sous la dir. de É. Calque et J. David. Coll. Savoirs en pratique. Bruxelles: De Boeck, p. 127-139.
- Tréville, M. C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde-recherches et théorie*. Montréal, Québec: Éditions LOGIQUES.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. EdPUF.
- Verlinde, S. et Selva, T. (2001).*Nomenclature de dictionnaire et analyse de corpus*. Cahiers de lexicologie 79, pp. 113-139.
- Vinsonneau, G. (2003). *Culture et comportement*. Paris: Armand Colin.
- Vion, R. (1992 ,2000).*La communication verbale, analyse des interactions*, Hachette Livre.
- Watteau, N. (2001).*Compréhension des énoncés métaphoriques chez l'enfant*. Langue française, 129, p. 64-78.
- Yaghello, M. (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris : Du seuil.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris :
Didier Col.

Dictionnaires

Aquien, M. (1997). *Dictionnaire de poétique*. Ed, livre de Poche.
Cuq, J.P. (2001). *Dictionnaire de didactique du Français, langue étrangère et
seconde*. Ed CLE, asdifle.
Dubois, J. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Librairie Larousse.
Dupriez, B. et Zylberstein, J.K. (2003). *Les procédés littéraires*, Dictionnaire : Poche.
Ed boutique10/18.
Ferreol, G. Jucquoi, G. (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations
interculturelles*. Paris, Armand Colin.
Molinie, G. (1997). *Dictionnaire de rhétorique*. Poche – Ed le livre de poche.
Neuveu, F. (2011). *Dictionnaire des sciences du langage*. 2^{ème} Edition revue et
augmentée. Ed, Armand Colin.
Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles
: De Boeck & Larcier.
Ricalens-Pourchot, N. (2011). *Dictionnaire des figures de style*. 2^{ème} Edition revue et
augmentée. Ed, Armand Colin.

Sitographie

Aristote, *Rhétorique*. Œuvre numérisée par J.P. MURCIA.
<http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/Aristote/rheto1.htm>
Boyer, H. (2002). *Sociolinguistique : faire corpus de toute(s) voix ?* Mots. Les
langages du politique, n° 69, Révolutions, mis en ligne le 14 mai 2008. URL:
<http://mots.revues.org/index10553.html>. Consulté le 19 mai 2013.
Chevalier, L. et Trubert-Ouvrard, T. (1996). *Quelle place pour le cours de
conversation?* Université SeinanGakuin,
[\[http://www.seinangu.ac.jp/~trubert/Conversation-Seinan.html\]](http://www.seinangu.ac.jp/~trubert/Conversation-Seinan.html). Consulté le 12 avril
2011.
Duvignau, K. (2003). *Métaphore verbale et approximation*, duvignau@univ-tlse2.fr In
Revue d'Intelligence Artificielle, Vol 5/6. Hermès Lavoisier, Paris : 869-881
Figure de style et vocabulaire littéraire, In : Etudes Littéraires.

http://w3.erss.univtlse2.fr:8080/index.jsp?perso=duvignau&subURL=publis/Duvignau_2003.pdf

Kerbrat-Orecchioni, C. (2001.b) : *Oui, non, si : un trio célèbre et méconnu*. In Marges linguistiques revue de sociolinguistique en ligne :

http://www.revetexto.net/marges/marges/Documents%20Site%200/04_ml112001_Kerbrat_o_c/04_ml112001_kerbrat_o_c.pdf [consulté le 05 juillet 2014].

Lecler, J. (2002). «Algérie » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval. [www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/algérie.htm].

Martinengo .A, (2013). *Le travail de l'image Métaphore et performativité chez Paul Ricoeur*, Klesis – Revue philosophique– Imagination et performativité.

<http://www.revue-klesis.org/pdf/Klesis-imagination-et-performativite-03-Alberto-Martinengo-Le-travail-de-l-image-Metaphore-et-performativite-chez-Paul-Ricoeur.pdf> (consulté le 21 décembre 2014).

<http://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/metaphore.php>.

Ricoeur. P. *La métaphore vive*, <http://www.seuil.com/livre-9782020314701.htm> consulté le 15 janvier 2011.

Zenati, J. (2004). *L'Algérie à l'épreuve de ses langues et de ses identités : histoire d'un échec répété*. Mots. Les langages du politique, n° 74, Langue(s) et nationalisme(s), mis en ligne le 28 avril 2008. URL : [<http://mots.revues.org/index4993.html>]. Consulté le 15 décembre 2014.

Actes de colloques

AFI, Colloque international organisé par le Centre de Recherches Sémiotique (CeReS), «Autour des formes implicites» EA 3648 les 12, 13, 14 novembre 2014 à l'Université de Limoges. France.

LAFRAMA, Colloque international organisé par le laboratoire *Le Français au Maghreb*. Mercredi 23 & jeudi 24 avril 2014, Université d'Oran, site Maraval. Algérie.

Les annexes

Annexe 1: Epreuve n° 1

Au départ d'El Goléa, la piste serpente à travers les sables de la sebkha. De l'horizon brumeux, une énorme coupole de granit a surgit

Frison Roche, Carnets Sahariens, Flammarion, Paris ,1965

Au départ d'El Goléa. La piste traverse comme un serpent les sables de la sebkha. De l'horizon brumeux, une énorme montagne qui ressemble à une coupole de granit a surgi.

-A qui est comparée la piste ?

- A quoi renvoie le mot coupole ?

Annexe 2 : Epreuve 2 :

Pour chacune des expressions suivantes, dis s'il s'agit d'une métaphore ou pas. Cochez la bonne case :

1. Il crevait de peur.

C'est une métaphore

Ce n'est pas une métaphore

2. Ses yeux s'inondent de tristesse.

C'est une métaphore

Ce n'est pas une métaphore

3. La joie illumine son visage.

C'est une métaphore

Ce n'est pas une métaphore

4. Miriam est paralysée par la peur.

C'est une métaphore

Ce n'est pas une métaphore

5. Je sursaute de surprise.

C'est une métaphore

Ce n'est pas une métaphore

6. Ses cheveux se dressèrent sur sa tête.

C'est une métaphore

Ce n'est pas une métaphore

7. Sara resta pétrifiée sur le sol.

C'est une métaphore

Ce n'est pas une métaphore

8. Son cœur bat de joie et de surprise

C'est une métaphore

Ce n'est pas une métaphore

9. La honte se peint sur son visage

C'est une métaphore

Ce n'est pas une métaphore

10. Un sentiment de panique le cloua sur place

C'est une métaphore

Ce n'est pas une métaphore

Annexe 3 : Épreuve 3

Indiquer, pour chaque expression marquée en gras, le sens correspondant, en précisant la lettre dans la colonne de droite.

Exemple: o. Il nous fait **avalier des coulevres** d.

Activité 1

1. Il est toujours difficile de **courir deux lièvres à la fois**.
 2. Gaspar a compris qu'il ne faut pas **sauter du coq à l'âne**
 3. Ma belle-sœur est toujours en train de **chercher la petite bête**.
 4. Je crois qu'il faut **appeler un chat, un chat**.
 5. Dans cette situation, il faut **avoir le bras long**.
 6. J'ai deux étudiants qui **ont un poil dans la main**.
 7. Le manteau m'a coûté **les yeux de la tête**.
 8. Ce site n'est pas là pour **casser du sucre sur le dos** des professeurs.
 9. Il se fait **mener par le bout du nez** par sa femme.
 10. C'est le moment où chacun commence à **avoir l'estomac dans les talons**.
 11. Ce monsieur commence à **sucrer les fraises**
-
- a. poursuivre deux, plusieurs buts en même temps
 - b. être sénile, trembler
 - c. créer des difficultés en montrant le détail qui fait problème
 - d. **subir un affront, une offense, sans être capable de protester**
 - e. considérer les choses pour ce qu'elles sont véritablement
 - f aller, sans transition, d'un sujet à un autre
 - g. avoir beaucoup de relations
 - h. laisser guider par
 - i. être très cher
 - j. être très paresseux
 - k. avoir très faim
 - l. calomnier ou dire du mal

Activité 2

12. La construction des autoroutes avance **à pas de tortue**.
13. J'ai vu Lucie **en chair et en os!**
14. Nous avons travaillé **à tour de bras** pour obtenir ce prix.
15. Cet individu a volé mon vélo **au nez et à la barbe** de la police.
16. Le directeur accepte **du bout des lèvres**, cette proposition.
17. La technicienne effectue ses opérations **en un tour de main**.
18. Il est **à un cheveu près de** réussir à faire accepter son plan.
19. Les paysans africains sont exploités jusqu'**à l'os**.
20. Il est bouddhiste **jusqu'au bout des ongles**.
21. La petite fille entre dans la chambre **à pas de loup**.
22. Ce travail a été fait **aux petits oignons**.
23. Je suis **de tout cœur** avec les enfants abandonnés.
24. Il traite son employé **comme un chien**.

- a. très lentement
- b. très sincèrement
- c. très mal, sans égard ni pitié
- d. à très peu de chose près de
- e. avec sous-entendu, avec antipathie
- f. en personne, physiquement réel
- g. de toute sa force.
- h. entièrement, extrêmement
- i. devant lui, malgré sa présence
- j. rapidement, sur le champ et efficacement
- k. complètement
- l. avec un soin particulier
- m. de manière souple et silencieuse

Annexe 04 : Grille de correction de l'épreuve 3

Mauvais choix d'EMF : 0 point Omission: 0 points Bon choix d'EMF :1 point

Indiquer, pour chaque expression marquée en gras, le sens correspondant, en précisant la lettre dans la colonne de droite.

O. il nous fait avaler des couleuvres. d

Activité 1

1. Il est toujours difficile de **courir deux lièvres à la fois.** **a**
 2. Il a compris qu'il ne faut pas **sauter du coq à l'âne.** **f**
 3. Ma belle-sœur est toujours en train de **chercher la petite bête.** **c**
 4. Je crois qu'il faut **appeler un chat, un chat.** **e**
 5. Dans cette situation, il faut **avoir le bras long.** **g**
 6. J'ai deux étudiants qui ont **un poil dans la main.** **j**
 7. Le manteau m'a coûté **les yeux de la tête.** **i**
 8. Ce site n'est pas là pour **casser du sucre sur le dos** des professeurs. **l**
 9. Il se fait **mener par le bout du nez** par sa femme. **h**
 10. C'est le moment où chacun commence à **avoir l'estomac dans les talons.** **k**
 11. Ce monsieur commence à **sucrer les fraises.** **b**
- a. poursuivre deux, plusieurs buts en même temps.
 - b. être sénile, trembler.
 - c. créer des difficultés en montrant le détail qui fait problème.
 - d. subir un affront, une offense, sans être capable de protester.
 - e. considérer les choses pour ce qu'elles sont véritablement.
 - f. aller, sans transition, d'un sujet à un autre.
 - g. avoir beaucoup de relations.
 - h. laisser guider par.
 - i. être très cher.
 - j. être très paresseux.
 - k. avoir très faim.
- l. calomnier ou dire du mal.

Activité 2

12. La construction des autoroutes avance **à pas de tortue**. a
13. J'ai vu Lucie **en chair et en os!** f
14. Nous avons travaillé **à tour de bras** pour obtenir ce prix. g
15. Cet individu a volé mon vélo **au nez et à la barbe** de la police. i
16. Le directeur accepte **du bout des lèvres**, cette proposition. e
17. La technicienne effectue ses opérations **en un tour de main**. j
18. Il est **à un cheveu** près de réussir à faire accepter son plan. d
19. Les paysans africains sont **exploités jusqu' à l'os**. k, h
20. Il est bouddhiste jusqu'**au bout des ongles**. h, k
21. La petite fille entre dans la chambre **à pas de loup**. m
22. Ce travail a été fait **aux petits oignons**. l
23. Je suis **de tout cœur** avec les enfants abandonnés. b
24. Il traite son employé **comme un chien**. c

a. très lentement

b. très sincèrement

c. très mal, sans égard ni pitié

d. à très peu de chose près de

e. avec sous-entendu, avec antipathie

f. en personne, physiquement réelle

g. de toute sa force.

h. entièrement, extrêmement

i. devant lui, malgré sa présence

j. rapidement, sur le champ et efficacement

k. complètement

l. avec un soin particulier

m. de manière souple et silencieuse

Annexe 05: Questionnaire destiné aux enseignants

Ce questionnaire entre dans le cadre d'un travail de recherche sur l'enseignement d'une partie de langue «la métaphore».

Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

1) pensez –vous que l'apprentissage du FLE est influencé par la culture ?

- Oui
- Non

Si oui, dite en quoi consiste cette influence ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) au lycée, Les enseignants ne font que des cours de grammaire explicite ou implicite aussi ?

- Explicite
- Implicite

Dites pourquoi ?

.....

.....

.....

3) Pensez-vous que l'enseignement de la métaphore est une chose difficile ?

- Oui
- Non

Ces difficultés sont dues à quoi ?

.....

.....

.....

.....

4) Pensez-vous que la maîtrise de cette partie de langue est indispensable ?

Oui

Non

Si oui, dites quelle serait l'utilité ?

Permettre de mieux acquérir le FLE.

Bien écrire.

Mettre en œuvre la « fonction poétique » du langage.

5) A quoi est due l'incompréhension de la métaphore chez les apprenants ?

Produit-elle un sens différent et non conceptuel ?

Est-ce-que les apprenants ne maîtrisent pas l'effet poétique de la langue ?

Est-ce-que les apprenants font recours à la langue maternelle ?

Annexe 6 : Questionnaire destiné aux élèves de 2ème AS sur l'enseignement/apprentissage du FLE.

Le contenu du questionnaire:

- 1- Aimez-vous la langue française? -OUI -NON
- 2- Aimez- vous l'enseignant du français? -OUI -NON
- 3- Aimez-vous les Français en tant qu'individus? -OUI -NON
- 4- Pourquoi vous apprenez le français?
-
-
- 5-Que représente le français pour vous?.....
-
-
- 6-Pouvez-vous comprendre les écrits français sans l'intervention de l'enseignant? -OUI -NON
- 7- Pouvez-vous prononcer correctement les mots français? -OUI -NON
- 8- Pour vous, est ce que le français est important et utile? -OUI -NON
- 9-Pour vous, est ce que le français est une simple langue étrangère? -OUI -NON
- 10-Pouvez-vous corriger vos fautes d'orthographe sans l'aide de l'enseignant? - OUI -NON
- 11-Où vous pouvez classer le français parmi les autres langues étrangères en Algérie?
-
- 12-Avez-vous des bagages sémantiques? - OUI -NON
- 13-Pouvez-vous vous exprimer correctement en français? - OUI -NON
- 14-Rencontrez-vous des difficultés dans l'apprentissage du français? - OUI -NON
- Donnez des exemples:.....
-
-

15-Le vocabulaire du français est-il facile ou difficile? En quoi consiste sa difficulté ?

16- comment vous parait la grammaire française durant toutes ces années d'apprentissage?

.....
.....

17-Pour vous, le français comporte-t-il des faits culturels? -OUI -NON

18-Pouvez-vous apprendre le français sans sa culture? -OUI -NON

19-Les faits culturels, sont-ils importants dans l'apprentissage du français?

-OUI -NON

20-Pouvez-vous connaître et reconnaître les faits culturels français durant vos apprentissages du français? -OUI -NON

21-Prenez-vous en considération les faits et les pratiques culturels véhiculés par le français lors de votre apprentissage? -OUI -NON

Annexe 7 : Résumé¹⁰³ de l'œuvre de Malek HADDAD « Le quai aux fleurs ne répond plus » (1961), 10/18, Ed René JULLIARD

Le roman raconte l'histoire d'un poète algérien exilé en Franc..Khaled Ben Tobal qui décide de rendre visite à son ami d'enfance Simon Gedj, résidant Quai aux Fleurs à Paris. Ce dernier est devenu avocat et mène une vie confortable au moment où l'Algérie est en guerre. Monique la femme de Simon s'éprend de Khaled, mais ce dernier la refuse car il aime sa femme Ourida restée en Algérie. Khaled qui croit que sa femme a rejoint le maquis, apprend dans le train qui le mène vers Aix-en- Provence, en lisant le journal qu'Ourida l'a trahi et a trahi l'Algérie :elle meurt tuée aux bras d'un lieutenant parachutiste français à Constantine après avoir affirmé sa croyance à une Algérie française , du train en marche ,Khaled se jette sur le ballast :c'est la descente aux enfers,c'est le quai aux fleurs qui ne répond plus.

“Il ne fallait pas me faire ça, te faire ça, faire ça à mes enfants. Il ne fallait pas faire ça à ma patrie qui n'est plus ta patrie maintenant. Tu es coupable devant l'amour, l'honneur et la liberté”.

C'est le vacillement ultime faisant basculer les pauvres certitudes durement acquises.

Dans *le quai aux fleurs ne répond plus* les métaphores s'enchevêtrent, et dans un mouvement d'enchâssement interminable, accentuent par des images qu'elles produisent l'écriture poétique dans l'œuvre. L'écriture poétique est accentuée, à notre avis, non seulement par l'emploi exagéré de la métaphore en tant que figure rhétorique mais aussi par son lien avec la sentence

-« il faut tenir compte des rossignols qui chantent »p11

-« il faut tenir compte des rossignols qui se taisent »p11

Le passé est ce qui liait « ces deux braves rossignols de deuxième classe » (p .11). Le présent est le temps de la lutte anticoloniale. C'est le moment du choix : Simon choisit la France, il choisit d'être du côté du colonisateur. Il choisit de se taire. Son silence est celui de « ce rossignol qui se tait » (p.11). La poésie n'était pour Simon que chant d'adolescence. « C'est du lyrisme à ses débuts » (p.10)

¹⁰³ Résumé disponible sur <http://nadorculture.unblog.fr/2009/01/26/le-quai-aux-fleurs-ne-repond-plus-2>

Annexe 8 : Les 4 chapitres de l'œuvre de Haddad proposés dans l'épreuve 04 de son œuvre « Le quai aux fleurs ne répond plus » (des passages inutiles sont supprimés)

I

Comme ces chevaux que l'approche de l'écurie rend nerveux, le train en provenance de Marseille et à destination de Paris se grisait de sa propre vitesse, de sa propre impatience. « On dirait qu'il bachote » pensa Khaled. La pluie pleurait sur les glaces-sécurité. Khaled n'avait pas dormi. Lorsqu'il était plus jeune, il ne dormait jamais la veille d'un examen. Lui aussi, à sa manière, il bachotait, comme le train, à cette différence près que le train sait exactement où il va et ne se pose pas de questions.

Simon aura-t-il reçu à temps le télégramme lui demandant de venir l'attendre à la gare ?... On se sent toujours un peu orphelin lorsqu'on débarque quelque part et que personne ne vous attend. Pauvre et presque honteux de cette pauvreté. Il ne se mêle dans ces impressions aucune jalousie, aucune envie pour ceux-là qu'on reçoit les bras ouverts, avec formules banales, usées mais débordantes de tendresse et d'amitié.

Khaled l'aurait-il son : « As-tu fait bon voyage ? »

Il ne douta pas un seul instant de la présence de Simon sur les quais.

Maintenant, les jardins, les petites maisons, les clochers de plus en plus rares. Maintenant, la banlieue reconnaissable de gares dans lesquelles les trains du soleil ne s'arrêtent jamais. Enfin, les énormes lettres rouges : « Paris, 6 kilomètres ».

Khaled préparait déjà les mots qu'il dirait à Simon, l'attitude qu'il se composerait pour déguiser son émotion. D'ailleurs, il avait bachoté toute la nuit, fumant cigarette, alors que défilaient derrière les yeux opaques des vitres, les fantômes du paysage et l'incessant va-et-vient des souvenirs.

Il sauta sur les quais avec la fausse désinvolture du voyageur ordinaire que n'encombrent ni sa petite valise ni ses problèmes. Les derniers mètres furent les plus longs à parcourir. Il n'apercevait toujours pas Simon. Une étrange sensation de désarroi, d'irréalité le gagnait. On dit : « le matin blême ». Et c'est vrai qu'il est blême.

Simon serait sans doute à la sortie. A la sortie, il n'y était pas. La gare de Lyon dressait dans un ciel ravagé son baroque mignon cerclé d'un bracelet-montre. Khaled attendit que la foule s'écoulât avant de héler un taxi. De toute évidence, Simon n'était pas venu.

- Rue Bonaparte, s'il vous plaît.

Dans cette rue du sixième, Khaled connaissait un hôtel dans lequel il avait souvent et longtemps logé lors de ses séjours à Paris.

Durant le trajet, il continua à s'étonner de l'absence de Simon : « Il n'a pas dû recevoir mon télégramme assez tôt ... »

Pour la première fois, le quai aux fleurs n'avait pas répondu.

D'autre part, Khaled ne reconnut pas son ancien hôtel. La façade en avait été refaite et l'établissement avait changé de propriétaire.

Un mot de Gide lui revint à l'esprit : « Ne prépare pas tes joies... »

II

Ce matin d'octobre 1945, le vieux lycée de Constantine était ému, fébrile et convaincu de son importance. Les arbres qui poussent miraculeusement sur le rocher et dans le goudron étaient tristes et déjà frileux comme ces internes dont la cravate cache mal la nostalgie des plages et des immenses lumières blanches d'Algérie. Pourtant de la lumière il en restait. Mais une lumière fragile, timide, sans virilité sans insolence. Par-dessus la cour principale, le ciel disait son premier gout d'amertume. Les murs, décorés de faïence claire, donnaient aux longs préaux un parfum. Les professeurs se racontaient leurs vacances, les prouesses de leurs automobiles, ce qui faisait croire aux lycéens à de graves conciliabules pédagogiques. Le pays se remettait péniblement de son printemps sanglant les cigognes organisaient leur départ. Sur les montagnes qui entourent la ville ; la terre était jaune, d'un jaune sale, brûlée. Dans les gorges de Rhumel, que le lycée domine, les corneilles se grisaient de leur propre vertige. Tout au bas, invisible mais terriblement présent, le torrent rageait.



Simon Guedj, élève de philo-lettres, se mit dans les rangs lorsque la cloche sonna. Le hasard d'une bousculade fit qu'il prit place à côté de Khaled ben Tobal. Au pupitre généreux de

l'adolescence, deux écoliers se rencontraient. Pour étudier Bergson et Descartes. Pour ignorer le Cheikh Benbadis et les poètes algériens qui n'ont pas de nom et qui n'ont pas de langue.

Simon était le fils d'un coiffeur. Khaled celui d'un postier. M. Alain Le Trevec demanda le silence. Du silence il y en avait déjà. Puis il s'adressa aux gamins :

-vous vous souviendrez tous de cette année !....

En effet ils devaient tous s'en souvenir.

En fin de matinée, Khaled et Simon se vouvoyaient encore.

-J'habite le faubourg Lamy

-j'habite la place des galettes, avait répondu Simon.

Ils étaient deux enfants un peu trop grands, un peu trop maigres, avec des yeux qui ne voyaient pas plus loin que le bout de leur propre foi. A dix-sept ans, l'amitié ça veut dire quelque chose. C'est du lyrisme dans ses débuts. Cette amitié-là naquit comme un moineau, sans faire de bruit, timidement. Elle était gentille et peureuse comme un moineau. Mais les moineaux de dix-sept ans ont le secret désir de devenir des aigles.

-notre amitié est historique !

C'était beau, c'était vrai.

Et Khaled ajouta :

-Connais-tu mon poème : Ecoutez Varsovie devenant polonaise... ?

- J'écris aussi des poèmes.

À dix sept ans, on a besoin de titre. L'innocence a ses lettres de noblesse. Elle est, elle s'affirme avant de devenir. Les charrues ne sont belles qu'en avançant des bœufs.



Et vite l'Algérie associa ces deux moineaux jolis. Ils ne furent pas des aigles. Mais de simples rossignols de deuxième classe. Jusqu'au jour où l'un d'eux décida de se taire.

Il faut tenir compte des rossignols qui chantent. Il faut tenir compte des rossignols qui se taisent. De toute manière, l'un et l'autre sont des malheureux.

Mais un seul a mauvaise conscience et ne mérite plus la nuit.

III

Le lendemain même de son arrivée à Paris, Khaled savait qu'un roman commençait dont l'exil serait plus l'auteur que le cadre.

La peur est là quand les hommes sont rares. Il lui faut refaire sa vie. Khaled a choisi. Une fois pour toutes. Mais il sait nuancer. Le clair de lune est myope, glauque. La Seine se prend pour une chanson. Il y a même un chat qui tient à se mettre sous les roues d'une auto. Et puis, un chien qui obsède Khaled, un chien sans assistance publique, sans protectrice...



La robe de chambre disait des fleurs. C'est le premier regard qui coûte. Khaled voyait vite et juste.

Le parquet était trop ciré. Un chat persan d'un bleu de lune rêvait sur le piano. Dans un angle de la salle de séjours, une table de céramique supportait des cendriers multicolores.

- Je m'excuse, je suis un ami de Simon. Madame Guedj, sans doute ?

Monique, répondit par un sourire.

- Je suis deux fois impardonnable. D'abord de vous avoir déranger à cette heure, ensuite de ne pas m'être présenté. Je m'appelle Ben Tobal, Khaled Ben Tobal...

Lorsque Simon aperçut Khaled, il eut le regard vide des gens qui, au sortir de la pénombre, reçoivent sans transition un jet de lumière.

- Mais c'est toi !

- On ne peut rien te cacher ! Oui, c'est moi. Je passais par là ...

- Mais que fais-tu à Paris ?

Khaled réfléchit un long moment en acceptant le fauteuil que Simon lui offrait. Monique se taisait et demeurait debout, derrière son mari. Immédiatement, Khaled eut la conviction qu'il dérangeait un ordre établi, qu'il bousculait dix ans de bonnes vieilles habitudes. Le silence de Monique était lourd d'hostilité.

- Pourquoi souris-tu ? Demanda Simon.

- Parce que j'ai l'impression de tomber comme un cheveu sur la soupe.

-Tu es fou !... D'ailleurs, la soupe, tu vas la partager avec nous. Mais tu ne m'as toujours pas dit ce que tu faisais à Paris...

-Je pèlerine.

-Et tu es là pour longtemps ?

- Je l'ignore...C'est la guerre qui décide pour moi. Simon n'insista pas.

A intervalles plus ou moins réguliers, les bateaux mouche enlaçaient de leurs lumières l'île Saint-Louis.

La nuit courait sur les toits dans une profusion de mystères. Une petite fille apparut, jolie comme une image, c'était Nicole, quatre ans, dans un pyjama bleu. Elle dévisagea Khaled, puis se serra contre son père. Le contact n'était pas établi. Ordinairement, les enfants aimaient Khaled.

- Eh bien ! Moi, j'en ai trois, Deux garçon et une fille...

- Tu vas vite.

- non je suis pressé.

Les mots de Khaled se prolongèrent longtemps dans les pensées de Simon. Il apportait à ses affirmations la gravité douloureuse, gênante, quand on baigne soi-même dans la quiétude de ceux qui ont vieilli prématurément et qui évitent le plus possible de parler pour ne rien dire. Il lui arrivait ainsi, parfois, de s'exprimer par formules qu'on aurait pu croire apprêtées, minutieusement élaborées, naturelles.

- C'est le routeur aux sources ?

-Non, fit Khaled doucement c'est le bilan.

Monique, qui venait de coucher sa fille, était de retour. Khaled nota qu'elle avait changé de toilette.

Elle portait une jupe plissée, noire, piquée de fleurs rouges, et un corsage blanc, tout simple, tout net, de jeune fille de bonne famille. Khaled nota aussi qu'elle s'est remaquillée. Il nota surtout sa longue main pâle qui s'était posée sur l'épaule de Simon, manifestant une intimité

qu'il jugea agressive. La guerre froide d'une petite bonne femme jolie comme tout et d'un poète qui pèlerinait était déclarée.

Le vainqueur se réveilla en Khaled. Le duel s'engageait. Dans l'arsenal de ses moyens, il choisit ses armes : la gentillesse. Et il les imposa. Très intuitif, Simon se réfugia dans l'abstraction. Néanmoins, le dîner fut charmant. Monique fit une critique sévère du dernier bouquin de Khaled. Celui-ci s'en amusa. La mauvaise foi était trop évidente. Lorsqu'une femme devient injuste, c'est qu'à coup sûr elle perd du terrain. Le Spumante était bon. La chère était fine. Le Quai aux fleurs baignait dans la sérénité. Seuls, du côté de l'Hôtel de Ville et de Notre-Dame, les hululements des voitures de police rappelaient que les problèmes, tous les problèmes, demeuraient posés. Le quadrillage de la plus belle ville du monde se mettait en place. Paris, la nuit, ne rêvait plus.

Cependant, ici, c'était l'oasis. Khaled avait demandé :

-ce soir, nous ne parlerons pas de choses sérieuses ...

Il ne fuyait pas réalités. Mais il jugeait inutile, voire indécent, d'en faire un sujet de conversation entre la poire et le fromage.

Par contre, le vieux lycée qui dominait le Rhumel, les ruelles nerveuses, la place des Galettes, la place Sidi-Djellis, le faubourg Lamy, perché sur la colline, tous ses hauts lieux du souvenir, tous ces thèmes firent que le quai aux fleurs n'était plus bordé par la Seine. Et Monique, Monique la Parisienne, qui ne connaissait pas l'Algérie, devenait, se sentait étrangère. Elle comprit le danger. Elle pâlit quand elle entendit Khaled interroger de sa voix basse, monocorde :

- Mon petit Simon, comptes-tu rentrer un jour chez nous ?

- Chez nous ?

Simon répéta en écho ces deux syllabes comme si elles étaient dépourvues de toutes significations, de tout contenu concret.

- Chez nous ?

Les lèvres de Khaled eurent le rictus qui caractérisait son impatience et sa fatigue à commenter des vérités évidentes pour lui.

-Oui, chez nous ! Le quai aux fleurs, ça ne fait pas sérieux...

Et pourtant, le Quai aux fleurs faisait très sérieux.

Maître Simon Guedj, avocat à la Cour, y avait un très bel appartement. Et pourtant, maître Simon Guedj, avocat à la Cour, disait sa réussite sur une plaque de cuivre que la femme de ménage faisait reluire chaque matin. Et pourtant, maître Simon Guedj, avocat à la cour, venait de changer de voiture et d'acheter une villa à Saint-Lunaire, dans sa Bretagne qui n'était pas natale, pour ses vacances. Et pourtant, maître Simon Guedj, avocat à la cour, était marié à une jolie Monique aux yeux pervenches, dont la famille avait compté un amiral et deux procureurs.

Khaled insista, presque cruel :

- Le Quai aux Fleurs, ça ne fait pas sérieux.

Car pendant presque dix ans, maître Simon Guedj, avocat à la Cour, avait chanté son pays, ses malheurs et son espoir. Car des jeunes d'Algérie avaient récité ses poèmes. Car Khaled avait raconté à sa mère, qui ne savait pas lire, des nouvelles de Simon Guedj.

Car Khaled Ben Tobal, journaliste et écrivain en exil, devenait, pour un couple heureux, un couple sans histoires mais de ceux-là l'Histoire se fiche, la catastrophe itinérante.

Lorsque Khaled prit congé, jamais comme cette nuit-là, Monique ne fut plus douce avec Simon.

IV

L'exil c'est une mauvaise habitude à prendre. L'exil, c'est, par exemple, la rue Madame, la lumière qui s'éteint, la longévité de la nuit, la tristesse blafarde des hôtels.

L'exil, c'est la guerre. Paris, la valse mauve, s'ennuie. La guerre se fait la nuit. Et c'est la guerre qui règle tout. Et c'est la nuit qui remet tout en question, dans les hiatus des voitures policières, dans saint germain qui se croit tout permis ... Où sont les maisons, les enfants sans valises, le romantisme contenu dans la veillée paisible, ou sont les audacieux dont les audaces permettront les clairs de lune et les clairs d'amour ?...

Paris, c'est une mauvaise habitude à prendre.

Khaled Ben Tobal a toujours eu un profil de marche pied. Il se rend compte que le voyage sera long.

Le bruit de la clé sur le triangle de cuivre doré. Au numéro d'une chambre d'hôtel, l'exil se rétrécit à la dimension d'un pauvre chiffre. Le portier sommeille. Il ne fait pas semblant de dormir, il dort. La main en encre de Chine sur la pancarte indiquant les W.C. le malheur est violet. C'est un hôtel à deux étoiles.

Seulement le mot de Monique dans le casier de la chambre 7 : « J'ai menti l'autre soir, j'ai beaucoup aimé votre livre. Permettez-moi de vous revoir. Permettez-moi d'embrasser votre main qui écrit ... »



Il appartient à Simon de retarder ou d'empêcher la preuve. La guerre devenait un alibi ; sauf pour Khaled qui savait qu'un énorme prétexte elle offre à ceux qui en ont peur et ne la font pas, à celle, encore plus belle qu'une erreur, et qui veut se donner parce qu'elle n'a plus rien à offrir.

Car le passé a tous les droits. Et il revient toujours, parfois à pas de loup, tantôt comme une brute. Il s'impose et impose sa loi. Peu importe que ce rendez-vous ait lieu au quai aux fleurs, près des gorges de Rummel, ou ailleurs. Il se présente et tout s'incline. Il est le plus royal des rois. Il apporte ses cautions et ses critères. Il porte ses galons. Il parle au coin de l'oreiller. Il parle au coin du feu, il parle au coin du bivouac. Et lui seul sait parler, et lui seul a la parole. Car lui seul n'as pas les vellétés du présent, les prétentions de l'avenir. L'Histoire l'histoire elle-même ne s'écrit qu'au passé.



Khaled est le danger. Monique l'a compris immédiatement. Khaled a la tête du passé. D'accord ses yeux ne veulent pas regarder loin. D'abord ses cheveux bouclés, coupés courts, qui ressemblent à l'écume que la mer dépose en lui confiant la mission de se solidifier. La mer c'est le passé vivant, mais c'est d'abord le passé.

-Vous connaissez déjà Blois ?

-Non.

Le château paraissait l'œuvre d'un pâtissier décorant sa vitrine un jour de fête. Ses pierres rouges respiration on ne savait quoi de paisible. Vers Chierney, à perte de vue, les forêts de Sologne s'alignaient leur impeccable géométrie

-Alors que pensez -vous de notre nouvelle voiture, elle marche bien ?

-Khaled se mordit les lèvres pour ne pas répondre :

-Je m'en fous !



Près du Beuvron, un ruisseau d'opérette, Monique arrêta sa voiture. Les arbres s'amusaient. Une barque rouillée par son romantisme dodelinait dans les roseaux. La forêt semblait profonde. Une grenouille s'énerva. Le clair de lune s'accrocha aux arbres. En aval un potelet ridicule et charmant se prenait pour une œuvre d'art.

La lune se rapprocha. Le Beuvron dormait. L'herbe avait peur. Khaled pense : « Dans son pays, chez elle, La France est belle. Dans son pays, la France ne fait jamais penser à la guerre »

Mais les genoux de Monique décidèrent beaucoup. Le Beuvron psalmodiait une vieille légende. Les arbres ne disaient rien que l'amour à consommer. Le sein qui se devinait était bête et gentil. Les feuilles étaient molles. Les allées tracées la chasse à courre ne civilisaient pas la forêt. Et toujours le clair de lune s'accrochait aux arbres. Les genoux de Monique étaient bleus u côté des abandons. Dans le Beuvron, une anguille valsa avec les roseaux. La nuit se réveilla dans la chair de Monique, dans les sous-bois de la forêt.

Khaled jetait les cailloux dans le ruisseau. Leur chute faisait des points de suspension. La Monique, elle voulait qu'on la prenne. Khaled pensait à sa mère. Ni les genoux biens ronds, ni le petit sein, pauvre oiseau qui couvait une tendresse défendue, ni la bouche qui avait soif de confidences concrétisées, ni le corsage qui contenait mal ses alibis, ni le ruisseau d'eau chaude qui coulait dans les veines de la femme ...Khaled pensait à sa mère. Le vent fripa la robe. C'était un vent de connivence. Et rien n'y pouvait rien. Ni le vent ni les colombes offertes à des mains impériales, pas même le Beuvron, pas même le Sologne, pas même la forêt...



Ce fut Khaled qui conduisit durant le retour. Monique chantonnait un air à la mode. L'auto trouait une triple solide, celle de la plaine, celle de la nuit, celle de Khaled. Soudain, Monique :

-J'ai faim.

-Nous dînerons à Orléans. Mais, au fait, Simon ne va-t-il pas s'inquiéter ?

-Je lui dirai que ma mère m'a retenue.

-Et s'il téléphonait à votre mère ?

-Ma mère lui répondrait qu'elle m'a retenue.

Khaled jeta, sarcastique :

-Et bien on peut dire que vous avez l'esprit de famille

Il n'admettait ni la complicité ni la préméditation. Nullement vexée, Monique se contenta de sourire. Il y avait quelque chose d'innocent dans son cynisme.

L'automne venait avec les premières étoiles voilées. La circulation sur la nationale 20 était nulle.

-Vous êtes folle !

Khaled faillit manquer son virage. Il redressa de justesse et frôla les grands arbres qui bordaient la route. Les pneus se plainquirent. Monique venait d'embrasser la main droite de Khaled. Elle avait de la suite dans les idées.

-Je vous avais averti que j'embrasserais un jour cette main qui écrit...

-Et qui, pour l'instant, conduit, ronchonna Khaled qui se reprocha aussitôt l'attendrissement qui le gagnait.

Les cheveux de Monique sentaient les sortilèges. Elle fit, étrangement grave :

-conduire et écrire c'est la même chose, non ?

-A condition de ne pas déraper, Monique Guedj.

Cette précision patronymique sembla contrarier la jeune femme qui alluma une cigarette et se retira dans son silence. Les premières lumières d'Orléans s'annonçaient. Les vitres baissées laissaient pénétrer une odeur de prairie qui dort.

-avez-vous toujours faim ? demanda perfidement Khaled

- plus que jamais.

Khaled sourit, amusé. Le vainqueur, en effet, s'était réveillé en lui. Monique était petite, très petite, mais grande comme la gourmandise d'une femme.

Après qu'ils furent restaurés, elle demanda à l'écrivain :

-Comment dois-je comprendre ce que vous m'avez dit tout à l'heure : «Ce qui peut arriver de pire à l'homme, c'est la satisfaction de ses désirs » ?

Khaled ne répondit pas. Il appuya sur l'accélérateur et fonça sur Paris.

Annexe 9: Quelques expressions d'élèves réalisées dans l'épreuve 05

Expressions écrites des élèves de 2as à partir de la première consigne :

Rédiger un récit de voyage ou d'aventure.

Copie 01

Écrit 01 :

Pendant les vacances d'hiver nous sommes allés en famille faire une belle excursion dans la région de Elemcene précisément pour admirer les beaux paysages d'El Ouit et de Lalla Setti qui est comme une carte nationale de Elemcene.

Ce merveilleux site fait l'admiration des nombreux touristes Algériens et Étrangers. Du haut de la montagne descendent les fameuses cascades et se terminent au pied de la montagne, où se trouvent les grottes souterraines qui datent de plusieurs siècles. Au bas de la route nationale nous admirons toute la région de Elemcene avec ces beaux jardins cultivés et une partie de la ville avec ces immenses cités.

À la fin nous vraiment passons une belle journée mais ne nous suffit pas pour visiter toute la région par ce qu'elle est comme un champ dans l'été.

Copie 05

écrite :-

Une fois, ma famille a décidé de faire un voyage à Shriaa Blida, j'étais très heureuse parce que j'ai eu la chance de voir les belles vues et je ne peux rien dire, sauf les décrire.

La nature porte des vêtements blancs en raison de la chute de neige, l'eau a cessé de couler à cause du froid et de se transformer en quelque chose de semblable aux diamants, la vue était très charmante que je ne pouvais pas partir, et je voulais que je puisse voler cette scène et la prendre avec moi mais ce n'était pas possible donc je deviens content avec les photos que j'ai prises pour devenir immortelle mémoire de mon voyage.

Copie 06

Écrit 01

J'avais 13 ans. C'était à la fin de l'hiver. On partait en vacances avec mes parents. Il était 5h du matin, en pleine campagne, quand une voiture nous a heurtés de plein fouet sur le côté droit. Papa était au volant et il ne l'a pas vu venir, puisqu'une villa au coins lui cachait la vue. Dans l'autre voiture, il était 3 jeunes que tous étaient sous l'emprise de l'alcool, et ils n'étaient pas attachés. Les 2 voitures ont tourné sur elles même pour se retrouver de l'autre côté de la route. Le feu a directement pris dans la voiture des jeunes, bloquée entre la nôtre. L'incendie a gagné notre véhicule pour n'en laisser que des débris. Mais on était chanceux et on a pu sortir de la voiture. Mais on a pu rien faire pour les jeunes et ils sont morts. Malheureusement.

Copie 11

Écrit 01:

On m'a parlé un jour d'un beau endroit qui se situe à "Saïda" et qui s'appelle "Mchatet Meh" cela m'a donné envie d'aller le voir de près.

Alors on a décidé moi et ma famille d'aller le voir de près; j'ai vu un très beau paysage; même le chemin qui donne sur cette cascade; en voyant des arbres par tout et le plus beau c'était de voir cette eau qui j'ai vu avec tout cette rapidité au de la cette montagne; une fois arrivé sur place on entend le son et le chant des oiseaux avec l'éclatement de cette eau; dieu sait quand on a passé une très belle journée; c'était comme une journée de rêve; pour nous avec ce beau soleil qui reflète sur l'eau c'est très doré on dirait que c'était de l'or jeté dans la rivière.

Copie 13

Écrit 01:

Un jour moi et ma famille en a décidé d'aller visiter la ville de Béjaïa qui est à mon avis plus belle que les autres villes de l'Algérie, car elle comme même hors des frontières mais ces paysages sublimes et reposant.

Alors à peine avoir emprunté l'une des routes qui mènent à Béjaïa que la beauté spécifique de la ville commença. Une immense d'un paysage dominé de très haut par des pics aigus enneigés tout d'hiver comme un drap blanc; et les belles forêts qui se situent en haut des villages de crêtes si bien ordonnées et les généreuses bordures de champs d'orangers, et toujours ces montagnes hautes qui dominent la mer qui est coloré d'un vert incroyable, contournant les pentes des colines.

Enfin : Nous sommes retourné à notre ville avec de belles mémoires.

écrit : 1

Pour une journée ensoleillée des jours de printemps, mes amis et moi avons convenu de faire un pic-nic dans la forêt. Tout était beau dans cette forêt. Il y avait des arbres hautes comme des grattes-ciel, et des fleurs de différentes couleurs, et aussi les son de la cascade d'eau, le chant des oiseaux, sans oublier l'odeur des belles fleurs.

On a joué, discuté, mangé, cueilli les roses. Les papillons étaient comme les anges qui tourment autour de nous.

Elle était très belle comme une royaume et nous étions les rois.

La forêt nous a semblé que ça soit un paradis vert mélangé avec des couleurs des fleurs, nous avons passé des moments inoubliables.

Copie 30

Écrit 01

Un jour du printemps, nous avons visité une forêt avec ma petite famille. J'ai été étonnée de sa beauté à couper le souffle. Il y avait de grands arbres et la terre verte et les fleurs s'ouvraient que si les tapis fleuris.

Il était calme, prêtant en place au bruit des arbres bruissants. On a assis sous d'un arbre. Ma sœur et mes

frères jouant et en s'amusant et je me suis assis à méditer dans la beauté des paysages je me sentais

seul dans ce monde je laissais les yeux, le ciel bleu comme la mer et le soleil briller comme le cristal

C'était une belle journée et nous avons beaucoup apprécié, puis nous sommes retournés à la maison

et la joie inondés ma famille.

Copie 32

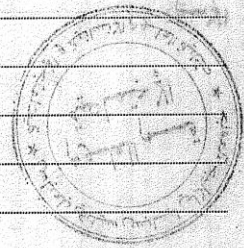
Écrit 01

Parfois, une personne a besoin d'une période pour changer de lieu et d'atmosphère, étant de ces personnes qui aiment beaucoup les voyages, je décide de participer à une excursion qui a été organisée dans mon école. Notre choix est tombé sur la ville de Tremem, cet espace a tout pour séduire ses visiteurs car c'est une place touristique très belle, son air est très frais et ses montagnes très hautes. Quand nous arrivons à Tremem nous nous sommes directement dirigés vers le grand parc où je me suis longtemps amusée en compagnie de mes amis. Vraiment on a vécu un inoubliable après-midi. Après avoir joué nous avons visité le Zoo pour admirer les animaux et ensuite nous avons profité de notre présence pour rendre visite à la célèbre place touristique appelée Tala sti et elle est tel le paradis, comme je n'ai pas oublié de prendre des photos avec mes amis et mes professeurs qui nous ont accompagné ainsi que d'acheter quelques souvenirs pour moi et ma famille. Après ça on s'est déplacés à la grant de "Dami ad" elle est très belle. À la fin de journée nous retournerons avec les mémoires pleines de moments de joie et de bonne humeur, cette visite

* Écrit on =

A la fin de l'année, je suis allée avec ma petite famille en voiture au "Kabylie", nous sommes partis par une fraîche matinée de juillet, mes sœurs chantaient tout le long du trajet, par contre mon frère tapait des mains et sifflait, moi je regardais le ciel qui volait de très beaux oiseaux. Tout à coup, la voiture s'arrêta et à la voix de mon père nous réveilla: "Allez! sortez vous". Voici le Kabylie, pays des olives et figues, possédant tous les attributs susceptibles de séduire le touriste, grâce à la pureté de son air et à ses magnifiques forêts avec multiples essences, l'été n'est jamais pénible.

Nous voyons des belles paysages et nous passons un vacance extraordinaire et j'ai très désireuse d'aller l'année prochaine.



Copie 36

Écrit 01 :

Il était une fois c'est par un jeudi
que mon père a décidé de nous amener avec
lui à la terre de nos ancêtres c'était merveilleux
de voir les ruines, les maisons anciennes bâties avec
de la boue, les ruelles étroites la délimitaient des couleurs
M
les paysages sans les figures des gens qui cachent
toute une histoire, à travers leurs rides. On
était très contents de voir toutes les choses,
que nous avions besoin de savoir, car
si on veut vivre le futur, il faut que nous
vivons le passé pour prendre notre chemin.

Copie 4.5

Écrit 01:

Un jour je décide de partir à la forêt parce que comme à la beauté de la saison de printemps donc je commence à préparer tous les exigences que j'ai besoin et je monte à la voiture et parti à mon promenade.

Quand je rejoins à la forêt j'écoute les gazouillements des oiseaux être comme un chanteur avec une belle voix, et même la terre prend la couleur verte comme une paradis et autre chose attire mon attention c'est la frissonnement des arbres à la divergence de forme et même les sources qui intressent, la couleur du ciel donc je passe une belle journée entre les geront de la nature.

Copie 56

Ecrit: 01

Ma vie C'est une histoire, malgré mon bas âge, j'ai passé beaucoup des événements.

Dans mon enfance j'ai eu une belle vie pleine de joie de bonheur parce que dans ce âge petit, j'étais insensible par rapport à maintenant et tous ce qu'il peut me fait rire car le petit enfant comme une page blanche ne sais rien des tous.

Dès 2001 j'ai eu 6 ans, la rentrée scolaire le début de responsabilité pour moi, j'étais bien dans mes études au primaire j'ai passé l'examen de 6^{ème} année pour aller au BEM après 4 ans au BEM j'ai passé l'examen du BEM en 2011, j'allais au Lycée j'ai passé un an impossible de l'oublier parfait plein de succès plein de rires et jusqu'à ce moment ma vie elle est comme elle est, très bien.

Soudain un événement inattendu qui fait ma vie un choc la séparation de mes parents, un événement détourne le fleuve de son lit, la famille devient me tenir qui a chère, mais malgré tous sa je dit Hamdoulah, et je supporte la misère, il n'y a de puissance ni de force qu'en dieu et maintenant je souhaite que je réussis dans mon Bac pour rendre le sourire à ma mère parce qu'elle la seule chose précieuse dans ma vie et le mérite lui en revient.

Copie 73

Écrit os :

C'était un jour de printemps en fleurs, ma famille a décidé d'organiser un pique-nique dans la forêt pour changer l'atmosphère et briser la routine.

L'air avait une brise agréable ^M étrange, la nature à été comme un tapis vert décoré par des fleurs multicolores _C.

Les fleurs balançant danseur, comme elles étaient très fières et très contentes. Le soleil envoyait ~~envoyait~~ ses cheveux d'or souriant et ce qui a donné son musical est un ^M coup d'œil moineaux frais.

On a joué, s'amusé jusqu'à le temps de dîner.

Le temps a passé si vite qu'il était un spectacle reflète la capacité du créateur.

Nous avons fait nos bagages et pris le véhicule pour retourner à la maison. Une super sortie à été fermement dans ma mémoire.

Copie 75

Ecrit 1

Avant les vacances d'été on a décidé de partir à Constantine passer une journée dans cette belle ville. Le matin d'une journée ensoleillée on a pris la route et voici

nous sommes arrivés et nous aimons la ville

des ponts suspendus cette ville passe de un

charme unique en son genre de par son

histoire et ses richesses naturelles, une ville

littéralement coupée en deux par un vide abyssal

que relient de multiples ponts. La vue de « la ville

des aigles » est magnifique avec tous ça on a laissé

notre voiture dans un parking et on a décidé de faire

une visite dans cette grande ville et pour faire ça

on a pris de tramway qui est un nouveau moyen

de transport. on a parcourue toute la ville car

il passe dans les beaux quartiers de Constantine

de toute façon on a passé un très bon moment et

on a apprécié et je souhaite de visiter cette ville

encore une deuxième fois.

Copie 80

Écrit 01.

Durant l'année scolaire 2012/2013, mon père avait promis à ma sœur et à moi qu'il allait nous offrir une promenade, si jamais nous obtenions de bons résultats, le père avait été tenu, ^{sa promesse} ma sœur avait obtenu des félicitations, alors que moi j'avais obtenu un tableau d'honneur.

Devant les résultats, mon père ne pouvait que tenir sa promesse, il décida de nous emmener visiter les plages de port Said situées près de la ville de Maghnia, une fois arrivés là bas, nous avons été stupéfiés par la splendeur du paysage.

À l'horizon se succédaient trois plages, d'une à côté de l'autre, le sable était d'une couleur dorée, près des plages, on voyait de grandes roches qui donnaient l'impression d'une archipel, entourée d'eau bleu clair qui laissait apparaître au fond limpide, clairsemé de coquillages.

L'une des particularités de cette région est de contraindre entre la mer et les très belles forêts qui offraient de l'ombre aux baigneurs, toute cette beauté ne pouvait que séduire qui conque visiterait ce petit paradis terrestre vers les cieux de midi, mon père décida^m de nous charmer par un autre coin encore plus beau, nous avons décidé de déjeuner en plein air sur les rives d'une rivière qui sépare l'Algérie du Maroc, on avait l'impression que la nature y était vierge au bout d'une journée comblée nous avons pris le chemin du retour avec pleins de souvenirs qui resteront à jamais gravés dans nos mémoires, nous avons rejoint notre ville natale avec la décision ferme de revenir l'année prochaine pour un séjour plus long, qui nous permettrait de savourer la splendeur de mon pays.

M

Copie 82

Écrite 01 :

Pendant les vacances, moi et ma famille nous avons organisés un voyage et avons décidé de visiter la ville de Taghit.

Alors nous avons préparés tout pour ce long voyage à travers le désert, nous sommes réveillés de bonne heure et nous avons pris le départ à bord de notre voiture que mon père la conduise après 08 heures de course nous sommes arrivés à notre destination cette petite oasis de Taghit, c'est une petite ville ancienne située dans le grand erg occidental au Sud de Bachar à environ 120 Km.

J'ai passé des moments agréables sur les dunes de sable aussi pittoresque des montagnes et je n'oublierai jamais ce voyage et je garde des bons souvenirs de cette petite oasis que je souhaite à tous mais de la visiter un jour...

Écrit 01 :

Parmi les promenades les plus inoubliables dans ma vie et le pique-nique familiale au "Montagne Sarmé" au haut plateau de Sidi Bel Abbès.

Cette montagne était attachée d'une à l'autre comme un collier.

C'était la fête, on a célébré la retraite de mon chère Papa et au même temps son anniversaire, dont j'avais proposé l'idée, alors on a acheté mes affaires et tout préparé et aussi des cadeaux.

On a trouvé beaucoup de famille là-bas avec leurs enfants ils ont venu changer l'air de différente place.

Finalement, j'étais très ravie de cette promenade parce que j'étais heureuse et très à l'aise surtout quand les oiseaux chantaient en disant que je suis entrain d'entendre une chanson de "Francis Cabrel", c'était vraiment extraordinaire et nous souhaitons que le bon dieu et nous souhaitons que le bon dieu et toujours avec nous et facilite tout les occasions très formidable.

Copie 97

écrit 1e

Pendant les vacances d'hiver, je suis allé avec mon frère pour voir la capitale.

C'était une merveille pour moi. Le long de la route, je pense à l'instant où je vais mettre les pieds dans ce lieu. En fin on était arrivés par une matinée froide. La neige couvrait les alentours à perte de vue, un tapis blanc... Les arbres s'embrassait de coton de l'hôtel où on était installé. Le merle s'entendait à perte de vue. Les chats avec leurs copains s'entendaient éternel dans leurs mobilités.

Je suis vraiment content et j'espère que les vacances prochaines seront plus agréables.

Copie 4.2

Écrit 01

C'est la fin du premier trimestre, j'ai eu une bonne moyenne, mes parents étaient très fiers et très contents, ils ont décidé d'aller en vacances en Kabylie pour visiter le village natal de mes arrière grands parents.

D'abord ont commencé à préparer nos valises et prendre le nécessaire, nous partimes en voiture vers 02.00 du matin, j'ai préféré rester éveillé dès le départ pour que puisse me souvenir de la route et admirer la nature. On a pris l'autoroute est-ouest pour gagner du temps, parce que c'est un long trajet à faire, c'est formidable car la route était moins longue, je sentais que la voiture s'envolait dans l'air.

Il est 08.00 du matin, nous sommes arrivés pour se reposer et prendre un souffle. Ensuite on a décidé d'aller visiter le centre culturel où se trouvaient des objets traditionnels faits en argile et des robes kabyles des différents villages. nous reprimes notre route vers notre village "Beni Jemai" la colline des bijoux et le village des grands combattants de la révolution algérienne et la provenance de la bonne huile des olives. Tout le long du chemin je respirais l'air pur et je sentais la simplicité des choses et toutes ces montagnes recouvertes de neige ressemblaient à des perles et qui sont attachées l'une à l'autre comme un collier. En plus ce qui m'a étonné c'est le grand barrage de "Takesbat" qui alimente en eau potable plusieurs villages kabyles et grandes villes. On a traversé la rivière de "Alsi" et on a observé de loin une merveilleuse montagne qui nous salut c'est la montagne de la main des juifs qui ressemble à une main sortie de la terre c'est vraiment l'esprit de force de la nature.

Il fait très froid, c'est la saison de la cueillette des olives, les femmes et les hommes se rendent dans leurs champs en portant des tenues traditionnelles et ramassent les olives avec leurs enfants non désir m'a pris pour les aider.

Expressions écrites des élèves de 2as à partir de la deuxième consigne :

Faire un portrait d'une personne pour laquelle on éprouve de l'affection et /ou du respect.

Copie 1021

Écrits:

Ma mère que j'adore est une femme qui mérite le respect. Car c'est une personne adorable, elle est tolérante, compréhensive et bien sur bonne, elle aime tout le monde et tout le monde l'aime. Je la considère comme une bougie qui s'allume dans la nuit noire, elle est aussi courageuse et fait beaucoup de sacrifices pour qu'on vit en paix, en bonheur, et en sérénité. Maman je te tire drapeau parce que tu es la meilleure femme, tu es ma sœur, mon amie sans toi je suis rien, comme un corps sans esprit.
Maman je t'aime.

Copie 101

Écrit. 02

C'est elle mon idole, mon exemple, elle est la lumière qui m'aide pour ne perdre pas mon chemin et pour garder de l'espoir toujours. C'est ma mère. Je sens de sa personnalité, son esprit de l'ange et son comportement fort et sévère mais en même temps gentille et tolérante.

Elle est la fleur qui parfume ma vie, et le guide qui me corrige, elle est l'être qui me donne la force, l'affection et tout ce qui est magnifique dans la vie. Donc j'espère qu'elle reste toujours avec moi et qu'elle soit fière de moi.

Copie 42

Écrit 02

Mon père, quoi que je dise, quoi que je fasse rien ni personne ne pourra exprimer ce que je ressens pour lui.

Pour moi c'est un héros, un guerrier ou bien plus que cela, grand de taille, un peu mince, avec des très petits yeux, toujours son béret sur la tête, sa veste en jean.

Il est gentil trop même, compréhensif et tellement sensible. Depuis ma tendre enfance il a toujours été là pour moi, son petit air d'artiste qui laisse tout le monde suspendu, pour moi c'est le meilleur acteur au monde, sa façon de parler du théâtre me fait toujours donner l'impression de réver.

Il est mon charlot dans mes moments de déprime, mon Superman dans mes moments de peur, mon Actuel dans mes jours et mes nuits.

Ce moment, quand je reentre après une longue journée, je le trouve sur le divan le journal à la main, et il dit : belle journée princière ? Ce moment me laisse sans voix. C'est le seul moment où mes yeux brillaient à mille feux.

Copie 96

écrit 1.º

- A l'été de 2013 j'ai partais avec mon frère à la ville de bruxelles "London" ce fut un voyage qui ne sera pas effacé de l'esprit jamais.

Après

Après on est parti à l'aéroport international "Heathrow" on était crevé alors on est dirigé à un hôtel de luxe - puis on est parti au stade de football "wembley" et on a vu un match que sa chaîne a propagé jusqu'à la dernière place du stade entre Fc Dortmund et Fc Bayern on a pris des photos comme des souvenirs et après la fin de match on est parti se balader dans les rue de london et on c'est arrêté dans Queen park dans le centre ville il la vue était comme le paradis, et on a bien amuser, et je voulais pas que ça plus arrêter, j'ai vraiment partagé dans moments inoubliables avec mon frère, c'était vraiment incroyable, et j'aurais jamais oublier cette aventure.

Copie 95

Écrit de: Elle a le teint ni trop clair
ni trop foncé le front recouvert de
quelques boutons des yeux noirs et ~~petits~~ et
des sourcils châtain clair petite et cachés
par une frange ~~pas~~ très épaisse ses cheveux
sont châtains et ondulés à l'origine elle a
un nez normal son menton est fin et son visage
ovale elle a le buste carré et elle est
corpulente moyenne avec de longues jambes
cette femme ne suit pas sa grandeur mais
elle est très chère de nous cet ange cet luis
mon me Terésere et me dans
cette de lian heure

Écrit 2: Ma mère c'est une personne très importante dans ma vie, elle joue un rôle très important parce qu'elle m'aider c'est le soleil qui illumine ma vie bien sûr, elle se spécifie sa sensibilité et au même temps, elle est très compréhensive et on oublie pas. Elle est très jolie comme les fleurs dans printemps, ses yeux sont une noisette spéciale, qui est ce que je dirais ?

C'est ma mère fidèle, je suis vraiment fière d'elle parce qu'elle est mon ~~ex~~ exemplaire

Copie 70

est: 02.

C'est elle qui m'a ramené à la vie donc elle fait partie de moi
ma mère.

Elle te fera changer la course des nuages elle a balayé ses projets
et vieillit bien avant l'âge, elle sait que pardonnez.

Ma mère est mon idole que je tiens très beaucoup elle est belle

comme un ange et à la règle de l'art. Ses cheveux gris me racontent
plein de choses et ses rides m'obligent à faire de moi une reine
respecte et chacune de ses absences me pousse à son vœu fier

"Ma mère"

que Dieu la garde pour moi et la bénisse.

Copie 68

Écrit 2 :

Les parents sont les êtres les plus chers, ce
sont la première école pour l'enfant.

Après les parents il y a l'enseignant.

Les enseignants sont comme les parents, ils jouent
un rôle très important dans l'éducation de l'enfant.

L'enseignant est une lumière qui guide l'enfant,

C'est un ensemble de savoir et de connaissances.

avec son sourire il ressemble à un ange qui rend

l'enfant joyeux. C'est un être chaleureux par sa

bonté et sa douceur. Avec sa blouse blanche

C'est une lumière de la lune dans une nuit sombre.

C'est un ensemble d'étoiles étincelantes et brillantes.

Copie 59

Écrit 02:

J'ai une meilleure amie qui s'appelle
"Farida" pour moi c'est une femme très géniale
je l'adore vraiment.

Elle a un visage rond comme la lune avec
des yeux pour forme d'amande elle a une taille
très fine ni sèche ni obèse, elle a un style d'habille
très respectueuse.

J'é^{ts} l'aime beaucoup parcequ'elle me donne
des conseils de valeur. elle est timide mais lorsqu'on
touche à sa personnalité elle devient merveilleuse
comme une chatte quand on l'enlève ses enfants.
elle est respectueuse et courageuse comme une
lionne.

Que dieu la garde en bonne santé.

Écrit 0.2 =

Je porte une énorme affection pour mes parents qui
sont ma lumière dans les ténèbres de la vie
quotidienne, et je respecte énormément mon père
pour lequel je vois un amour infini tel l'océan.
premierement pour m'avoir donné la vie mais aussi pour
toujours être là quand j'ai besoin de lui, il porte
toujours des lunettes qui lui donnent un air sérieux
cachant ses yeux marrons, les cheveux devenus
blancs, avec l'âge mais qui reste un enfant éternel
dans l'âme qui se rejouit toujours à la vue de ses
petites filles chéries et ne manque pas de faire
une leçon de morale, tel un policier, pour moi
il est superman, il est batman, il est bruce lee
oui c'est mon papa chérie que j'adore c'est ma
lumière, mon mentor mon inspiration

Copie 59

Écrit 02:

J'ai une meilleure amie qui s'appelle
"Farida" pour moi c'est une femme très géniale
je l'adore vraiment.

Elle a un visage ronde comme la lune avec
des yeux pour forme d'amande elle a une taille
très fine ni nègre ni obèse, elle a un style d'habille
très respectueuse.

J^{te} l'aime beaucoup parcequ'elle me donne
des conseils de valeur elle est timide mais lorsqu'on
touche à sa personnalité elle devient merveilleuse
comme une chatte quand on l'entend ses enfants.
elle est respectueuse et courageuse comme une
lionne.

Que dieu la garde en bonne santé.

Copie 55

Ecrit 02.

Walid, mon grand frère est mon premier maître.

Ce dernier ma bien éduqué avant mes chers parents. Il

est sympa comme un bébé ; grand comme un géant ; amusant

comme un comédien Son cœur est une page blanche

et son esprit est une tene fertile. Walid a des idées

lumineuse dans sa vie et des visions sombres de son futur.

Écritor: Le beau visage qui tombait souvent dans mes rêves, et dont je n'arrivais pas à s'en passer.

Cet ange, qui a tout donné à ses enfants, c'est l'amour personnalisé dans ma grande mère, cette femme qu'on la croyait éternelle et qui nous manque tant. Cette femme de caractère chargée de tendresse et qui a ce fameux sourire qui nous accueille à chaque fois que nous ouvrons sa porte. Cet ensemble d'amour, de joie et de don infini. Mais, comme même, elle est partie!, après avoir gravé tant de respect et d'éducation dans nos cœurs. Elle était un livre ouvert prêt à consulter à tout moment, là où elle passait, elle laissait ses empruntes remplies de souvenirs. Elle était toute belle, avec de très beaux yeux qui rassuraient tout le monde.

Copie 121

écrit... Il est timide, il est insolent, il est l'hiver
et l'été, il est celui qui traverse ma voie (ma), il est plus
fort que toute mes peurs, il est plus tendre que moi, il est ^{mon} ~~mon~~
confident et s'il fallait l'oublier je serais folle, il n'y a
rien ~~avant~~ avant lui et je compte pour lui...

copie 10

écrit 2

Ma vie sans cette personne n'a aucun intérêt, sans elle je n'aurais pas pu réaliser tout ce que j'ai réalisé jusqu'à aujourd'hui. Cette personne est une bougie qui éclaire mon chemin de vie, grâce à elle je ne me perds jamais.

Cette personne est la lune qui me guide et qui me réconforte dans mes jours de vie les plus sombres.

Cette personne c'est mon père, je l'aime beaucoup, je le respecte fortement. C'est un cadeau très précieux et privilégié que le bon Dieu m'a offert ; avec sa présence ma vie sera complétée, je l'ai considéré toujours comme le meilleur exemplaire de réussite de beauté et de

créativité pour moi. C'est une étoile étincelante qui brille dans mon ciel. Je suis très fier parce que j'ai un père comme lui.

copie 10

écrit 2

Ma vie sans cette personne n'a aucun intérêt. Sans elle je n'aurais pas pu réaliser tout ce que j'ai réalisé jusqu'à aujourd'hui. Cette personne est une bougie qui éclaire mon chemin de vie. ^M grâce à elle je ne me perds jamais.

Cette personne est la lune qui me guide et qui me réconforte dans mes jours de vie les plus sombres. ^M

Cette personne c'est mon père. Je l'aime beaucoup. Je le respecte fortement. C'est un cadeau très précieux et privilégié que le bon Dieu m'a offert. Avec sa présence ma vie sera complétée. Je l'ai considéré toujours comme le meilleur exemple de réussite de beauté et de

créativité pour moi. C'est une étoile étincelante qui brille dans mon ciel. Je suis très fier parce que j'ai un père comme lui.

Copie 04

Écrit 02

dans le monde qui je l'aime beaucoup et très chère c'est
mon idole je ne peux pas imaginer que il y'a un jour je ne pourrais
trouver ma mère a côté de moi parcequ'elle a devenir triste.

ma maman est une belle dame, Elle a une belle taille
et des cheveux noirs et longs, et des yeux charmants et
petits sont couleur bleus, elle est calme courageuse aussi très
intelligente et patiente.

c'est ma princesse comme la lumière qui illumine ma
vie et une ange qui me sauve et protège.

Copie 2.1

Dans la vie il n'y a aucun personne ne tombe
pas amoureux de quelqu'un d'autre.

Pour moi, j'ai vu que je suis déjà tomber
amoureux d'une lune qui illumine dans la nuit,
et même si je commence à la décrire je ne terminerai
pas. Elle est très réservée, avec ses petites mains de
poupée, ses yeux marron t'emmène au paradis,
elle est comme une étoile qui brille plus que les
autres. Sans elle je perds ma voie.

Copie 87

écrit 02

Maman la femme de ma vie qui elle
m'aide toujours. Elle est une belle femme
avec une peau blanche et des beaux yeux
noirs et une petite bouche, son visage
illumine comme un ange. Son visage
rond et éblouissant ^m tel ^m la lune.

Elle est mes yeux et le cœur de
la maison sans elle toute est noir.
Elle est gentil et ^m tranquille.

Copie 73

écrit 02:

Mon ~~ami~~ est un ~~personne~~ qui a l'âge de 24 ans.
 Il se caractérise par une bonne person-
 alité surtout l'honnêteté et la sincérité.
son caractère est comme un ange, il ne parle
^{comparaison} pas beaucoup, il discute tellement gentiment
 avec des bonnes paroles et sa tolérance vraie
 immense. Il a des beaux yeux marrons avec
 un nez presque aquilin, son teint est chinois.
^{personnification}
 Il aime ses études parce qu'il se considère
comme l'oxygène de ses poumons, et la lune
^{métaphore}
 de sa vie.

Copie 89

écrit 02:

Mon amie que j'aime beaucoup, est
une fille vraiment intelligente comme sa
mère c'est-à-dire tel père, tel fils. Son
cœur est blanc comme la neige est elle
aimable. Elle est capable et tolérante,
et sa tolérance est vraiment vaste
comme le ciel, c'est pour cela j'aime
cette fille...

Copie 88

écrit de:

Ma Mère.

Quand-t-on vas parler pour la mère on vas parler pour beaucoup de choses dans la vie, parce que la maman est une lumière dans la nuit qui nous donne de lumière et de l'espérance. et moi personnellement j'ai ^M une très belle mère avec la Ninonne ront et ses grandes yeux et aussi une petite bouche une fleur, C'est rare de entendre sa voix, très gentille et très calme, sa présence est très affectueux, elle a une solide personnalité.

et moi je suis content de rencontrer dans la vie une femme o sa courage et sa beauté, et une vrai femme est un ange et je lui dit merci tout tout.

La plus belle chose du monde c'est
la. Sourire d'un enfant propre comme l'eau
d'une rivière, l'enfant a cause de son énoncé
qui le mettre rire pour n'importe quoi il peut
rendre tout le monde heureux. Pour moi
un bébé c'est un pit dans une mer solitude,
ces premiers parole c'est une lune qui en attend
pendant un moi pour la rivière, e est le ange
qui vole avec sa voisie.

Extrait 02 =

Mon père c'est mon exemple de la sagesse et de la générosité
parce qu'il a un cœur comme un océan, vaste et plein des biens, il
fait tout son possible de rendre ces enfants heureux et sa famille,
et c'est le moteur de la maison, son lui on peut rien faire.

"Écrit ob.:

Dans ma vie je respecte tant de personnes, Mes parents au premier degré au deuxième une personne qui j' honore assez. Cette personne est rentrée dans ma vie d'une façon inattendu et inespérée.

Elle se spécifie d'une mentalité très ouverte d'esprit, timide, Sympatique ...

Par le temps, cette personne est devenu le printemps de ma vie et la lumière de mes nuits, Elle était toujours et elle restera mon exemple de ma propre vie.

Copie 03

Écrit 02:

Je voudrais parler d'une personne adorabile que je la respecte beaucoup et je l'aime beaucoup, c'est ma jolie mère. Elle est âgée de 56 ans, elle a la peau mate et ses yeux sont marron, ses cheveux noirs et courts avec une moyenne taille, elle est une infirmière, elle aime beaucoup son métier. puis elle est rigoureuse, à leurs travaux elle est généreuse avec une forte personnalité je me suis réveillée sous ses bras tièdes, elle me donne de l'affection elle me fait comprendre comment réussir et d'attache moi à des bruts, elle est une école j'ai pris beaucoup des choses d'elle, elle est compréhensive par fois je verse des choses et je remane même pas que moi je verse telle ou telle chose. maman, elle me comprend et elle me fait ce que je veux. elle est un homme et une femme en même temps. Je souhaite de mon dieu de me la garder pour toujours je t'aime maman.

Table des matières

Remerciements	02
Résumé.....	04
Sommaire.....	06
Liste des abréviations et symboles.....	07
Introduction générale	08
Partie I : Concepts définitoires autour de la métaphore.....	15
Chapitre 1: Typologie des figures de style.....	16
Introduction	17
1. La rhétorique, domaine originaire de la métaphore.....	17
Disposition de la métaphore parmi les figures.....	18
1.1. La rhétorique : sa fonction pédagogique.....	22
1.2. Qu'est-ce qu'une figure ?.....	22
1.3 La figure comme écart.....	24
1.4 Classement des Tropes selon T.Todorov.....	24
2. Essai de définition de la métaphore selon la tradition grammaticale.....	27
2.1 La métaphore dans les dictionnaires.....	29
2.1.1. la métaphore et le contexte.....	30
2.1.2. La comparaison est aussi une métaphore.....	31
2.2 Métaphore au sens large	32
2.2.1 Mécanismes de la métaphore.....	33
2.2.1.1 Métaphore in absentia (métaphore directe)	33
2.2.1.2 Métaphore in praesentia (métaphore annoncée).....	35
2.2.2 Degré d'originalité des métaphores.....	36
2.2.2.1 Catachrèse.....	36
2.2.2.2 Métaphore figée (métaphore –cliché).....	37
2.2.2.3 Métaphore vive	38
2.2.3 Les réseaux de la métaphore.....	39
2.2.3.1 La métaphore dans le champ lexical.....	39
a) Le champ lexical.....	39

b) Métaphore et caractérisation.....	39
2.2.3.2 Isotopie	40
2.2.3.3 Métaphore filée	41
2.2.3.4 Allégorie.....	43
2.2.4 Métaphore et autres figures de signification.....	44
2.2.4.1 Métaphore et comparaison	44
2.2.4.2 Synecdoque, métaphore et métonymie	47
2.2.4.3 Parabole et symbole.....	49
2.2.4.4 La métaphore et la notion d'Analogie	49
2.2.5 Polysémie et métaphore.....	50
3. Commentaires sur la métaphore.....	51
Conclusion.....	52
Chapitre 2 : Approches de la métaphore	53
1. Approche philosophique	53
1.1.La métaphore entre poétique et rhétorique selon Aristote.....	53
1.2.La métaphore un trope par ressemblance selon Fontanier.....	56
1.3.La métaphore considérée comme "marginale" selon Bouverot.. ..	58
1.4.La métaphore "vive" selon Paul Ricoeur.... ..	62
1.5.La métaphore dite "conceptuelle" selon Lakoff.....	63
1.6.Les mécanismes de structuration des champs catégoriels.....	64
1.7. La métaphore élabore la pensée..... ..	66
2. Approche didactique.....	67
2.1.La métaphore dans la didactique selon Watteau	67
2.2.La métaphore en milieu scolaire selon Bonnet et Gardes-Tamine.....	68
3. Approche linguistique.....	69
3.1.Niveau sémantique..... ..	69
3.1.1. Métaphore et comparaison affectant le sens.....	69
3.1.2. Rôle du contexte linguistique et/extralinguistique.....	70
3.1.3. Interprétation des figures.....	71

3.1.4. La comparaison : un rapprochement de deux réalités similaires....	72
3.2. Compositionnalité et Moduralisme chez Chomsky.....	73
3.3. Construction du sens et notion du contexte.....	75
3.4. Rupture sémantique chez Rastier	76
3.5. Niveau syntaxique.....	77
Analyse syntaxique par Irène Tamba-Mecz.....	78
3.6. Analyse psycholinguistique	80
Métaphore verbale selon Duvignau.....	80
3.7. Nouvelle Perspective selon Jakobson.....	81
Analyse sémique : sème à sémème	83
4. Approche discursive	85
4.1. La métaphore dans le discours.....	85
4.2. Cohérence syntaxique et cohérence sémantique.....	87
4.3. La métaphore et l'axe de la sélection.....	88
4.4. La métaphore créée de la polysémie.....	88
4.5. Métaphore par combinaison : la métaphore explicite.....	89
4.6. Métaphore par remplacement : la métaphore pure.....	90
4.7. La métaphore dans le parlé courant : le cliché.....	91
5. Approche littéraire.....	92
Métaphore et littérature.....	92
La métaphore comme activité créatrice.....	93
Conclusion	94
Partie II : Vers une didactique de la métaphore.....	95
Chapitre 1 : Enseignement du vocabulaire et du langage métaphorique.....	96
1. Utilité et importance de l'enseignement du vocabulaire.....	97
1.1. Degrés de la connaissance lexicale.....	98
1.2. Clés de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.....	99
1.3. Conception de l'évaluation des connaissances lexicales.....	102
2. Enseigner/Apprendre le langage métaphorique.....	104
2.1. Rôle du langage métaphorique et son impact dans l'enrichissement lexical de l'apprenant.....	106

2.2. Principaux termes porteurs de la métaphore.....	108
2.3.A travers un champ lexical.....	104
3. Compétences mises au point par l'élève lors de la compréhension de la métaphore.....	106
Conclusion.....	109
Chapitre 2 : Représentations, Culture et métaphore en classe du FLE.....	115
Introduction.....	116
1. Métaphore et culture.....	116
2. La culture comme médiation	117
3. La compétence interculturelle en classe de langue (le FLE).....	118
4. Qu'est-ce qu'une Représentation en linguistique ?.....	119
5. Représentations linguistiques chez les apprenants du FLE	120
6. Degré des représentations dans Le manuel scolaire	123
7. Reconnaître les représentations des élèves : une efficacité.....	124
8. Objectif et efficacité de la formation interculturelle	120
9. Effets de l'interculturel sur l'enseignement/apprentissage des langues- cultures étrangères	125
Confrontation des représentations des apprenants à celles de la culture étrangère.....	127
10. Métaphore et comparaison dans le manuel scolaire de 2as.....	129
11. Fonctionnement et effet de la métaphore face à la comparaison.....	130
12. Les métaphores représentent la culture et les expériences personnelles du monde.....	131
Chapitre 3 : Analyse sociolinguistique auprès d'enseignants et d'apprenants de français...135	
I). Cadre général et déroulement de l'enquête auprès des enseignants	136
Pré-enquête.....	136
Enquête proprement dite	136
Présentation de l'échantillon.....	132
Analyse et interprétation des résultats :	137
Conclusion.....	147
II). Déroulement de l'enquête auprès des apprenants	149
1- Choix du groupe.....	145

2- Etude des résultats.....	150
3- Interprétation des résultats.....	163
Partie III : Conception de la métaphore chez les apprenants : compréhension et	
expression.....	166
Chapitre 1 : Méthodologie et déroulement de l'expérimentation	167
Les apprenants	163
Chapitre 2 : Analyse des résultats.....	174
Epreuve 01.....	178
Epreuve 02.....	179
Echantillon de l'épreuve 2 :	179
Statistiques :	180
Histogramme des erreurs :	181
Conclusion.....	182
Epreuve 03.....	183
-Les résultats obtenus à l'épreuve 3 (compréhension).....	183
-Impossibilité du recours à la traduction mot à mot dans une autre langue	186
-Expressions figées : Ressemblance lexicale et sémantique	186
Conclusion.....	188
Epreuve 04	188
Images trouvées par les élèves	189
1. La comparaison comme dominante.....	193
2. La métaphore.....	194
Images interprétées par les élèves.....	195
1. Explication par la négation.....	195
2. Explication de l'image, excluant le comparant de l'argumentation.....	197
Conclusion.....	202
Epreuve 05	203
Le 1 ^{er} Ecrit.....	203
Images réalisées par les apprenants lors de l'épreuve 05.....	202
Classement et analyse des images.....	203

Les figures produites volontairement	209
La comparaison	209
La métaphore	210
Des figures produites involontairement :	212
La périphrase	212
Le cliché.....	213
Images produites par l'élève 42.....	215
Le 2 ^{ème} écrit	216
1. Astre ou objet céleste.....	216
2. Lumière...Éclat.....	218
3. Ange...Angélique	220
4. Héros... personnage fantastique.....	221
5. Corps et ses parties.....	222
6. Nature	222
7. Innocence... pureté	223
Conclusion	225
Conclusion générale.....	226
Bibliographie.....	234
Annexes	245
Annexe 01 : Epreuve 01.....	245
Annexe 02 : Epreuve 02.....	246
Annexe 03 : Epreuve 03.....	249
Annexe 04 : Grille d'évaluation de l'épreuve 03.....	251
Annexe 05 : Questionnaire destiné aux enseignants	253
Annexe 06: Questionnaire destiné aux élèves de 2ème AS sur l'enseignement/apprentissage du FLE.....	255

Annexe 07 : Résumé de l'œuvre de Malek Haddad « Le quai aux fleurs ne répond plus ».....	257
Annexe 08: Les chapitres de l'œuvre de Haddad proposés dans l'épreuve 04.....	258
Annexe 09 : Quelques expressions écrites d'élèves réalisées dans l'épreuve 5.....	269
Productions à partir de la première consigne	270
Productions à partir de la deuxième consigne.....	289
Table des matières	318