



HAL
open science

Lumière sur le développement de la production de langage non-littéral en L2. Pour une comparaison avec l'acquisition des langues maternelles

Justine Paris

► **To cite this version:**

Justine Paris. Lumière sur le développement de la production de langage non-littéral en L2. Pour une comparaison avec l'acquisition des langues maternelles. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2015. Français. NNT : 2015USPCA138 . tel-01522893

HAL Id: tel-01522893

<https://theses.hal.science/tel-01522893v1>

Submitted on 15 May 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

ED 514 – EDEAGE

Etudes Anglophones, Germanophones et Européennes

EA 4398 – PRISMES

Langues, Textes, Arts et Cultures du Monde Anglophone

Thèse de doctorat en linguistique anglaise

Justine PARIS

**LUMIÈRE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE
LA PRODUCTION DE LANGAGE NON-
LITTÉRAL EN L2**
*POUR UNE COMPARAISON AVEC L'ACQUISITION
DES LANGUES MATERNELLES*

Thèse dirigée par Madame le Professeur
Aliyah Morgenstern

Et par Madame le Professeur
Heather Hilton

Soutenue le 28 novembre 2015

Jury :

Mme. Heather HILTON, Professeur, Université Lumière – Lyon 2

M. Denis JAMET, Professeur, Université Jean Moulin – Lyon 3

Mme. Jeannette LITTLEMORE, Professeur, University of Birmingham

Mme. Aliyah MORGENSTERN, Professeur, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

M. Christophe PARISSÉ, Chercheur CNRS HDR, Université Paris-Ouest Nanterre La défense

Mme. Claire TARDIEU, Professeur, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Résumé

Le langage non-littéral (expressions idiomatiques, métaphores, métonymies, etc.) se révèle être très présent dans nos conversations de la vie de tous les jours. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'utilisation du langage figuré ne revêt pas exclusivement une fonction ornementale : au contraire, la linguistique cognitive a montré que le langage non-littéral est le reflet d'un certain nombre de concepts que nous abordons de manière métaphorique (Gibbs, 1995 ; Gibbs et Tendhal, 2006 ; Lakoff et Johnson, 1980; Sperber et Wilson, 1986/1995). En lien avec cet ancrage théorique, un certain nombre de chercheurs se sont intéressés au domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues secondes. Ils ont proposé des stratégies d'enseignement afin de garantir un apprentissage de la langue le plus complet possible, et ont surtout étudié les compétences non-littérales des apprenants en réception (Andreou et Galantomos, 2009 ; Boers, 2000 ; Boers et Lindstromberg, 2009 ; Cooper, 1998 et 1999 ; Komur et Cimen, 2009 ; Kosciuk, 2003 et Lennon, 1998). En revanche, très peu de didacticiens se sont interrogés sur les capacités des apprenants à produire du non-littéral dans une langue étrangère à l'exception de Littlemore *et al.* (2014), MacArthur (2010) et Nacey (2013).

Afin de corroborer le travail de ces chercheuses, ce travail s'intéresse au développement du langage figuratif chez des apprenants de langue seconde tout en proposant une comparaison avec son acquisition en langue maternelle. Afin d'avoir une première idée de la façon dont ces deux types de sujets manient le non-littéral, j'analyse tout d'abord le discours d'une petite fille de nationalité anglaise filmée à intervalles réguliers entre l'âge d'un an et quatre ans, puis j'examine les productions écrites en anglais d'apprenants francophones. J'observe ensuite les productions non-littérales d'enfants natifs anglophones âgés de 7, 11 et 15 ans, d'apprenants francophones en classe de seconde, première année de licence d'anglais et deuxième année de master d'anglais, et enfin, d'un groupe contrôle d'adultes anglophones en interactions semi-guidées. Les résultats de ces différentes analyses révèlent de nombreux points communs entre les productions figuratives des enfants natifs anglophones et des apprenants francophones. La principale différence entre ces sujets se situe au niveau de la proportion de formes figuratives produites (croissante chez les enfants natifs, mais constante chez les apprenants), de la quantité produites de formes figuratives conventionnelles (croissante chez les apprenants, mais constante chez les enfants natifs) et de la forte proportion de formes déviantes chez les apprenants. Ces formes proviennent principalement d'une carence en ressources lexicales de la langue étrangère et d'expressions figuratives du français que les apprenants ont souhaité transposer en anglais. Pour finir, cette thèse propose un ensemble d'implications pédagogiques pour la classe de langue dans le but de remédier à ces difficultés.

Mots clés : langage non-littéral, acquisition du langage, acquisition des langues étrangères, productions écrites, interactions orales, didactique.

Abstract

Research has shown that non-literality is pervasive in language and that it is not always an ornamental device (e.g. to *invest time* in something, to be *in love*, the *leg of a table*, etc.). Metaphor permeates our way of thinking (Gibbs, 1995, Gibbs and Tendahl, 2006; Lakoff and Johnson, 1980) and serves a wide variety of discursive functions (Cameron, 2003 ; Charteris-Black, 2004 ; Müller, 2008; Steen, 2008, 2011, 2013). In the light of these findings, I propose to examine non-literal language from a second language acquisition perspective, as we know that language learners struggle to develop a successful command of the conceptual and figurative system of their L2 (Irujo, 1986; Danesi, 1992, 1995; Cooper, 1999; Andreou and Galantomos, 2009). Besides, even if recent studies have started to document L2 metaphorical performance (Littlemore *et al.*, 2014; McArthur, 2010; Nacey 2009 and 2013), little is known about the way it actually develops across learning stages in terms of forms and deliberateness.

As an attempt to bridge this gap, I propose a comparative study of figurative language development in first and second language acquisition. To get a preliminary picture of the use of non-literal language by native English-speaking children and French learners of English, I analyse the discourse of a young English child aged 1 to 4 using the Forrester Corpus available on the CHILDES database (MacWhinney, 2000), and I investigate essays written by French university students majoring in Arts and learning English as a second language. Then, I propose an L1/L2 comparative study where I analyze semi-guided interactions taking place between native English-speaking children (aged 7, 11 and 15), French learners of English (in their first year of high school, first year of B.A. in English studies and last year of M.A. in English studies), as well as native English-speaking adults.

The results of this PhD project revealed many similar aspects in the figurative productions of native English-speaking children and French students. One of the main differences between the two groups is related to the amount of figurative forms produced, which increases across ages in children's discourse while remaining constant in learners' discourse. Another important difference is the amount of conventional figurative forms produced: they increase across learning stages in the learner's speech production but remain constant in the children's. Lastly, I observed a large amount of deviant figurative forms in the learner's productions, mainly resulting from L1 transfers and lexical overextensions. Taking into account these observations, implications for teaching are presented.

Keywords : *non-literal language, first language acquisition, second language acquisition, written discourse, oral interactions, second language teaching.*

*A mon grand-père, Robert Paris, « Papy Roby », « mon papi chéri »
qui nous a quittés le 27 avril 2015.*

A ma maman, qui a toujours salué mes choix

*A mon papa, qui a également toujours salué mes choix mais qui se réjouira certainement à
l'idée que j'entre (enfin) dans le monde du travail (pour de bon)*

A « mon cher et tendre » qui semble avoir survécu

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier très chaleureusement mes deux directrices de thèse, Aliyah Morgenstern et Heather Hilton, qui m'ont accompagnée, guidée, et parfois « rattrapée » durant ce chemin de réflexion doctorale. Je les remercie pour leurs précieux conseils, leur écoute, leur disponibilité, leurs encouragements constants et leur soutien. Grâce à elles, j'ai bénéficié d'un encadrement scientifique et humain sans pareil.

Mes remerciements vont également aux membres de l'équipe SéSyLia qui accueillent avec bienveillance le travail de leurs doctorants et qui les élèvent au rang de véritables collègues. Je remercie tout particulièrement Céline Horgues et Sylwia Scheuer pour m'avoir proposé de participer à leur projet innovant SITAF – *Spécificités des Interactions Verbales dans le cadre de Tandems linguistiques Anglais-Français*. Elles m'ont ainsi initiée au travail en équipe, à la collecte de données, à la gestion et à la transcription d'enregistrements vidéo, ainsi qu'à pluridisciplinarité des analyses qualitatives.

Je remercie également Christophe Parisse pour sa patience et son aide dans le traitement de mes données et pour l'alignement de mes enregistrements et de leurs transcriptions. Merci à Stéphanie Caët pour ses formations doctorales sur le logiciel CLAN et le tableur Excel qui ont constitué mes principaux outils de travail de thèse.

Je remercie les enfants d'Aliyah Morgenstern, Yona et Noam, qui se sont gentiment proposés pour participer à mes tous premiers tests pilotes lorsque j'étais à la recherche de locuteurs non-anglophones âgés de 18 et 15 ans. Merci également à Sarah Pickard, qui m'a accueillie chez elle afin de pré-tester de nombreux stimuli auprès de ses enfants bilingues de 7 et 11 ans en février 2013.

Je voudrais également chaleureusement remercier Coralie Hervé, grâce à qui j'ai trouvé une école primaire en Angleterre où conduire mon expérimentation auprès d'enfants natifs anglophones monolingues. Je remercie M. How, directeur de Beaver Road Primary school à Manchester, ainsi que M. Whittle et Stefan Hagan, proviseur et professeur d'Économie à Hayes School à Londres, de m'avoir reçue et d'avoir été des intermédiaires entre les enseignants, les parents d'élèves et moi-même afin que je puisse collecter mes données en toute sérénité. Mes remerciements vont également à Laure Fauchier-Magnant et à Arnaud Guillemette, professeurs d'anglais au collège-lycée Sainte Marie de Neuilly et au lycée Chaptal à Paris pour avoir réalisé ce même travail auprès de leurs élèves de seconde et de leurs parents, en France.

Je suis également très reconnaissante envers Frédérique Atangana, Pauline Beaupoil, Keith Bradley, Laurent David, Claire Enzinger, Henry Huggett, Fazia Khaled, Pascale Manoïlov, Marine Riou et Alexander Vecchio pour les relectures attentives de mes transcriptions. Je remercie particulièrement Fazia Khaled et Pascale Manoïlov pour leur éclairage sur la méthode actionnelle, et Fazia pour m'avoir accueillie à bras ouverts dans ses classes de première dans le secondaire pour une excursion « sur le terrain ».

Je tiens également à exprimer mon immense gratitude à « mon assistante de recherche », mon infatigable relectrice, et fidèle correctrice, ma mère, Patricia Paris-Lopez, sans qui cette thèse ne comporterait probablement pas d'accents circonflexes. Je remercie également mes tantes, Danielle Lopez et Dominique Lopez-Michel, ainsi que Marine Riou,

Julien Senegats, Julien Billière et Marie Héron pour leur lecture minutieuse et soucieuse. Je remercie aussi mon père, Philippe Paris, pour avoir joué le rôle d'imprimeur, facteur, et d'œnologue pour ma fin de thèse. Un grand merci également au reste de ma famille, et à mes amis, pour m'avoir suivie et soutenue dans cette étrange traversée.

Enfin, j'adresse toute ma reconnaissance à Aurélien pour avoir été à mes côtés jusqu'au bout. Je le remercie de m'avoir aidée à former mon tableau croisé dynamique et d'avoir tenté, maintes fois, de me faire comprendre le concept de « requête SQL »... que je ne maîtriserai probablement jamais. Je le remercie enfin de s'être transformé tour à tour en fée du logis et chef cuisinier, et de m'avoir ainsi nourrie et blanchie durant ces mois d'avril, mai et juin 2015 difficiles.

Sommaire

Introduction générale	23
PARTIE I. LE LANGAGE NON-LITTÉRAL ET LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ET DES LANGUES ÉTRANGÈRES : ENJEUX THÉORIQUES	31
Chapitre 1. La métaphore : définition	33
1.1. Le langage non-littéral : un phénomène au cœur du langage, de la pensée, et de l'échange interpersonnel	33
1.2. Perspective langagière : la métaphore et le langage.....	34
1.3. Perspective cognitive : la métaphore et la pensée	38
1.4. Perspective communicative : la métaphore et le discours.....	44
1.5. Synthèse	52
Chapitre 2. Apports psycholinguistiques : traitement mental, compréhension et production du langage non-littéral	56
2.1. Le traitement mental du langage non-littéral	56
2.2. La compréhension du langage non-littéral	61
2.3. La production de langage non-littéral	65
2.4. Synthèse	71
Chapitre 3. Le non-littéral en acquisition du langage	74
3.1. La formation et le développement du système conceptuel de l'enfant	74
3.1.1. La formation des premiers concepts	74
3.1.2. L'entrée dans le langage et le développement conceptuel	76
3.1.3. Le raisonnement analogique et le développement conceptuel	80
3.2. Le développement de la production non-littérale chez l'enfant	84
3.2.1. Productions spontanées : la métaphore et les premiers mots.....	84
3.2.2. Productions métaphoriques contraintes : la métaphore en situation de laboratoire..	88
3.3. Synthèse	93
Chapitre 4. Le non-littéral en acquisition des langues étrangères	95
4.1. La notion de « compétences métaphoriques » en L2	95
4.2. Des références culturelles, conceptuelles et lexicales à convertir.....	97
4.3. Des ressources cognitives inégalement disponibles en L1 et en L2.....	100

4.3.1. Modèles de production langagière en L1 et en L2.....	100
4.3.2. La mémoire de travail en L1 et en L2	108
4.4. Le développement de la production non-littérale en L2.....	110
4.4.1. Un premier pas avec le langage préfabriqué.....	110
4.4.2. Premières études sur le langage non-littéral en L2	112
4.4.3. Récentes études sur la production non-littérale en L2	116
4.5. Synthèse	119
Synthèse générale de la partie I. Éléments théoriques à retenir et objectifs du présent travail	121
PARTIE II. ÉTUDES EXPLORATOIRES	125
Chapitre 5. Étude préliminaire de la production de langage non-littéral par une enfant anglophone	127
5.1. Méthodologie	127
5.1.1. Procédure.....	127
5.1.2. Codage.....	129
5.2. Résultats	135
5.2.1. Le non-littéral dans le discours d’Ella.....	135
5.2.2. Le non-littéral dans l’input d’Ella.....	140
5.3. Discussion	145
5.4. Conclusion.....	148
Chapitre 6. Étude préliminaire de la production de langage non-littéral par des apprenants de langue étrangère.....	150
6.1. Méthodologie	150
6.1.1. Participants	150
6.1.2. Procédure.....	151
6.1.3. Codage des données	152
6.2. Résultats	155
6.2.1. Le non-littéral chez les étudiants de niveau 1.....	155
6.2.2. Le non-littéral chez les étudiants de niveau 2.....	158
6.2.3. Le non-littéral en français.....	160
6.3. Discussion	163
6.3.1. Influence du niveau de langue en L2	163
6.3.2. Le non-littéral en L1 et en L2	166

6.4. Conclusion.....	168
Discussion générale de la partie II. Mise en relation des deux études exploratoires..	172
PARTIE III. ÉTUDE COMPARATIVE.....	180
Chapitre 7. Méthode	182
7.1. Procédures méthodologiques existantes.....	182
7.1.1. M.I.P. : <i>the (first) Metaphor Identification Procedure</i>	183
7.1.2. Depuis 2007 : Un choix entre deux procédures méthodologiques	185
7.1.3. Procédures d'identification automatique	188
7.2. Méthodologie appliquée dans la présente étude.....	189
7.2.1. Tests pilotes	189
7.2.2. Collecte des données	194
7.2.3. Procédure.....	197
7.2.4. Transcription et segmentation des données.....	199
7.2.5. Identification et quantification du non-littéral.....	210
7.2.6. Codage des données	213
Chapitre 8. Le développement du non-littéral en L1 et en L2 à l'oral.....	220
8.1. Validité du codage.....	220
8.2. Résultats	223
8.2.1. Quantification du langage non-littéral.....	223
8.2.2. Degré de créativité des formes non-littérales relevées.....	229
8.2.3. Nature des formes non-littérales relevées.....	234
8.2.4. Fonctions des formes non-littérales relevées.....	237
8.2.5. Productions non-littérales délibérées ou non-délibérées ?	241
8.2.6. Déviations dans les formes non-littérales relevées.....	243
8.2.7. Résultats des mesures annexes	246
8.3. Discussion	250
8.3.1. Le développement du langage non-littéral en L1	250
8.3.2. Le développement du langage non-littéral en L2	251
8.3.3. Mise en regard	252
8.3.4. Vers l'identification d'un « point faible » en particulier en L2 ?	253
Discussion générale de la partie III. Vers un test de compétence non-littérale globale en L2.....	257

PARTIE IV. PERSPECTIVES PÉDAGOGIQUES.....	266
Chapitre 9. Didactique du non-littéral dans la littérature	268
9.1. Avant-propos : difficultés potentielles du non-littéral et recommandations pédagogiques préliminaires.....	268
9.2. Approches formelles	271
9.3. Approches favorisant un éveil métaphorique et conceptuel des apprenants.....	275
9.4. La théorie de la métaphore conceptuelle appliquée	281
9.5. La linguistique de corpus appliquée.....	287
9.6. Pour une prise en compte de la langue maternelle	289
9.7. Synthèse	294
Chapitre 10. Implications pédagogiques du présent travail de thèse	296
10.1. Recommandations préliminaires	296
10.2. Prise de conscience figurative en L1 et en L2.....	298
10.2.1. Premiers pas en langue maternelle.....	298
10.2.2. Introduction à la non-littéralité en anglais.....	302
10.2.3. Pour aller plus loin	305
10.3. Contraste avec la métaphore créative.....	309
10.4. Synthèse	313
Synthèse générale de la partie IV. Mise en regard de la littérature en didactique du non-littéral et des activités proposées dans le présent travail	315
Conclusion générale	318
Bibliographie.....	326
Annexes	348

Liste des figures

Figure 1. Extrait du carnet de vocabulaire d'une étudiante LANSAD de niveau B1 réalisé lors des rencontres avec son partenaire tandem anglophone.....	25
Figure 2. Exemple de concordances réalisées par Deignan (2005), p. 201.....	46
Figure 3. Configuration du protocole de Chen et al. (1997) – (Chen et al., 1997, p. 792)	81
Figure 4. Le modèle de Levelt (1989-1999) – à partir de De Bot (1992) et Levelt (1999) ...	102
Figure 5. Le modèle de Levelt (1989-1999) pensé par De Bot (1992) et Kormos (2006) pour l'acquisition des langues étrangères.....	106
Figure 6. Esquisse du développement du langage non-littéral dans le discours d'Ella	135
Figure 7. Proportion d'énoncés non-littéraux dans le discours d'Ella	140
Figure 8. Proportions de formes non-littérales dans le discours produit par l'entourage d'Ella	141
Figure 9. Nombre de formes non-littérales adressées et non-adressées à Ella.....	141
Figure 10. Nature des formes non-littérales adressées à Ella.....	144
Figure 11. Nature des formes non-littérales non-adressées à Ella.	144
Figure 12. Développement du langage non-littéral dans le discours d'Ella.....	146
Figure 13. Quantité et nature des instances non-littérales produites par les étudiants.....	163
Figure 14. Composition du langage non-littéral produit par les étudiants de niveaux 1 et 2 en anglais.....	164
Figure 15. Nature des formes non-littérales en anglais et en français.....	164
Figure 16. Sélection des groupes d'âges d'enfants L1	190
Figure 17. Instructions reçues par tous les participants	198
Figure 18. Configuration du matériel	198
Figure 19. Codes attribués aux participants	200
Figure 20. Capture d'écran du tableau de codage	213
Figure 21. Exemple d'une transcription illustrant le codage des instances non-littérales dans CLAN.....	215
Figure 22. Distribution du nombre de formes non-littérales produites par énoncé dans l'intégralité du corpus.....	224
Figure 23. Tomber dans les pommes, par Zelda Zonk (2009) sur le site TV5monde.com....	300
Figure 24. Texte adapté d'un article sur le site de l'université du Kent (http://www.kent.ac.uk/careers/sk/time.htm)	303

Figure 25. Texte adapté d'un article sur le site de The Money Advice Service (https://www.moneyadviceservice.org.uk/en/articles/beginners-guide-to-managing-your-money).....	304
Figure 26. Texte adapté d'un article du Telegraph, Will Facebook conquer the world?, publié en 2011	306
Figure 27. Article du Financial Times issu du manuel Market Leader, Intermediate, Business English Course	307
Figure 28. Obama Sunrise; A new dawn arises in the USA. The dark clouds of Bushdom evaporate, par Andy Davey (2008)	310
Figure 29. Ensemble 1 : Caricatures politiques sur le thème de la crise européenne	310
Figure 30. Ensemble 2 : Campagne de sensibilisation à la protection de l'environnement par WWF	311
Figure 31. Ensemble 3 : publicités à visées commerciales.	312

Liste des tableaux

Tableau 1. Formes non-littérales produites par Ella et leur nombre d'occurrences dans son discours et dans celui de ses interlocuteurs	142
Tableau 2. Composition du non-littéral chez les niveaux 1	156
Tableau 3. Composition du non-littéral chez les niveaux 2	158
Tableau 4. Composition du non-littéral chez tous les participants en français	161
Tableau 5. Récapitulatif des données pour les niveaux 1	166
Tableau 6. Récapitulatif des données pour les niveaux 2	166
Tableau 7. Les stimuli pour les participants adultes et leurs abréviations dans les transcriptions	201
Tableau 8. Les stimuli pour les participants enfants et leurs abréviations dans les transcriptions	201
Tableau 9. Méthodes de Cameron, de Steen et appliquée ici	212
Tableau 10. Proportions de formes non-littérales pour lesquelles Sarah Turner a évalué mon codage de manière positive	221
Tableau 11. Pourcentages de formes pour lesquelles Sarah Turner et moi-même étions d'accord après la prise en compte de ses remarques	221
Tableau 12. Pourcentages de formes pour lesquelles Sarah Turner et moi-même étions d'accord après l'évaluation des 15 formes problématiques par Gudrun Reijnierse	222
Tableau 13. Quantité de mots, d'énoncés et de formes non-littérales produits par les adultes contrôles, les enfants natifs et les apprenants francophones	225
Tableau 14. Proportion de langage non-littéral produit par groupe	225
Tableau 15. Quantité de mots, d'énoncés et de formes non-littérales produits par les enfants anglophones	227
Tableau 16. Proportion de langage non-littéral produit par les enfants anglophones	228
Tableau 17. Quantité de mots, d'énoncés et de formes non-littérales produits par les apprenants francophones	228
Tableau 18. Proportion de langage non-littéral produit par les apprenants francophones	229
Tableau 19. Quantité de formes non-littérales conventionnelles, créatives et erronées produites par les adultes contrôles, les enfants natifs et les apprenants francophones	230
Tableau 20. Quantité de formes non-littérales conventionnelles, créatives et erronées produites par les enfants anglophones	232

Tableau 21. Quantité de formes non-littérales conventionnelles, créatives et erronées produites par les apprenants francophones.....	233
Tableau 22. Types de formes non-littérales produites par les adultes contrôles, les enfants natifs et les apprenants francophones	234
Tableau 23. Types de formes non-littérales produites par les enfants anglophones	236
Tableau 24. Types de formes non-littérales produites par les apprenants francophones	237
Tableau 25. Fonctions des formes non-littérales produites par les adultes contrôles, les enfants natifs et les apprenants francophones	238
Tableau 26. Fonctions des formes non-littérales produites par les enfants anglophones	239
Tableau 27. Fonctions des formes non-littérales produites par les apprenants francophones	240
Tableau 28. Quantité de formes non-littérales (non-)délibérées produites par les adultes contrôles, les enfants natifs et les apprenants francophones	241
Tableau 29. Quantité de formes non-littérales (non-)délibérées produites par les enfants anglophones.....	242
Tableau 30. Quantité de formes non-littérales (non-)délibérées produites par les apprenants francophones	243
Tableau 31. Quantité et type d'erreurs non-littérales produites par les adultes contrôles, les enfants natifs et les apprenants francophones	244
Tableau 32. Quantité et type d'erreurs non-littérales produites par les enfants anglophones	244
Tableau 33. Quantité et type d'erreurs non-littérales produites par les apprenants francophones	245
Tableau 34. Résultats aux tests de niveau de langue, de vocabulaire et d'idiomes, et corrélations avec le taux de formes non-littérales produites par énoncé par les apprenants francophones	246
Tableau 35. Corrélations entre le nombre de formes figuratives produites par énoncé et les traits de personnalité.....	249

Introduction générale

L'omniprésence du langage non-littéral

Le langage non-littéral, regroupant un certain nombre de tropes tels que les expressions idiomatiques, les métaphores, les métonymies, les synecdoques ou l'ironie, est très présent dans nos conversations de la vie de tous les jours. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'utilisation du langage figuratif ne revêt pas exclusivement une fonction ornementale. Les cognitivistes ont en effet montré que le non-littéral est le reflet d'un certain nombre de concepts que nous abordons de manière métaphorique :

[...] metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature. (Lakoff et Johnson, 1980, p. 3)

En anglais, la vie est par exemple conceptualisée comme un voyage : « *like journeys in general there can be “twists and turns” in life such that one may find oneself “at a crossroad,” or at a “roadblock,” or “lost,” or “in a safe place”* » (Katz et Taylor, 2008, p. 150). Le fait que nous percevions certains concepts de manière métaphorique, c'est-à-dire par le biais d'autres concepts plus concrets, fait que les ressources linguistiques utilisées pour les lexicaliser sont également empruntées à ces concepts, et sont ainsi utilisées de manière métaphorique. Aucune classe grammaticale n'est « épargnée », pas même les prépositions, puisque l'on note l'existence de collocations telles que *being on time*, *sorry about something*, *against social media*, *around sixteen years old*, ou encore *shocked at something* en anglais. Pour chacune de ces instances, le sens premier de la préposition utilisée est un sens spatial (*touching and supported by the top surface of something* pour *on*, ou encore *touching or hitting the surface of something* pour *against*). Le non-littéral s'immisce donc régulièrement dans nos propos, très souvent là où on ne l'attend pas, même au sein des mots grammaticaux tels que les prépositions.

Au vu de ce constat, si l'on s'intéresse au domaine de l'acquisition des langues secondes, comme c'est le cas dans ce travail, il semble évident que pour toute personne souhaitant apprendre une langue étrangère, en maîtriser les expressions figuratives fait partie de l'apprentissage dans sa globalité. Cela devient même une condition *sine qua non* à la

compréhension d'une conversation en temps réel compte tenu de la très forte concentration d'instances figurées dans notre discours au quotidien. On imagine cependant aisément qu'un certain nombre de difficultés incombent à cette tâche. Littlemore (2009) avance par exemple que les apprenants de langue seconde ne remarquent pas toujours la non-littéralité de certaines instances dans leur input (ce qui est sûrement le cas pour les prépositions), ou n'osent pas les utiliser lorsqu'ils les connaissent. On sait également que toutes les cultures ne perçoivent pas le monde de la même façon : si *le sang se glace* chez un francophone lorsqu'il est effrayé, un anglophone *aura le cœur dans la bouche* (*one's heart being in one's mouth*). Lorsqu'il arrive que deux concepts soient perçus de la même manière d'une langue à l'autre, les ressources linguistiques mobilisées pour les lexicaliser ne sont cependant pas forcément les mêmes : c'est le cas des expressions *sortir de ses gonds* et *fly off the handle* qui dressent une représentation de la colère via l'image d'une force s'extériorisant avec violence en anglais et en français, mais qui ne l'expriment pas de la même manière. On trouve également des expressions identiques d'une langue à l'autre mais qui ne véhiculent pas la même idée : c'est le cas de *sauter au plafond* et *hit the ceiling / roof* qui signifient *sauter de joie* ou *être surpris* en français mais *être furieux* en anglais. Il est donc difficile de savoir quelles expressions peuvent être transférées d'une langue à une autre « sans danger ».

Le non-littéral, un élément important des compétences langagières en L2

On pourrait cependant penser que le langage non-littéral est secondaire en comparaison de la multitude de compétences et paramètres langagiers qu'il faut s'approprier lorsque l'on apprend une langue étrangère, à savoir la grammaire et le vocabulaire « de base », en majorité littéral. La recherche a néanmoins montré que les connaissances conceptuelles et non-littérales en langue étrangère avaient un effet positif sur le niveau de langue des apprenants (Johnson et Rosano, 1993), sur la mémorisation et la production d'idiomes et de verbes à particules (Boers, 2000 ; Kövecses et Szabo, 1996), et sur les compétences lexicales des apprenants et leur capacité à s'exprimer (Boers, 2004 ; MacArthur, 2010). De plus, il semble que les apprenants s'intéressent aux pratiques non-littérales des langues étrangères qu'ils étudient, comme en témoigne un extrait du carnet de vocabulaire d'une étudiante LANSAD reproduit en figure 1. Cette étudiante a participé au programme de tandems linguistiques organisé à la Sorbonne Nouvelle ; lors des échanges avec son partenaire

anglophone, celle-ci essayait d'enrichir son vocabulaire en « expressions populaires » telles que *être lessivé, il faut appeler un chat un chat ou quand les poules auront des dents* afin de rendre son français plus authentique. A son tour, il essayait de trouver des équivalents de ces expressions en anglais, que l'étudiante a soigneusement reportées dans son carnet :

<u>Expressions populaires anglaises</u>	
to be down to do stg	police, cop, popo
to be up for doing stg - gêner	money, dough
to be in Ø	jackass, bastard, douche
board game	bad-ass - cool, not respect the rules
a tough pill to swallow	a bad-ass motherfucker, BMTF
cockroach - cafard	to be wreck - avoir un trou noir
table - table - une balance	to tone in down - to go less hard
to spill the beans (renverser les haricots) ↳ tirer les vers du nez	how come / why
to pass away - mourir	to stand some up - passer un lapin
to kick the bucket - mourir ↳ pas respectueux	when pigs will fly
a bucket list - liste avant de mourir	whether you want to or not
freak out - grossir la situation, paniquer	the ball is in your court
to ring a bell	under the table, paid under...
to not give a fuck - ^{ne pas} s'en foutre DCAF	teacher's pet - fayot
there were no fucks given	to do smtg in good faith
	to throw in the sponge
	beat up some (bad) - passer à tabac
	bounced check - chèque en bois
	* to be caught in a lie
	* tripped up, got nervous

Figure 1. Extrait du carnet de vocabulaire d'une étudiante LANSAD de niveau B1 réalisé lors des rencontres avec son partenaire tandem anglophone

Le non-littéral en L2, où en sommes-nous ?

De nombreux travaux ont été proposés sur l'enseignement du langage non-littéral en classe de langue vivante. Les didacticiens se sont interrogés sur le type d'expressions non-littérales enseigner, la façon de les introduire en classe et le type d'exercices à proposer aux apprenants afin de favoriser leur réutilisation et leur mémorisation. On sait en revanche peu de choses sur la façon dont les apprenants font usage du langage figuré. Ainsi, avant de s'attacher à proposer de nouvelles stratégies d'enseignement pour la classe de langue, il semble à ce jour impératif de rendre compte de la façon dont l'apprenant perçoit, produit et internalise du non-littéral. Dans ce travail, nous nous penchons ainsi sur le développement du langage non-littéral en langue étrangère. Nous nous interrogeons sur la quantité d'instances

non-littérales produites par l'apprenant, leur nature et leur ordre d'apparition, ainsi que sur leurs fonctions.

Certains éléments de réponses à ces questions tendent à se dégager. Les didacticiens qui se sont penchés sur les productions écrites d'apprenants ont trouvé que ces derniers produisaient de plus en plus d'instances non-littérales au fil des années d'apprentissage, parfois même davantage que des natifs du même âge dû à la production d'un certain nombre de formes idiosyncratiques, et que certaines d'entre elles n'étaient pas entièrement conformes à la langue cible (Littlemore *et al.*, 2014 ; MacArthur, 2010 ; Nacey, 2013). La présente étude s'inscrit en continuité de ces travaux et contribue à l'approfondissement des connaissances actuelles sur les compétences non-littérales d'apprenants de langue étrangère. Pour ce faire, je propose de travailler sur l'oral et de comparer la façon dont des enfants natifs anglophones et des apprenants francophones de l'anglais entrent dans le non-littéral.

Pour une comparaison avec l'acquisition des langues maternelles

Porter un regard contrastif sur le développement de la compétence non-littérale en acquisition du langage et des langues étrangères permet de mieux saisir les spécificités de des productions figuratives des apprenants. Observer ce processus du point de vue d'un natif (c'est-à-dire d'un locuteur dont l'appropriation du langage se solde, en grande majorité, par un succès à l'âge adulte), pourrait contribuer à l'identification des raisons pour lesquelles les apprenants de langue ont tendance à manquer de compétences non-littérales en langue étrangère. Nous nous interrogeons sur ces deux processus de développement et cherchons à savoir si les enfants natifs et les apprenants abordent le non-littéral de la même façon, s'ils passent par les mêmes étapes de réflexion, s'ils produisent le même type d'instances non-littérales, dans des proportions similaires, et pour répondre aux mêmes besoins communicatifs.

Méthode

Afin de répondre à ces questions, deux études exploratoires sont tout d'abord présentées. La première, relevant du domaine de l'acquisition du langage, explore le non-littéral dans le discours d'une petite fille anglaise entre l'âge d'un an et de trois ans et sept

mois grâce aux ressources disponibles sur la plateforme CHILDES (MacWhinney, 2000 – corpus Forrester ; Forrester, 2002). La deuxième étude a été menée auprès d'étudiants non-spécialistes (LANSAD) de la Sorbonne-Nouvelle : ils ont eu à rédiger quatre compositions – deux en anglais et deux en français – dans le cadre d'une unité d'enseignement imposée dans leur cursus. L'objet de ces deux études exploratoires était d'obtenir une première photographie des compétences non-littérales de chacun de ces deux types de sujets en s'attachant à observer la quantité de formes non-littérales produites et la nature de ces instances.

Une étude contrastive entièrement consacrée à l'oral est ensuite présentée. Il s'agit de l'analyse d'un troisième corpus composé de conversations semi-guidées entre : 1) enfants anglophones âgés de 7, 11 et 15 ans, 2) apprenants francophones de seconde, première année d'études anglophones et dernière année de master d'anglais, et 3) adultes natifs anglophones contrôles. En binômes, les participants devaient piocher chacun leur tour une question liée à des expériences personnelles ou à des sujets philosophiques. Ils devaient la poser à leur partenaire et en discuter ensemble jusqu'à ce que le sujet s'épuise, puis passer à la question suivante. Ce protocole tendait à recréer des interactions aussi naturelles et spontanées que possible entre camarades, et visait à étudier plus finement les spécificités des productions non-littérales de sujets natifs et non-natifs.

Plan de la thèse

Ce travail de thèse s'articule autour de dix chapitres, regroupés en quatre parties. La **première partie** expose les bases théoriques nécessaires à l'étude du langage non-littéral en acquisition du langage et des langues étrangères. Le **chapitre 1** présente une revue des travaux dédiés à l'analyse de la métaphore en linguistique. On y découvre les trois dimensions dont elle relève et la façon dont elle sera appréhendée tout au long de ce travail. Le **chapitre 2** recense les travaux en psycholinguistique sur les processus de traitement mental, de compréhension et de production du non-littéral. Nous nous penchons sur les facteurs, internes et externes au locuteur, qui influent sur chacun de ces processus. Ces deux premiers chapitres sont l'occasion de faire un premier point sur les pré-requis à la production de langage figuré et de dresser un premier inventaire des difficultés rencontrées par les enfants natifs et les apprenants de langue étrangère au contact du figuratif durant les étapes initiales de leur apprentissage de la langue. Le **chapitre 3** résume les nombreux travaux en acquisition du

langage sur le développement de la production non-littérale chez l'enfant. Après un exposé sur la formation et le développement du système conceptuel de l'enfant, ce chapitre présente les conclusions de nombreux travaux sur la production de langage figuré chez l'enfant en interaction spontanée et en laboratoire. Le **chapitre 4** est consacré à la recherche sur le développement du langage non-littéral en acquisition des langues étrangères. Tout comme le chapitre précédent, ce chapitre présente les pré-requis à la production de langage non-littéral avant de résumer les résultats d'analyses de productions d'apprenants de langue seconde dans la littérature. Cette première partie se termine par une synthèse rappelant les éléments théoriques à retenir pour la lecture des chapitres suivants et reprecisera les objectifs et questions de recherche de cette thèse.

La **deuxième partie** regroupe les deux études exploratoires. Elle vise à obtenir une première vue d'ensemble des compétences non-littérales d'enfants en cours d'acquisition du langage et d'apprenants en cours d'apprentissage d'une langue étrangère. Le **chapitre 5** présente les analyses du corpus de la petite fille anglaise et le **chapitre 6**, celles des étudiants LANSAD. Je propose une première méthode de repérage et de codage des instances non-littérales dans chacun de ces corpus. A l'aide d'une annotation systématique, nous découvrirons les nombreux visages de la métaphore chez l'enfant et l'apprenant de langue. Cette deuxième partie se termine également par une synthèse qui fera le point sur les similitudes et les différences entre les productions non-littérales de ces deux types de sujets.

La **troisième partie** s'organise également autour de deux chapitres. Elle est dédiée à l'étude contrastive de productions de trois groupes d'enfants natifs anglophones, trois groupes d'apprenants francophones, et d'un groupe contrôle d'adultes natifs anglophones. Le **chapitre 7** s'attache à présenter le corpus et la méthodologie employée : il détaille les enjeux liés à la collecte, la transcription, la segmentation et le codage des données. Le **chapitre 8** présente les résultats des analyses de ce corpus et dressera une esquisse du développement non-littéral en acquisition du langage et des langues étrangères. Cette troisième partie se termine par la proposition d'une batterie de tests destinés à évaluer les compétences non-littérales d'apprenants de langue étrangère en réception et en production.

La **quatrième et dernière partie** de ce travail explore les implications pédagogiques des deux études exploratoires présentées dans les chapitres 4 et 5, et de l'étude contrastive évoquée dans les chapitres 7 et 8. Le **chapitre 9** fait état des stratégies didactiques pour l'enseignement du langage non-littéral en classe de langue qui ont déjà été proposées (et pour certaines, déjà expérimentées) dans la littérature. Le **chapitre 10** s'attache à clore nos réflexions en proposant des activités pour la classe de langue en accord avec les résultats des

différentes études conduites lors de ce travail de thèse. Une toute dernière synthèse permettra de mettre en regard les procédés didactiques proposés dans la littérature et ceux qui sont proposés dans cette thèse.

PARTIE I.

LE LANGAGE NON-LITTÉRAL ET LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ET DES LANGUES ETRANGÈRES :

ENJEUX THÉORIQUES

Chapitre 1. La métaphore : définition

1.1. Le langage non-littéral : un phénomène au cœur du langage, de la pensée, et de l'échange interpersonnel

Le point de départ de la réflexion menée dans le présent travail est une activité langagière : celle d'un usage figuré du langage, où ce qui est dit n'est pas ce qui est véhiculé. On pourrait penser qu'un tel usage (indirect ?) du langage est rare, cependant environ un mot sur sept est utilisé de manière figurative dans nos conversations de la vie de tous les jours d'après Steen, Dorst, Herrmann, Krennmayr et Pasma (2010). Tous les mots que nous prononçons au quotidien ne sont donc pas figuratifs, mais il semble presque impossible de s'exprimer de manière entièrement littérale.

Le présent travail s'inscrit dans le champ de la linguistique cognitive où le langage est envisagé comme une faculté cognitive incarnée. Les mots renvoient à des concepts, des unités de sens, puisés dans l'expérience humaine : par exemple, le concept RESTAURANT¹ ne renvoie pas seulement au concept d'une entreprise de services, mais également aux concepts CUSTOMER, WAITER, ORDERING, EATING et BILL (Croft et Cruse, 2004, p. 7). Les concepts et les moyens linguistiques qui y renvoient sont donc organisés en domaines conceptuels (« *coherent region of human knowledge* », Croft et Cruse, 2004, p. 14). Aucun concept n'existe seul, indépendamment d'un autre. Ce mode d'organisation des connaissances extralinguistiques est central pour la présente étude puisque nous verrons que le langage non-littéral naît de la mise en relation de différents domaines. Ces interactions inter-domaines, ou transferts conceptuels (et, par la suite, linguistiques) sont d'autant plus centraux à ce travail puisqu'ils sont souvent propres à une communauté de langue : ils peuvent ainsi être source de difficultés pour des apprenants de langue seconde.

La linguistique cognitive envisage également le langage comme un objet d'étude situé : les concepts et les moyens linguistiques qui y renvoient sont mobilisés en situation de communication ; ils ne font sens que dans la situation d'énonciation dans laquelle ils apparaissent :

¹ En linguistique cognitive, on utilise les capitales d'imprimerie lorsque l'on souhaite référer à des concepts.

A speaker produces words and constructions in a text as tools for a particular activity, namely to evoke a particular understanding; the hearer's task is to figure out the activity that the tools are intended for, namely to evoke a particular understanding. (Croft et Cruse, 2004, p. 8)

C'est donc également dans une perspective interactionnelle qui promeut une approche fondée sur l'usage que le développement du langage non-littéral est étudié dans ce travail. Cette approche rappelle les travaux des fonctionnalistes qui s'intéressent aux intentions communicatives de formes spécifiques et qui s'attachent à étudier leurs usages dans divers contextes. On se demandera ainsi sous quelle(s) forme(s) et pour quelle(s) raison(s) le langage non-littéral est mobilisé dans le discours d'apprenants de langue seconde en comparaison d'enfants qui acquièrent leur langue maternelle, et si des tendances de développement peuvent être dégagées.

Le non-littéral est donc un phénomène au cœur du langage, de la pensée et de l'échange interpersonnel. Je reviens à présent sur chacune de ces perspectives en détail.

1.2. Perspective langagière : la métaphore et le langage

L'étude de la métaphore commence environ 335 ans av. J.-C avec le philosophe Aristote dans son ouvrage *Poétique* (trad. Hardy, 1996) où la métaphore est présentée comme une figure de style centrale en rhétorique. La métaphore est avant tout un phénomène linguistique : « La métaphore est le transport à une chose d'un nom qui en désigne une autre » (Aristote, trad. Hardy, 1996, p. 119). Au même titre que la poésie, la métaphore est un art. C'est une figure difficile à réaliser dont la visée principale est l'élégance ou la persuasion. Pour Aristote, c'est même le procédé rhétorique le plus important :

[...] ce qui est de beaucoup le plus important, c'est d'exceller dans les métaphores. En effet, c'est la seule chose qu'on ne peut prendre à autrui, et c'est un indice de dons naturels ; car bien faire les métaphores, c'est bien apercevoir les ressemblances. (Aristote, trad. Hardy, 1996, pp. 124-125)

La métaphore semble être la réalisation linguistique d'un phénomène complexe de la pensée et de la réflexion, d'où sa puissance en rhétorique. Elle est le gage d'un certain niveau

d'éloquence – un moyen de rendre ses propos attractifs et de se placer en position de force d'un point de vue interactionnel, et donc social.

C'est un point de vue qui se perpétue jusqu'aux dix-huitième et dix-neuvième siècles dans les textes consacrés à la rhétorique où la métaphore est surtout un fait de langue. On pense à Du Marsais en 1729-30 et *Des Tropes. Ou des différents sens*, Blair en 1783-1789 et *Lectures and Rhetoric on Belles Lettres*, ou encore à Fontanier et *Les Figures du Discours* en 1821. C'est un mouvement comparatiste que l'on découvre avec ces philosophes et ces grammairiens : la métaphore est une figure de style, très proche d'un autre fait de langue, la comparaison. Ces deux procédés rhétoriques ont un point commun fondamental, celui d'être fondé sur la ressemblance entre deux entités. Même si l'origine de ces deux figures de style semble être perceptuelle et cognitive, on les étudie d'un point de vue linguistique : l'unique différence entre la comparaison et la métaphore est la présence ou l'absence d'un comparateur explicite : « comme », « à la manière de », etc. La métaphore est donc considérée comme une comparaison implicite, une comparaison en quelque sorte abrégée : une métaphore de type *A is B* est synonyme de *A is like B*. Cette perspective comparatiste est encore très présente à ce jour puisque Duvignau (2002) a observé que quatorze dictionnaires sur une série de dix-huit ouvrages parus entre 1883 et 2002 définissaient la métaphore comme une catégorie de comparaisons particulières (cf. Duvignau, 2002, p. 30, pour un tableau récapitulatif).

Au vingtième siècle, deux nouveaux courants de pensée viennent étayer l'approche comparatiste : l'approche substitutive et l'approche interactionnelle. Pour les partisans de l'approche substitutive, les principes centraux de la métaphore sont la similarité et la substitution : la métaphore naît de la substitution d'un terme de par sa ressemblance sémantique préexistante à un autre terme (Fontanier, 1977 ; Le Groupe de Liège – Groupe μ , 1970/1982 ; Ricœur, 1975). Cette ressemblance est d'ordre paradigmatique, il s'agit d'une ressemblance lexicale : on s'attache aux champs sémantiques des deux termes mis en relation afin d'évaluer leur ressemblance. La métaphore consiste alors simplement à utiliser un terme pour un autre. Par exemple, dans un énoncé tel que *cet homme est un lion*, l'adjectif *courageux* est simplement remplacé par le nom *lion* (Molino, Soublin et Tamine, 1979, p. 22) car les termes mis en tension se ressemblent d'un point de vue sémantique dans l'esprit de l'énonciateur : le terme *lion* connote la notion de *courage*. Cette ressemblance initiale est centrale pour les partisans de l'approche substitutive, car elle conditionne la productivité et la compréhension de la métaphore (Fontanier, 1977, pp. 103-104). En ce qui concerne

l'approche interactionnelle² (Black, 1962 ; Black, 1993 ; Richards, 1936), le contexte dans lequel la métaphore est produite a de l'importance : le terme utilisé de manière métaphorique interagit avec le contexte dans lequel il apparaît, et surtout avec d'autres termes. Dans cette approche, il est donc question de son usage en synergie avec les autres éléments de l'énoncé dans lequel la métaphore est prononcée (Richards, 1936 ; Black, 1962). On parle de « topique » (nom féminin) pour référer au sujet de la métaphore et de « véhicule » pour renvoyer au terme utilisé de manière métaphorique. Par exemple, dans l'énoncé précédent *cet homme est un lion*, *l'homme* décrit est la topique, et *lion*, le véhicule. A l'origine de la métaphore, on retrouve une relation entre deux termes issus de deux champs sémantiques différents dans cette approche, donc une tension sémantique. Par exemple, dans un énoncé tel que *that surgeon is a butcher*, les champs sémantiques de la médecine et de la boucherie sont mis en regard et une certaine tension de sens d'un point de vue vériconditionnel semble s'introduire (un chirurgien ne peut être à la fois chirurgien et boucher « dans le monde réel »). L'énonciateur veut probablement dire que le médecin auquel il fait référence est un personnage qui manque de douceur dans son activité. Pour Black (1962), c'est cette tension sémantique qui crée la notion de ressemblance entre la topique et le véhicule : les métiers de chirurgien et de boucher n'ont, au départ, rien (ou très peu) en commun. La ressemblance entre ces deux entités provient donc de la métaphore elle-même pour les partisans de l'approche interactionnelle : elle naît de la mise en relation de deux termes de champs sémantiques distincts – elle n'est pas préexistante à la métaphore. La métaphore est donc aussi bien source d'une tension sémantique (par la mise en tension de deux entités distinctes) que d'un rapprochement notionnel (via un transfert de traits sémantiques de l'une à l'autre – le chirurgien dans l'exemple précédent travaille la chair humaine de la même manière qu'un boucher travaillerait de la chair animale). La notion de tension sémantique est cependant problématique pour de nombreux linguistes et philosophes : pour ces derniers, elle est la preuve que la métaphore, outre une figure de style, est un phénomène qui relève tout d'abord de la déviance par rapport au langage littéral qui ne pose pas de problèmes de vériconditionnalité (Kleiber 1993, 1994a, 1994b ; Nunberg, 1978 ; Prandi 1992 et 2002 ; Ricoeur, 1975 ; Tamba, 1981 ; Todorov, 1966). On pourrait penser qu'un début d'éclairage

² Notons que nous n'entendons pas le terme *interaction* au sens *échange communicatif* entre un ou plusieurs énonciateurs dans cette approche, mais au sens « rapport linguistique – extralinguistique » : les partisans de l'approche interactionnelle de la métaphore s'intéressent au rapport qu'entretiennent les termes employés de manière métaphorique avec le contexte dans lequel ils sont utilisés.

pragmatique sur la métaphore au travers de l'approche interactionnelle aurait suffi à balayer l'idée d'usage déviant de la langue chez la métaphore – puisqu'un simple travail d'inférences contextuelles semble mener à sa compréhension. Pourtant, c'est d'abord sur un ton quelque peu prescriptif que la métaphore sera examinée en pragmatique.

Pour Paul Grice, les métaphores violent une des quatre grandes maximes du principe de coopération en communication qu'il propose, la maxime de qualité (« *try to make your contribution one that is true* », « *do not say what you believe to be false ; do not say that for which you lack adequate evidence* », Grice, 1975, pp. 45-47). Le langage figuré se moque des conditions de vérité d'un évènement (un chirurgien n'est pas un boucher), ainsi tout usage non-littéral du langage est vu comme une violation du principe coopératif chez Grice. Pour Searle (1993), la métaphore est un acte de langage indirect : sa compréhension se fait grâce à son sens littéral qui révèle un décalage entre le sens de l'énoncé et le sens que le locuteur a voulu véhiculer (*speaker meaning vs. sentence or word meaning*, Searle, 1993, p. 84). Si le sens littéral d'un terme semble insensé dans un énoncé donné, l'interlocuteur est alors forcé de rechercher une autre interprétation, un sens pertinent, à attribuer à ce terme – celui qui a bien pu être envisagé par l'énonciateur. On en vient donc à une théorie importante du langage figuré en pragmatique, la théorie de la Pertinence (*Relevance Theory*). Devant le perpétuel flot d'informations que le cerveau perçoit au quotidien, Sperber et Wilson (1986/1995 et 2003) avancent que seules quelques unes sont traitées et mémorisées : celles qui nous paraissent les plus pertinentes en fonction de la situation d'énonciation dans laquelle l'énoncé est produit. Ainsi, qu'il soit métaphorique ou non, tout énoncé est traité de la même manière : par le biais d'une extension ou d'une réduction de sens, à l'aide d'inférences pragmatiques et extralinguistiques. La pertinence d'un énoncé est établie à partir de connaissances de base (ou, plus généralement, du bagage cognitif personnel de chacun), des connaissances partagées avec le destinataire, des connaissances propres à ce destinataire, et du contexte linguistique, sémantique et pragmatique dans lequel l'énoncé est produit. Par exemple, dans un énoncé tel que *my room is a pigsty* (Vega Moreno, 2007, p. 63), le sens de *pigsty* subit tout d'abord une « contraction » (ou *narrowing* – Carston, 2002 ; Wilson et Carston, 2006) : seules les notions de SALETE, DÉSORDRE et MAUVAISE ODEUR du bagage sémantique complet de *pigsty* sont retenues. Le sens de ce lexème subit ensuite une « extension » (*broadening* – Carston, 2002 ; Wilson et Carston, 2006) : *pigsty* est utilisé ici pour faire référence à une entité qui n'entre pas

normalement dans la catégorie lexicale *porcherie* – une chambre. On obtient alors le véritable sens de *pigsty* dans l'énoncé précédent : *endroit sale, désagréable et en désordre*.

Cette première perspective théorique sur le langage non-littéral est importante pour le présent travail puisqu'elle semble révéler que pour pouvoir produire une instance métaphorique, il est nécessaire qu'un enfant en cours d'acquisition du langage et qu'un apprenant de langue seconde soient conscients de l'existence de domaines conceptuels distincts – et donc qu'ils organisent leur lexique en conséquence.

1.3. Perspective cognitive : la métaphore et la pensée

L'émergence de la linguistique cognitive dans les années 1970-1980 propose un nouvel éclairage scientifique sur la métaphore : tandis que les linguistes et les philosophes cherchaient jusque-là à comprendre et à documenter ce procédé rhétorique d'un point de vue linguistique, les cognitivistes s'interrogent sur le rôle de la métaphore dans la pensée et la réflexion humaine. L'idée que la métaphore est un phénomène complexe dont la portée se mesure bien au-delà des mots et d'un simple dialogue entre champs sémantiques n'est cependant pas nouvelle, et nous l'avons noté précédemment avec Aristote et l'approche interactionnelle. Richards (1936), qui s'inscrivait dans une approche comparative de la métaphore, affirmait dès les années 1930 que

[...] metaphor seem to be a verbal matter, a shifting and displacement of words, whereas fundamentally, it is a borrowing between and intercourse of thoughts, a transaction between contexts. Thought is metaphorical, and proceeds by comparison, and the metaphor of language derives there from. (Richards, 1936, p. 94)

La théorie de Reddy (1979/1993), « *the conduit metaphor* », s'inscrit également dans cette perspective. Nous conceptualiserions l'acte de communication comme un acte de transfert d'objets concrets, selon lui :

- (1) language functions like a conduit, transferring thoughts bodily from one person to another;
- (2) in writing and speaking, people insert their thoughts and feelings in the words;
- (3) words accomplish the transfer by containing the thoughts or feelings and conveying

them to others; and (4) in listening or reading, people extract the thoughts and feelings once again from the words. (Reddy, 1979/1993, p. 170)

Dans ce même courant de pensée, Lakoff et Johnson élaborent la théorie de la métaphore conceptuelle (Johnson 1987 ; Lakoff, 1987 ; Lakoff, 1993 ; Lakoff et Johnson, 1980 ; Lakoff et Johnson, 1999 ; Lakoff et Turner 1989). Pour ces linguistes cognitivistes, la métaphore n'est pas un fait de langue : c'est un processus perceptuel dans notre esprit qui se reflète dans la façon dont nous manipulons le langage au quotidien. Lakoff et Johnson (1980) avancent l'idée que la métaphore n'est pas un phénomène extraordinaire ; au contraire, que c'est un phénomène que l'on rencontre au quotidien sans nous en rendre compte. Ils avancent que cette omniprésence est due à la façon dont nous nous représentons mentalement certains concepts – et plus particulièrement les concepts abstraits comme TIME, LOVE, HAPPINESS ou ARGUMENT. La difficulté à se représenter ces notions fait que nous nous tournons vers une structuration par analogie à l'aide de concepts plus concrets (cf. MONEY, JOURNEY, UPNESS ou WAR). Prenons l'exemple de la célèbre métaphore conceptuelle TIME IS MONEY. Le concept TEMPS est appréhendé de la même manière que l'ARGENT dans de nombreuses cultures (dont les cultures anglo-saxonnes – et francophones – actuelles), c'est-à-dire comme *un agrément de valeur et une ressource limitée* (Lakoff and Johnson, 1980, p. 8). Ceci se ressent dans la façon dont l'anglais lexicalise ce concept :

*How do you **spend** your time these days?
That flat tire **cost** me an hour.
I've **invested** a lot of time in her.
You need to **budget** your time.*

*I don't **have enough** time to spare for that.
You're **running out** of time.
Do you **have** much time **left**?
You don't **use** your time profitably.*

*I don't **have** the time to **give** you.
I **lost** a lot of time when I got sick.
Thank you for your time.*

(Lakoff et Johnson, 1980, p. 8)

L'idée centrale de la théorie de la métaphore conceptuelle est donc que certains concepts font l'objet de conceptualisations (et, par la suite, de lexicalisations) métaphoriques car ce qu'ils impliquent est trop abstrait : « *some concepts are not clearly delineated in their own terms to satisfy the purposes of our day-to-day functioning* » (Lakoff et Johnson, 1980, p. 118). L'origine de la métaphore est une interaction inter-domaines conceptuels entre un domaine conceptuel « source » (concret – BODY, ANIMAL, HEALTH, PLANTS etc.) et un domaine conceptuel « cible » (plus abstrait – EMOTION, THOUGHT etc.). Lakoff et Johnson s'opposent ainsi à une vision purement rhétorique de la métaphore où celle-ci ne se réduirait qu'à un simple fait de langue réservé à la poésie et à l'embellissement du discours. Pour eux, la métaphore est omniprésente dans notre discours car elle est l'un des mécanismes de base de la cognition humaine. La métaphore est une propriété fondamentale de l'être humain : le fait d'élaborer mentalement des concepts abstraits par le biais de concepts plus proches de l'expérience corporelle est une compétence fondamentale de l'être humain. On assiste à une véritable « normalisation du concept de métaphore » : rapprocher, mettre en relation des concepts de domaines différents n'est pas original (Duvignau, 2002, p. 46). La métaphore est avant tout un mode de compréhension et de perception humaines pour Lakoff et Johnson : elle incarne une façon non-verbale de traiter et d'organiser l'expérience humaine – qui se répercute sur le verbal (Müller, 2008, p. 56). Lakoff et Johnson emploient d'ailleurs souvent *metaphor* au singulier, parfois avec une majuscule – *Metaphor*, en tant que nom indénombrable : ils renvoient alors à un principe général d'organisation conceptuelle, au processus cognitif de la métaphore. Lorsque le nom *metaphor* est en revanche employé de manière dénombrable (*a metaphor – metaphors – metaphorical expressions*), il faut, cette fois, comprendre le produit, l'expression, ou tout simplement l'instance de langue métaphorique que l'on peut délimiter et potentiellement quantifier.

Une autre caractéristique de la théorie de la métaphore conceptuelle est son intérêt pour les métaphores conventionnelles, jusqu'ici peu considérées : la métaphore créative (*novel metaphor*) importe peu pour Lakoff et Johnson. La théorie de la métaphore conceptuelle permet d'expliquer la systématisme de certaines expressions conventionnelles et leurs origines tandis que leur sens apparaissait comme arbitraire jusqu'ici (ce qui représentait d'ailleurs une difficulté pour leur introduction en classe de langue vivante). Par exemple, un certain nombre d'expressions qui lexicalisent le concept ANGER en anglais (*boiling with anger, to get all steamered up, ou to hit the roof*) semblent provenir d'une même métaphore

conceptuelle : ANGER IS A HOT FLUID IN A CONTAINER. Les métaphores conceptuelles semblent donc être à l'origine d'un très grand nombre d'idiomes et de sens figurés de mots (Kövecses et Szabo, 1996 ; Kövecses, 2000 et Kövecses, 2003) : « *Metaphors as linguistic expressions are possible precisely because there are metaphors in a person's conceptual system* » (Lakoff et Johnson 1980, p. 6). Il apparaît donc désormais possible de les présenter thématiquement aux apprenants de langue, comme nous le verrons en 9.4. En 1989, Lakoff et Turner se penchent néanmoins sur les métaphores créatives dans l'univers de la poésie. Pour eux, les métaphores que l'on trouve dans ce champ disciplinaire, aussi originales ou novatrices soient-elles, sont régies par des métaphores conceptuelles : « *metaphorical language is a surface manifestation of conceptual metaphor* » (Lakoff, 1993, p. 244). Ceci explique que l'on puisse les comprendre : « *knowledge of the conventional system is needed to make sense of most of the poetic cases* » (Lakoff, 1993, p. 205). Les métaphores que l'on trouve dans la littérature sont donc le résultat d'une utilisation créative de notre système conceptuel – en grande partie commun à tous. Prenons l'exemple de la métaphore créative « *my horse with a mane made of short rainbows* » (extrait de *The war God's horse song*, par Tall Kia Ah'ni, cité par Lakoff, 1993, p. 229). Pour Lakoff, la métaphore se situe au niveau des images mentales que nous formons (non pas dans les mots) au moment où nous élaborons le rapport entre des arcs-en-ciel et la crinière de l'animal en question. Les mots sont des indices afin d'associer une image conventionnelle (celle d'un arc-en-ciel, ses courbes et ses couleurs) à une autre image conventionnelle (celle de la crinière d'un cheval).

Toujours en 1989, Lakoff et Turner introduisent un autre type de métaphores : « *generic-level metaphors* », des métaphores à un niveau encore supérieur aux métaphores conceptuelles. EVENTS ARE ACTIONS est un exemple de métaphores génériques : les événements sont considérés comme des actions accomplies par un agent métaphorique. Ainsi dans un énoncé tel que « *time cures all ills* », l'évènement « *healing* » renvoie à l'action « *curing* » accomplie par l'agent métaphorique « *time* » (Lakoff, 2011, p. 4). En 1993, Lakoff présente l'« *Invariance Principle* » (d'abord présenté en tant que *Invariance Hypothesis*, Lakoff, 1990), principe selon lequel ces métaphores génériques sont préservées quelles que soient les correspondances inter-domaines qui s'opèrent entre deux domaines conceptuels (Lakoff, 1993, p. 215). Ainsi les métaphores dans le langage de la vie de tous les jours sont régies par des métaphores conceptuelles, elles-mêmes régies par des métaphores génériques. Ce sont des notions qui seront reprises en 1996 et 1997 par Grady et ses collègues qui parlent

de « métaphores primaires » (« *primary metaphors* »). Les métaphores conceptuelles sont donc des sous-catégories de métaphores conceptuelles plus générales ; par exemple LOVE IS A JOURNEY est une sous-catégorie de la métaphore primaire RELATIONSHIPS ARE VEHICLES (Grady, Taub et Morgan, 1996, p. 185). Ces conceptualisations proviennent de nos expériences sensorielles. Les domaines sources sont donc incarnés (élaborés en fonction de nos expériences physiques corporelles dans l'environnement qui nous entoure) : « *the distinction between physical sensations and how we perceive those sensations is the key to the concrete/abstract divide, rather than any particular degree of general familiarity* » (Nacey, 2013, p. 14). A l'origine même de ces conceptualisations primaires, on trouve des « schémas d'images » (« *image schemas* » – Johnson, 1987 ; Lakoff, 1987) : des abstractions, ou représentations schématiques les plus simples de nos expériences physiques quotidiennes et de notre rapport au monde. Hampe (2005) les perçoit comme des structures pré-conceptuelles fondées sur nos mouvements réguliers ou répétitifs dans l'espace qui recensent tous les paramètres des situations auxquelles nous sommes confrontés au quotidien dès le plus jeune âge (Hampe, 2005, pp. 1-2). Les schémas les plus basiques seraient les suivants : *containers*, *paths*, *links*, *forces*, et *balance* (Johnson 1987, p. 29 ; Lakoff, 1987, p. 453). Ils forment en quelque sorte notre « bagage conceptuel fondamental », un socle conceptuel commun partagé par tous :

The CONTAINER schema structures people's regularly recurring experiences of putting objects into, and taking them out of, a bounded area: they experience a tactile version when handling physical containers and visually as they track the movement of an object into or out of some bounded area or container. [...]. It is experience in all its sensorial richness, meaningful by virtue of one's embodiment, that forms the basis of many of one's most fundamental concepts. (Fusaroli et Morgagni, 2013, p. 2)

De ces mouvements physiques répétitifs et fréquents sont extraits des représentations simplifiées que l'on intellectualise et réemploie dans d'autres situations, plus abstraites : « *let out your anger* », « *pick out the best theory* », « *drown out the music* » ou encore « *Harry weaseled out of the contract* » sont des exemples d'extensions du schéma d'images CONTAINER précédemment décrit (Johnson, 1987, p. 32). Ainsi, dès lors que nous sommes confrontés à un concept ou à une notion abstraite, on aurait tendance à se référer à des concepts basiques ou déjà établis (Fusaroli et Morgagni, 2013, pp. 2-3). Les schémas

d'images incarnent ainsi des régularités qui serviront pour les expériences futures, des structures mentales sur lesquelles se reposer lors de nouvelles expériences. On comprend donc ce que Lakoff et Johnson veulent dire lorsqu'ils affirment que toute métaphore poétique ne peut échapper au système conceptuel conventionnel collectif : puisque leur théorie de la métaphore repose sur un système incarné (« *the contemporary theory of metaphor has an image schematic basis* » ; Lakoff, 1993, p. 249), un certain nombre de contraintes pèsent sur l'énonciateur d'une métaphore (*the invariant principle*), qu'il le veuille ou non. Les schémas d'images font que toute métaphore, aussi novatrice soit-elle, est donc d'une certaine manière conditionnée.

Dans le cadre de la présente étude sur le développement du langage non-littéral, cette perspective cognitive sur la métaphore semble montrer qu'il est impératif pour un enfant en acquisition du langage et un apprenant de langue seconde de comprendre que les choses qui nous entourent peuvent être envisagées dans une multitude de perspectives possibles et qu'elles peuvent être assimilées les unes aux autres malgré une apparente distance physique et/ou conceptuelle. Sans cette flexibilité cognitive, il est difficilement envisageable de repérer, comprendre et produire du langage non-littéral. Il est également important de concevoir que cette flexibilité des représentations mentales peut être appliquée au langage et que ce n'est donc pas un instrument de communication figé. Par exemple, produire une instance telle que « *there's no way I will get the job, Peter, however, holds all the aces* » nécessite la perception d'une ressemblance orientée entre « *get a job* » et « *play cards* » qui serait *atteindre un but* (Vega Moreno, 2007, p. 197). Il faut donc pouvoir utiliser les informations du contexte à bon escient et comprendre que les mots ne sont que le miroir linguistique de toute conceptualisation. Dans l'exemple précédent, puisque les as sont les cartes les plus puissantes, les personnes qui les possèdent sont en position de victoire. S'attarder sur d'autres caractéristiques du concept « jeu de cartes » tels que la distribution des cartes, le fait de jouer chacun son tour, etc., ne serait pas pertinent pour la compréhension de notre exemple.

La théorie de la métaphore conceptuelle ne fit cependant pas l'unanimité. Un premier reproche dont elle fut l'objet concerne son aspect « circulaire » (Gibbs et Perlman, 2006 ; Haser, 2005 ; Kertesz et Rakosi, 2009 ; McGlone, 2001 ; Murphy, 1996) : le fait que l'on s'appuie sur des instances métaphoriques pour affirmer la présence de métaphores conceptuelles dans l'esprit de tout locuteur, mais que l'on s'appuie sur ces mêmes expressions pour trouver la métaphore conceptuelle qui en est la source, produit une certaine circularité de

raisonnement. Les opposants à la théorie de la métaphore conceptuelle déplorent que les métaphores linguistiques soient les seules et uniques preuves d'un système conceptuel métaphorique. Pour eux, ce n'est pas convaincant : si la métaphore était un processus cognitif, alors il ne se réaliserait pas seulement dans le langage, mais à tous les niveaux d'un acte de communication (les gestes, la prosodie et autres traits comportementaux de tout énonciateur). Nous nous pencherons sur cette perspective non-verbale dans la section suivante.

Les opposants à la théorie de la métaphore conceptuelle rejettent également toute lecture métaphorique des expressions que Lakoff et Johnson étudient (cf. *to spend time*, *to attack an argument*, *being stuck in a relationship* ou encore les exemples que nous avons cités jusqu'à présent tels que *to budget/invest time*, etc.). Pour Murphy (1996 et 1997) et McGlone (2007), ces instances sont des métaphores mortes : des métaphores qui ont perdu leur métaphoricité, donc des instances littérales (Gibbs, 2013, p. 23). Murphy et McGlone avancent également que ce n'est pas parce qu'une instance de langue est métaphorique que la pensée de son énonciateur l'est également : la production d'une métaphore linguistique ne prouve en rien que l'énonciateur ait accès ou ait recours à des métaphores conceptuelles. Ceci est une question qui relève du traitement mental que Lakoff et Johnson ne documentent pas mais que de nombreux psycholinguistes se sont attachés à étudier au cours des vingt dernières années (cf. chapitre 2).

Enfin, un certain nombre de linguistes reprochent aussi à la théorie de Lakoff et Johnson de ne pas s'appuyer sur des instances de langue authentiques, et donc de travailler sur des instances dénuées de tout contexte discursif, social et culturel (Cameron, 2003 ; Cameron et Low, 1999 ; Charteris-Black et Musolff, 2003 ; Deignan, 2005 ; Gibbs et Matlock, 2008 ; Krennmayr, 2012 ; Low, Todd, Deignan et Cameron, 2010 ; Müller, 2008 ; Semino, 2008 ; Steen, 2007, 2008 et 2011a ; Zinken et Musolff, 2009). Ceci nous amène au sujet de la section suivante : la métaphore et le discours naturel et spontané.

1.4. Perspective communicative : la métaphore et le discours

Suite à l'arrivée de la linguistique de corpus dans les années 1980-1990, on tend aujourd'hui à se pencher de nouveau sur la métaphore d'un point de vue plus linguistique et

moins cognitif : « *linguistic metaphorical expressions have their own specific communicative power that cannot be captured by general conceptual metaphors alone* » (Kaal, 2012, p. 26). Par exemple, Lynne Cameron (2003) collecte un corpus d'interactions dans une classe équivalente à notre CM2 en Angleterre et analyse les métaphores que l'enseignant produit afin de mener à bien ses activités pédagogiques et de présenter de nouveaux savoirs à ses élèves. Afin d'identifier et de quantifier la métaphore, Cameron la définit tout d'abord de la façon suivante : « *a word or phrase that is clearly anomalous or incongruous against the surrounding discourse* » (Cameron, 2003, p. 59). Sur un total de 26613 mots issus des transcriptions des enregistrements, 711 unités métaphoriques furent identifiées, ce qui représente une densité de 27 métaphores pour 1000 mots (nous reviendrons sur la procédure méthodologique de Cameron en section 7.1). Cameron remarque que certaines phases d'enseignement occasionnent plus d'instances métaphoriques que d'autres ; lorsque l'enseignante annonce le déroulement des activités, par exemple : « *now what I'm going to do is to **give** you **a little bit** of information **on** which we can **build** our understanding of rock* » (Cameron, 2003, p. 127). Elle remarque également que la métaphore prototypique *A is (like) B* est en réalité très rare (voir également Jamet, 2011) et que la majorité des métaphores relevées sont très conventionnelles, et souvent à pivot verbal : « *the picture of metaphor in spoken discourse revealed here differs in many ways from the assumptions of metaphor theorists – that typical metaphor is nominal, vivid and active* » (Cameron, 2003, p. 98). Cameron nous apprend enfin que la métaphore a tendance à se produire en série, ou à répétition : « *[...] metaphors occurred in cluster or burst* » (Cameron, 2003, p. 122, puis également Cameron et Stelma, 2004 ; et Cameron, 2007 et 2011).

La métaphore intéresse également les linguistes de corpus qui travaillent sur de larges corpus déjà existants (cf. *the British National Corpus – BNC* ; Consortium, 2007, etc.) afin de réaliser des études fines de l'utilisation littérale et métaphorique de certains lexèmes. On ne s'intéresse pas forcément à la raison pour laquelle l'énonciateur a produit une métaphore dans ces études mais plutôt à la façon dont un mot, une expression, ou une séquence en particulier, est typiquement utilisé. Par exemple, Alice Deignan (2005) se penche sur les lexèmes *price* et *rise* qui sont souvent utilisés de manière métaphorique d'après Lakoff et Johnson. Deignan génère des lignes de concordances à partir du *Bank of English*, relève les lexèmes qui sont co-occurents avec ces derniers et observe si ces collocats ont un sens métaphorique :

Concordance 9.1b Concordance of *high + price*

1. not save the jobs at such a high price. <p> Thousands more jobs in
 2. doing so, because of the high price at which it has contracted to buy
 3. The market has had extremely high price-earnings ratios, but these have
 4. em, you'll continue to pay a high price in terms of insecurity, shame, and
 5. minister got upset with the high price of death, and founded a company
 6. be pushed up by the current high price of crude oil and that the next
 7. cancer. Ministers fear the high price of creams and lotions stops sun-
 8. his silence to tell of the high-price paid by his family after the
 9. water each day, despite the high price they have to pay for the
 10. <M02> You know I mean the high price wages these council top brass gets

Figure 2. Exemple de concordances réalisées par Deignan (2005), p. 201

Dans la figure ci-dessus, Deignan s'intéresse à la collocation *high price*, et on remarque par exemple que cette séquence est utilisée de manière métaphorique notamment en (4) (*you'll continue to pay a high price in terms of insecurity*) et en (5) (*with the high price of death*). Ce procédé permet d'évaluer la fréquence à laquelle certains lexèmes ou certaines collocations sont utilisés de manière littérale ou métaphorique dans une unité de discours donnée. Deignan (2005, pp. 206-209) trouve ainsi que certains collocats de *price* et *rise* sont systématiquement associés à leur sens littéral (cf. *share, cut, half, sale, purchase* et *retail* pour *price*), d'autres à leur sens figuré (cf. *heavy* dans *heavy price*, par exemple), et d'autres aux deux sens (cf. *high* dans *high price*, par exemple). Deignan et Cameron (2013) se penchent également sur UNDERSTANDING IS SEEING dans le Oxford English Corpus.

On recense cependant plus d'études sur l'utilisation de la métaphore dans des textes de différents genres et registres (cf. presse, littérature, politique, religion etc.). Par exemple Boers et Demecheleer (1997) ont étudié les métaphores en Économie en anglais, français, et en flamand. Ils ont trouvé que ces trois langues avaient recours à des domaines sources communs pour décrire l'économie (PATH, WARFARE et HEALTH CARE) mais aussi à des domaines qui leur sont propres, relevant de stéréotypes nationaux (GARDENING pour les Britanniques et COOKERY pour les Français : *flourishing companies, branches of a company, pruning costs vs. to swallow subsidies, salami-slicing tactics, to feed the economy growth* ; Boers et Demecheleer, 1997, p. 128). Boers (1999) conduit une étude similaire avec un corpus d'articles tirés de *The Economist* dans lequel il recherche toutes les réalisations du domaine source HEALTH durant une année entière de publication. Il remarque que les numéros d'hiver contiennent plus de métaphores en rapport avec ce domaine que tous les autres numéros de l'année : certainement parce que nous sommes, d'après lui, plus souffrants durant cette saison. Boers en conclut que nous avons recours à des domaines sources qui nous apparaissent

personnellement comme les plus saillants à un moment T. Shen et Balaban (1999) se penchent également sur des textes de presse et remarquent qu'un même concept peut être envisagé de façons différentes au sein d'un même énoncé: « *Before landing in the Labor Party (POLITICS IS A JOURNEY), he had first flirted with the Likud party (POLITICS IS ROMANTIC RELATIONS); nevertheless, his roots have always been in the labor party (POLITICS ARE PLANTS)* » (d'après Shen et Balaban, 1999, p. 148). Charteris-Black (2000) remarque que le choix d'une métaphore peut orienter notre perception de certains concepts : par exemple, des domaines sources animés sont très souvent utilisés pour décrire l'économie (SICKNESS, HEALTH, HUMAN LIFE CYCLE, FAMILY) ; à l'inverse, le marché économique est davantage approché par le biais de concepts inanimés (LIKIDS, BALLS) donnant l'impression que celui-ci s'apparente à une force naturelle sur laquelle l'homme ne peut agir (Charteris-Black, 2000, pp.155-160). Les études menées par Semino (2002) et Charteris-Black et Musolff (2003) sur des textes de presse aux lendemains de la mise en place de l'Euro en tant que monnaie unique en anglais, en italien et en allemand, ainsi que l'étude de Koller (2004) sur les concepts WAR, SPORT et GAME dans le monde des affaires commerciales peuvent également être citées. On cherche donc ici à dégager les métaphores conceptuelles à partir de textes idéologiques ou spécialisés afin d'établir la façon dont certains concepts sont perçus et mentalement envisagés (cf. Charteris-Black, 2004 et Semino, 2008 pour des études exhaustives de la métaphore dans les discours politiques, la presse sportive et financière, la Bible, le Coran, la littérature, les sciences, l'éducation, la publicité et le domaine médical). Charteris-Black (2004), Koller (2004, 2009), ainsi que Nerlich et Koteyko (2009) et Cowling (2009) donnent ainsi naissance à une nouvelle perspective disciplinaire sur la métaphore, *Critical Metaphor Analysis*, dont la visée est de révéler les partis-pris idéologiques et/ou le contenu implicite et dissimulé de textes spécialisés. C'est une approche qui met l'accent sur le contexte social dans lequel les textes sont rédigés et où l'on suspecte une utilisation délibérée et calculée (donc consciente) de la métaphore pour réaliser certains effets pragmatiques tels que convaincre, rallier, guider ou évaluer (Charteris-Black, 2004, pp.10-11) : « *one aim of critical metaphor analysts is to make people aware of the double agenda that lies behind some ideological metaphor use for persuasive purposes* » (Kaal, 2012, p. 33). Jamet (2008) met par exemple en exergue certaines « dérives » de la métaphore dans le discours politique dont l'usage peut mener à la stigmatisation d'un groupe et souligner des ressemblances qui ne sont pas justifiées au profit du propagandisme (Jamet, 2008, pp. 213-215)

Entre 2005 et 2010, Gerard Steen est à l'origine d'un projet soutenu par l'organisation de la recherche scientifique des Pays-Bas : *Metaphor in discourse: Linguistic forms, conceptual structures, and cognitive representations*. Quatre doctorantes ont eu pour mission d'étudier la distribution, les fonctions et les origines conceptuelles des métaphores produites dans quatre types de discours extraits du BNC-Baby (textes de presse, académiques scientifiques, littéraires et de transcriptions de conversations naturelles et spontanées – Dorst, 2011 ; Herrmann, 2013 ; Kaal, 2012 ; Krennmayr, 2011 ; Krennmayr et Steen, 2014 ; Steen, Dorst, Herrmann, Krennmayr, et Pasma, 2010). C'est un des premiers projets avec celui de Cameron (2003) qui tentent de quantifier la métaphore. Steen et ses collègues emploient une procédure de comptage proche de celle des travaux du Pragglejazz Group (2007), « MIP » (*the Metaphor Procedure Identification*), sur laquelle nous revenons en détail dans le chapitre 7. En moyenne un mot sur 7,5 s'est révélé être utilisé de manière métaphorique à travers tous les registres des différents corpus, ce qui équivaut à une densité de 13,6 % de mots métaphoriques pour 86,3 % de mots littéraux (et 0,1 % de comparaisons). Cela peut paraître peu mais cette densité équivaut à un mot métaphorique par proposition, en moyenne. Chacun s'est ensuite concentré sur la classe grammaticale des mots métaphoriques relevés et ont trouvé que les noms, les verbes et les prépositions (cf. *being in love*) étaient les formes grammaticales les plus sujettes à une utilisation figurative dans leurs données.

Jusqu'ici, nous nous sommes penchés sur des études dans le domaine de l'écrit. Une approche multimodale de la métaphore n'a cependant pas été négligée : si le langage et la pensée semblent être les principaux supports de la métaphore, les gestes, la prosodie et les images, qu'elles soient statiques ou animées (spots publicitaires, etc.) peuvent également être de nature métaphorique (Casasanto, 2008 ; Cienki et Mittelberg, 2013, Cloiseau, 2007 ; Forceville et Urios-Aparisi, 2009 ; Godfrey, 2011 ; Müller et Cienki, 2009 ; Müller et Tag, 2010 et Ritchie, 2008). En ce qui concerne les gestes, Cienki (1998a, 2013) et Cienki et Müller (2008a, 2008b) montrent que des gestes métaphoriques peuvent apparaître seuls, accompagnés de langage littéral, ou de langage métaphorique (on parle alors de « *verbo-gestural metaphors* »). Très souvent ces gestes précèdent les mots avec lesquels ils sont associés, ce qui marquerait l'activation du domaine source et soutiendrait une vision incarnée de la métaphore. De par ces réalisations non-verbales de la métaphore en conjonction avec le verbal, Cornelia Müller propose une approche dynamique de la métaphore (*the Dynamic View*, Müller, 2008) :

[...] metaphoricity is not merely a property of a linguistic item but the cognitive achievement of a speaker/writer or listener/reader. The problem of dead versus live metaphors reveals that metaphoricity is by nature gradable; it may be more active in one context and less active in another one, which turns the question of a fixed property – dead versus alive – into a question. (Müller, 2008, p. 1)

Müller avance ainsi que l'aspect non-littéral d'une métaphore n'est pas une propriété fixe de cette dernière : il y a, au contraire, des degrés de métaphoricité (ou plutôt des degrés d'activation) qui dépendent essentiellement de deux facteurs qui ne sont pas inhérents à la métaphore – l'énonciateur et le contexte de production. Müller s'attache tout au long de son ouvrage à montrer que la dichotomie « *alive metaphors versus dead metaphors* » n'est pas satisfaisante et propose les notions de « *sleeping* » et « *waking* » en remplacement : une métaphore en apparence morte peut être (ré)activée. Müller prend l'exemple de l'énoncé « *Laurenz Meyer certainly does not want to **put** the leader of the CDU, Angela Merkel, **in the shade**, but he does want to create a distinctive image of himself* » (Müller, 2008, p. 2). Hors contexte, l'expression conventionnelle *put in the shade* peut apparaître comme morte du point de vue de l'énonciateur de par son usage courant et fréquent, or Müller nous apprend qu'il s'agit d'une légende associée à deux photos dans un journal : l'une montrant l'ombre du chef de l'Union Chrétienne-Démocrate d'Allemagne et l'autre montrant Lorenz Meyer qui regarde en direction de cette ombre. Pour Müller, cette juxtaposition prouve que le sens figuré de l'expression *put in the shade* est donc bel et bien actif. Elle qualifie cette métaphore de *waking*, c'est-à-dire présentant un haut degré d'activation au moment de sa production, lorsque des indicateurs permettent de l'attester (comme des images, ici). Il n'y a pas de métaphores mortes à l'autre extrémité du continuum, mais des métaphores dormantes (*sleeping* – lorsque ces dernières ne semblent pas être activées ou avoir un très faible degré d'activation au moment où elles sont produites). Le langage seul ne peut donc pas nous renseigner sur ce point, à moins que l'instance métaphorique repérée ne soit marquée par certains signes linguistiques particuliers (guillemets, comparateurs tels que *like*, *so to speak*, *literally*, ou des apparitions en séries – Burgers, Van Mulken, et Schellens, 2013 ; Cameron et Deignan, 2003 ; Cameron et Stelma, 2004 ; Goatly, 1997). Ainsi un élément capital de la notion de métaphoricité chez Müller (2008) est l'activité cognitive de l'énonciateur et de son interlocuteur en contexte : seule cette dernière permet de savoir si l'aspect métaphorique d'une forme lexicale est actif ou non à ce moment précis. Plus on dispose d'indices

multimodaux (linguistiques, gestuels, prosodiques, etc.) qui pointent vers le domaine source, plus ce dernier serait actif au moment de sa production (Müller, 2008, pp.192-195 et 196-202). Le degré d'activation d'une métaphore est donc une propriété du traitement mental de l'énonciateur, et non pas de la forme non-littérale. C'est en cela que la métaphore est un phénomène dynamique : la métaphoricité d'une forme est une question d'activation à un moment T. Toute instance d'allure métaphorique n'est pas forcément produite (et ne sera pas forcément perçue) de la sorte par tous à tout moment.

Nous en venons alors au chercheur à qui l'on doit cette troisième perspective discursive sur la métaphore (*Metaphor in communication* pour reprendre ses mots) : Gerard Steen (2008, 2011a, 2013). Steen fait le même constat que Müller : toute métaphore n'est pas forcément perçue et traitée en tant que telle – c'est-à-dire par le biais d'une relation inter-domaines impliquant une certaine comparaison entre deux entités ou deux concepts. Par exemple, le sens figuré de *gold mines* dans *encyclopedias are gold mines (a source of something valuable)* est sûrement directement généré sans aucune attention pour les origines sémantiques de cette collocation (Steen, 2008, p. 216). Une particularité des métaphores conventionnelles est qu'elles sont associées à des concepts particuliers ou ont une définition spécifique dans notre esprit en raison d'une certaine régularité de fréquence. Malgré son hypothèse d'absence de liens inter-domaines pour ces métaphores, Steen les considère comme étant toujours métaphoriques (*encyclopedias are gold mines* relève du non-littéral bien que l'utilisation de *gold mines* ait un sens spécifique conventionnel et attesté) : tout ce qui n'est pas à comprendre « au premier degré » est de nature métaphorique pour lui, comme nous le verrons en 7.1 lorsque nous aborderons sa méthode d'identification de la métaphore. Les métaphores conventionnelles demanderaient donc une réflexion mentale moins intense du fait de sous-entendus récurrents qui deviennent eux-mêmes conventionnels (Nacey, 2013, p. 11). Dans les travaux issus du projet *Metaphor in Discourse* de Steen *et al.* (2010), 99 % des métaphores identifiées dans la presse, la littérature fictionnelle, les conversations spontanées et le discours académique se sont avérées être de nature conventionnelle, ce qui veut donc dire que presque la totalité des métaphores auxquelles nous sommes exposés au quotidien ne sont finalement pas traitées par le biais d'une reconstruction de sens à partir de la reconnaissance de relations inter-domaines : « *most metaphor is largely a matter of fairly automatic word choice as well as word combination in conventionalized language variety* » (Steen, 2011b, p. 586). Ce qui est métaphorique pour le linguiste ne l'est donc peut-être pas pour le

psycholinguiste (Steen, 2008, p. 220). Nous sommes donc face à un paradoxe que Steen pense pouvoir résoudre en adoptant une approche discursive sur la métaphore : une métaphore ne possède pas seulement une forme linguistique et une structure conceptuelle, elle revêt également une fonction communicative. Pour lui, une question fondamentale a été négligée jusqu'ici dans la littérature : celle du caractère conscient / inconscient, et donc délibéré / non-délibéré, que les instances de langue métaphoriques peuvent présenter (Steen, 2013, p. 179). Steen définit ce qu'il nomme les « métaphores délibérées » de la façon suivante :

A metaphor is used deliberately when it is expressly meant to change the addressee's perspective on the referent or topic that is the target of the metaphor, by making the addressee look at it from a different conceptual domain or space, which functions as a conceptual source. (Steen, 2008, p. 222)

Steen présente alors l'exemple de la métaphore *Juliet is the sun* de William Shakespeare : « *it cannot be anything but a deliberate invitation for the addressee to adopt a different perspective of Juliet from a truly alien domain that is consciously introduced as a source for reviewing the target* » (Steen, 2008, p. 222). Une métaphore délibérée peut apparaître comme étant nécessairement une métaphore créative lorsqu'on lit ce passage, mais Steen nous rappelle qu'il est tout à fait possible d'utiliser une métaphore conventionnelle de manière délibérée : on en trouve beaucoup dans la presse par le biais de jeux de mots et de croquis (comme on a pu le noter précédemment avec la métaphore accompagnée de photos chez Müller, 2008). Les métaphores délibérées sont donc celles dont la relation inter-domaines implique l'utilisation d'un domaine source afin de réévaluer un domaine cible sous un autre angle. Au contraire, les métaphores non-délibérées n'ont pas vocation à évoquer ouvertement une relation inter-domaines vive dans l'esprit de l'interlocuteur afin de changer son point de vue sur une entité spécifique : elles présentent un sens figuré conventionnel saillant fréquent. La fonction communicative de la métaphore pour Steen est donc d'encourager son interlocuteur à percevoir une relation inter-domaine entre deux entités et d'adopter un nouveau point de vue sur un référent donné. Ainsi, les termes *délibéré / non-délibéré* renvoient à des fonctions communicatives, des moyens de manipuler les perspectives d'un discours à des fins communicatives. Cette notion est importante car elle montre que la métaphore n'est pas seulement un phénomène linguistique et cognitif, c'est un phénomène qui possède également une dimension interpersonnelle : « *A separate communicative dimension*

also reinstates the traditional distinction between metaphor as a tool for rhetoric versus metaphor as a tool for more general concerns of language and thought » (Steen, 2008, 238).

Dans le cadre du présent travail, cette perspective communicative donne lieu à de nouvelles implications et de nouvelles difficultés potentielles pour un enfant qui acquiert sa langue maternelle et un apprenant de langue seconde : toute métaphore rencontrée pour la première fois sera certainement perçue comme créative et délibérée. Seules l'exposition à la langue cible et la fréquence d'occurrence des métaphores conventionnelles pourront faire prendre conscience à ces sujets que certaines de ces instances ne sont que des « façons de parler », des « expressions populaires » pour décrire un concept spécifique. Plus particulièrement concernant les apprenants en milieu institutionnel, l'accès à ces instances est limité : la tâche de se familiariser avec ces dernières sera donc d'autant plus difficile.

1.5. Synthèse

La métaphore est donc un phénomène tridimensionnel qui se réalise aussi bien au niveau du langage que de la pensée et du discours. Pour ce qui est du langage, la métaphore permet de pallier un manque lexical et présente une fonction de dénomination (*naming function* – Steen, 2008, p. 23) : c'est un procédé linguistique qui permet de faire référence à une entité par le biais d'une autre à travers un dialogue entre différents champs et différentes catégories sémantiques. Dans le cadre de la présente étude, ceci a une certaine importance, car la capacité à détecter, comprendre, puis produire une instance de langue non-littérale suppose un certain niveau de développement lexical et un lexique rigoureusement catégorisé, aussi bien chez des enfants acquérant leur langue maternelle que chez des apprenants de langue seconde. Au niveau conceptuel, c'est un dialogue inter-domaines que la métaphore met en place : elle permet de pouvoir structurer, se représenter, et comprendre certains concepts abstraits (*framing function* – Steen, 2008, p. 23). Notre bagage cognitif ou expérientiel est directement impliqué : le système conceptuel adulte (et le langage qui l'exprime) est structuré au fil de nos expériences corporelles progressivement abstraites ou schématisées. Ces représentations sont en constante évolution et régulièrement remaniées ou réorganisées en fonction du contexte culturel et social dans lequel nous nous trouvons : tout procédé cognitif

n'est donc pas entièrement propre à un individu, il est culturellement et socialement teinté (accompagné de comportements et de pratiques langagières et sociales). Ceci explique que les métaphores conceptuelles diffèrent d'une culture à l'autre, et donc d'une langue à l'autre, et que l'acquisition du langage non-littéral dans le cadre d'une langue seconde puisse représenter une réelle difficulté. Dans une situation interpersonnelle et communicative, la métaphore propose un regard soit nouveau, soit culturellement établi, sur un référent ou un concept donné (*changing function* – Steen, 2008, p. 231). Une troisième difficulté pour un enfant en acquisition du langage et pour un apprenant de langue seconde se pose : celle de faire la différence entre une métaphore dont la fonction est de verbaliser une idée complexe propre à l'énonciateur et une métaphore culturellement partagée qui véhicule un noyau de sens spécifique plus ou moins figé.

Dans le cadre du présent travail, pour des besoins analytiques et d'un point de vue terminologique, nous retiendrons tout d'abord qu'une métaphore est constituée d'une **topique** (la personne, l'objet ou le concept envisagé de manière métaphorique) et d'un **véhicule** (la personne, l'objet, ou le concept utilisé pour décrire la topique). Dans *Juliet is the sun*, *Juliet* est la topique et *sun*, le véhicule de la métaphore. En tant qu'objet linguistique, la métaphore peut prendre la forme d'un **mot isolé** (*that surgeon is a butcher*) ou d'une **séquence de mots** (*I'm a bit under the weather*). En tant que processus de pensée, on parlera de **métaphore conceptuelle**, au sens de Lakoff et Johnson, c'est-à-dire d'un **transfert mental** de propriétés conceptuelles d'une entité à une autre. En tant qu'objet du discours, la métaphore peut être **délibérée** ou **non-délibérée**, c'est-à-dire produite dans le but de présenter une entité donnée sous un nouvel angle ou dans le but de véhiculer un concept complexe existant. Dans chacune de ces perspectives linguistiques, conceptuelles et communicatives, la métaphore peut être également soit **conventionnelle** (existante et culturellement partagée), soit **créative** (imaginée par l'énonciateur). Nous garderons également à l'esprit que la métaphoricité d'une forme est une question de degré : un mot ou une séquence ne peut être abordé de manière manichéenne quant à son aspect métaphorique (littéral vs non-littéral, actif vs inactif, conventionnel vs novateur, délibéré vs non-délibéré, conscient vs inconscient). Chacun de ces traits prend la forme d'un continuum et varie en fonction des individus et des contextes de production. La métaphore est donc un phénomène aussi bien quotidien que rhétorique, parfois incarné, parfois non, parfois délibéré, parfois non, parfois conscient, parfois non, en fonction de la

situation d'énonciation. Tournons-nous à présent vers les implications psycholinguistiques de ce cadre théorique.

Chapitre 2. Apports psycholinguistiques : traitement mental, compréhension et production du langage non-littéral

Dans ce chapitre, nous nous pencherons sur les paramètres qui influent sur le traitement, la compréhension et la production d'instances figuratives. Nous constaterons que l'aspect conventionnel ou novateur d'une métaphore est un élément déterminant. Si l'on s'intéresse aux métaphores conventionnelles, alors nous verrons qu'un certain nombre d'images et de schémas communs pour différentes expressions figuratives qui lexicalisent un même concept semblent être actifs dans notre esprit. En revanche, on ne peut pas généraliser ce constat aux métaphores créatives, aussi contraintes et conditionnées par l'existence de métaphores conceptuelles soient-elles d'après Lakoff et Johnson. Nous verrons également qu'un certain nombre de facteurs internes (cognitifs) et externes (informations contextuelles) à l'énonciateur ont un fort impact sur le traitement, la compréhension et la production d'une instance figurative.

2.1. Le traitement mental du langage non-littéral

Les premiers travaux sur le traitement mental du langage non-littéral se sont attachés à vérifier si le temps de traitement d'une instance figurée différait de celui des instances littérales : puisque l'on supposait que le non-littéral exigeait un effort cognitif plus grand en termes de compréhension de par leur sens indirect (Grice, 1975 ; Searle, 1979), leur traitement mental devrait normalement être plus long. Cette hypothèse fut tout d'abord étudiée dans le domaine des expressions idiomatiques, mais la littérature n'est pas unanime quant à la prise en compte du sens littéral des idiomes lors de leur traitement par le cerveau. *The Idiom List Hypothesis*, défendue par Bobrow et Bell (1973), Estill et Kemper (1982) et Glass (1983) propose l'existence de deux modes de traitement mental : l'un figuratif et l'autre littéral. Héritiers de la pensée de Grice et de Searle, ces chercheurs avancent l'idée que les expressions idiomatiques sont tout d'abord traitées de façon littérale, puis de façon figurative

lorsque qu'une analyse littérale ne semble pas pertinente. Swinney et Cutler (1979) considèrent aussi que le sens littéral des idiomes est un élément indispensable pour leur manipulation mentale : pour eux, les expressions idiomatiques sont traitées de façon littérale et de façon figurative simultanément (*the Simultaneous Processing Hypothesis*). Ce traitement duel a lieu durant le traitement du début de l'expression : il active les deux modes de traitements mentaux en même temps ; l'un des deux l'emporte sur l'autre en fonction du contexte. En revanche, Gibbs (1985) affirme que le sens global des expressions idiomatiques est saisi sans aucune analyse littérale (*the Direct Access Hypothesis*). Il s'est penché sur le temps de traitement d'expressions idiomatiques chez de jeunes adultes dans des contextes opposés (un contexte dans lequel l'expression est à comprendre de façon littérale et un contexte dans lequel elle est à comprendre dans son véritable sens ; cf. *let the cat out of the bag* signifiant *laisser un chat s'échapper d'un sac* dans un premier énoncé, et *révéler un secret* dans un autre). Les résultats de cette étude ont montré que les idiomes présentés dans le contexte encourageant leur interprétation figurative étaient traités plus rapidement que dans le contexte littéral. Gibbs en conclut donc que nous ne prenons pas forcément en considération le sens littéral des expressions idiomatiques lorsque nous les traitons. Il attribue ce résultat au fait que de nombreux idiomes sont conventionnels (plus ou moins récurrents et familiers) et ont parfois un sens littéral difficilement intelligible (cf. *by and large* ou *make up your mind*). Néanmoins, Gibbs ne rejette pas la possibilité qu'il puisse nous arriver d'examiner le sens littéral des constituants d'un idiome, mais il avance que ces analyses compositionnelles sont rares. Cacciari et Tabossi (1988) proposent une alternative à ces conceptions manichéennes : un idiome entre dans le cadre d'une « configuration » (*the Configuration Hypothesis*), comme le passage d'un poème ou le titre et les paroles d'une chanson (ces psycholinguistes ne proposent pas de définitions claires de la notion de « configurations » : elles semblent s'apparenter aux constructions de la grammaire des constructions, ou aux éléments figés / préfabriqués de la phraséologie, sur lesquels nous reviendrons dans le chapitre 4). Cacciari et Tabossi (1988) suggèrent l'existence d'un point-clé au sein de ces configurations qui entraînerait la reconnaissance d'une expression idiomatique : il peut s'agir d'un mot, d'une combinaison spécifique de mots, d'une séquence phonétique ou phonémique, d'une syllabe, ou de la présence / absence anormale d'un marqueur grammatical au sein d'une structure donnée. Une expression idiomatique serait d'abord traitée de façon littérale (aux moyens d'analyses compositionnelles), mais serait reconnue en tant que telle dès lors que le point-clé

est détecté en fonction de l'endroit où il se situe (début ou fin de l'idiome), puis du contexte d'apparition (s'il promeut une interprétation figurative ou non), et du degré d'attention de l'interlocuteur. Malgré tout, l'hypothèse de Gibbs (1985), *the Direct Hypothesis*, est celle qui semble profiter d'une plus grande validité scientifique dans la littérature (Gibbs et Gonzales, 1985 ; Gibbs, 1994 ; McGlone, Glucksberg et Cacciari, 1994 ; Schweigert, 1991) : la forte récurrence des idiomes dans le langage de tous les jours les transforme peu à peu en blocs lexicaux auxquels on attribue un sens non-littéral global fixe. Il semblerait cependant que la présence de contexte ait une certaine importance : Ortony, Schallert, Reynolds et Antos (1978a) ont remarqué qu'une expression idiomatique apparaissant dans un contexte pauvre occasionnait un temps de traitement plus long qu'une expression littérale apparaissant dans le même contexte. Steen (1994) souligne également que nous serions plus sensibles et plus attentifs aux métaphores dans des textes littéraires que dans des articles de presse.

Tournon-nous à présent vers les sens figurés de termes individuels et les métaphores créatives. Si l'on pensait également que ces instances exigeaient un grand travail cognitif déductif, et donc un temps de traitement mental conséquent, nous verrons que ce n'est pas le cas (Gerrig et Healy, 1983 ; Gibbs et Gerrig, 1989 ; Gildea et Glucksberg, 1983 puis Gibbs, 1992b pour une revue exhaustive). Harris (1976) demande à ses étudiants en licence de psychologie de paraphraser des énoncés métaphoriques provenant de plusieurs pièces de William Shakespeare, ainsi que leur version littérale. Les résultats montrent que les deux types d'énoncés sont paraphrasés aussi rapidement l'un que l'autre, et donc qu'une instance métaphorique ne requiert pas un temps de réflexion et de reformulation plus conséquent qu'une instance littérale. Pour Glucksberg (1998, 2001 et 2003 ; Glucksberg et Haught, 2006 ; Glucksberg et Keysar, 1990 et 1993), on distingue deux modes de traitement mental du non-littéral : un traitement par comparaison (via une analyse des relations inter-domaines que présente une séquence non-littérale) et un traitement par catégorisation (sans analyse inter-domaines, où le sens figuratif d'une expression non-littérale renvoie à une catégorie différente de celle du référent lorsqu'il est utilisé de manière littérale). Par exemple, dans « *my lawyer is a shark* » (Glucksberg, 2003, pp.93-94), *shark* renverrait à la catégorie indépendante *vicious, predatory, aggressive, tenacious, merciless entities in general* (Glucksberg, 2003, pp. 93 et 95). Ainsi, les métaphores conventionnelles seraient traitées par catégorisation et non pas par comparaison. Steen (2008) soutient cette perspective :

Since our corpus linguistic observations show that the bulk of metaphor in discourse is of this type [*conventional*], it is likely [*that*] many or most metaphors in authentic language use are processed by categorization, not comparison: many or most cross-domain mappings “in language” (if defined as corpus data) may not be processed as cross-domain mappings “in thought” (if defined as on-line processing). (Steen, 2008, p. 220)

C'est d'ailleurs ce que Steen appelait « *the paradox of metaphor* » : seules les métaphores conventionnelles *délibérées*, selon sa théorie, sont traitées par comparaison – de la même façon qu'une métaphore créative. Gentner et Bowdle (2001 et 2005) rejoignent également ce courant de pensée, ainsi que Glucksberg et ses collègues : pour eux, le degré de conventionnalité d'une métaphore détermine si cette dernière sera traitée en tant que telle (par comparaison) ou non (par catégorisation). Ils ne rejettent pas la possibilité qu'une métaphore conventionnelle puisse être traitée par comparaison (cf. Müller 2008 qui décrit la façon dont une métaphore en apparence morte ou dormante peut être réactivée), mais pour eux, le passage du créatif au conventionnel mène à la « mort » d'une métaphore puisque les liens entre le domaine source et le domaine cible se perdent (*the Career Metaphor Theory* – Gentner et Bowdle, 2001 ; Bowdle et Gentner, 2005). Par exemple, si l'on se réfère à l'exemple précédent, l'interlocuteur n'aura pas besoin de retracer le passage de *shark* à *vicious, predatory, aggressive, tenacious, merciless entities in general* pour comprendre le sens de *my lawyer is a shark* : il y accèdera directement puisque *shark* ne renvoie pas à l'animal ici mais aux propriétés physico-culturelles que nous lui attribuons. La forme que prend la métaphore peut également avoir une influence sur son traitement mental d'après ces chercheurs : s'il s'agit d'une comparaison (*A is like B*), un traitement par comparaison sera privilégié ; mais s'il s'agit d'une métaphore de type « traditionnel » (*A is B*), alors un traitement par catégorisation (en fonction du degré de conventionnalité) sera plus probable (Gentner et Bowdle, 2001, p. 233).

En ce qui concerne un enfant en cours d'acquisition de sa langue maternelle et un apprenant de langue, il est probable que toute instance non-littérale, qu'elle soit conventionnelle ou créative, périphrastique ou composée d'un unique lexème, sera traitée par comparaison dans un premier temps. L'enfant, exposé dès le plus jeune âge à ces formes linguistiques-conceptuelles, les structurera tout au long de son acquisition langagière ; en revanche, il est difficile d'envisager d'autres procédés qu'un apprentissage par-cœur pour des apprenants de langue en milieu institutionnel.

Au vu des résultats de toutes les études précédemment citées, on pourrait douter de la validité de la théorie de la métaphore conceptuelle puisque les métaphores conventionnelles ne semblent pas être analysées, mais générées automatiquement. Cependant, il semblerait que la théorie de Lakoff et Johnson soit une réalité cognitive d'après plusieurs études. Commençons tout d'abord avec celles de Gibbs et O'Brien (1990 et Gibbs, 1992a). Ces derniers ont soumis des séries de cinq expressions idiomatiques utilisées pour décrire différents concepts à des étudiants de niveau licence. Il s'agissait du sentiment de colère, de l'action d'exercer son autorité sur quelqu'un, celle de garder et de révéler un secret, et le concept de la folie (cf. *blow your sack*, *hit the ceiling*, *lose your cool*, *foam at the mouth* et *flip your lid* pour la colère). La tâche des participants était de définir ces expressions ainsi que de verbaliser et décrire précisément la façon dont ils se représentaient chacune d'entre elles mentalement. Gibbs et O'Brien ont ensuite questionné les participants sur leurs images mentales afin d'évaluer si ces dernières étaient vives et détaillées ou, au contraire, plutôt floues et superficielles. Les résultats ont montré que ces images étaient tout d'abord similaires et cohérentes d'un participant à l'autre pour les expressions traduisant un même concept (cf. *anger*), et qu'elles étaient particulièrement nettes et vives dans leur esprit. Il s'agissait souvent d'actions ou d'évènements dynamiques ayant lieu à travers le temps. Les participants avaient également souvent des idées claires quant aux causes et conséquences de ces actions et évènements, ainsi que sur l'aspect intentionnel de la cause si l'agent était un humain. Par exemple, pour *flip your lid* et *hit the ceiling*, la plupart des participants ont décrit des images de forces contenues dans un récipient qui est finalement amené à relâcher la pression violemment (« *some force causing a container to release pressure in a violent manner* », Gibbs et O'Brien, 1990, p. 46). Toutes les images mentales des participants pour les expressions lexicalisant la colère traduisaient le concept MIND IS A CONTAINER et le concept ANGER IS HEAT. Ainsi, Gibbs et O'Brien (1990) avancent l'hypothèse que la perception et la représentation mentale des idiomes sont élaborées par le biais de métaphores conceptuelles. En revanche, ils précisent que le locuteur ne fait pas appel à ces représentations mentales à chaque fois qu'il entend une expression idiomatique : les métaphores conceptuelles ne font que sous-tendre la compréhension de l'idiome en question (nous ne sommes pas nécessairement conscients que des domaines conceptuels différents sont associés de façon métaphorique lorsqu'une expression idiomatique est prononcée à un moment T). En 1992, Gibbs remarque que ces participants déduisent exactement les mêmes inférences pour les

mêmes idiomes que l'expérience de Gibbs et O'Brien (1990) : il en conclut que c'est une preuve supplémentaire de l'existence des métaphores conceptuelles que Lakoff et Johnson défendent (Gibbs, 1992a). Enfin, Thibodeau et Durgin (2008) ont remarqué que le temps de lecture d'une métaphore créative est plus court lorsqu'elle est précédée d'une métaphore conventionnelle relevant de la même métaphore conceptuelle. Par exemple, la phrase « *Otherwise my claws would come out* » (ANGER IS A DANGEROUS ANIMAL) a été lue plus rapidement par les participants lorsqu'elle était précédée de l'expression *leash my anger* (ANGER IS A DANGEROUS ANIMAL) que lorsqu'elle était précédée de l'expression *let off some steam* (ANGER IS HEAT – Thibodeau et Durgin, 2008, p. 17). Pour Thibodeau et Durgin (2008), ces résultats prouvent également l'existence des métaphores conceptuelles.

Du point de vue d'apprenants de langue seconde, si les métaphores conceptuelles au sens de Lakoff et Johnson existent bel et bien, il est alors difficile d'imaginer comment ces derniers pourraient être amenés à y avoir accès et à se les approprier. Les langues et les cultures ne s'attardant pas sur les mêmes particularités d'un événement donné (Kövecses, 2005, pp. 246, 286-287), il est difficile d'envisager que les apprenants les remarquent par eux-mêmes sans y avoir été sensibilisés au préalable – par le biais de pratiques didactiques explicites, par exemple. A titre d'illustration, si les anglophones se focalisent sur la chaleur que l'on peut ressentir lorsque l'on est en colère, les locuteurs des langues asiatiques s'attardent sur l'augmentation de la tension artérielle que cette émotion suscite. Kövecses (2014) parle de « *differential experiential focus* ». Ainsi, même si de nombreuses expériences humaines semblent être universelles, elles ne sont pas perçues, représentées, et donc lexicalisées, de la même manière. C'est tout un système conceptuel nouveau qu'il faut donc construire en parallèle d'un système conceptuel déjà existant pour les apprenants de langue.

2.2. La compréhension du langage non-littéral

Les psycholinguistes se sont également intéressés à la façon dont nous attribuons un sens à une instance de langage figurative. Un mode de compréhension unique du langage non-littéral ne peut être proposé tant les facteurs agissant sur la façon dont nous élaborons le sens d'une instance figurative sont nombreux. Albritton, McKoon et Gerrig (1995) ainsi

qu’Ortony, Reynolds et Arter (1978b) remarquent que le contexte – sa présence et la qualité de son contenu – se révèle, à nouveau, être un facteur important. Pour ces chercheurs, la compréhension d’une métaphore requiert l’élimination de tout élément qui donne lieu à une tension contextuelle. Le sens littéral des mots qui composent une instance métaphorique est important dans cette entreprise puisque la métaphore provient d’une extension ou d’une manipulation des traits sémantiques saillants de ce sens littéral en fonction du contexte environnant pour eux. On retrouve ces principes chez les partisans de la théorie de la Pertinence : un énoncé ne peut être compris convenablement sans que l’interlocuteur n’effectue d’ajustements pragmatiques, en dégagant des inférences, et en adoptant une attitude déductive par rapport au contexte (Vega Moreno, 2007, chapitres 4 et 5). Lorsque l’on est confronté à une instance métaphorique, le sémantisme des termes impliqués est pris en compte de façon superficielle : seuls certains traits sémantiques sont sollicités. Par exemple, dans *Will Caroline help us clear up the flood damage ? Caroline is a princess* (Wilson et Carston, 2006), l’interlocuteur retiendra que la personne en question ne sera probablement d’aucune aide en ce qui concerne l’inondation (et non une personne de sang royal). D’un point de vue pragmatique, *Caroline* est à l’origine de la formation d’un concept ad hoc (une nouvelle catégorie d’entités établie en temps réel en fonction du contexte : « *person who is unused to perform manual tasks, manual labor* » = *PRINCESS_b*) à partir de certaines connaissances encyclopédiques du concept « princesse » en général (*PRINCESS_a* = « *princesses are members of a royal family and, therefore, unused to performing manual tasks, manual labor* » ; Wilson et Carston, 2006, p. 27). Gibbs et Tendahl (2006) décident de mettre cette théorie à l’épreuve en exposant leurs étudiants de niveau licence à une métaphore conventionnelle (cf. *lawyers are also sharks*) apparaissant dans trois contextes différents (un contexte allant dans le sens de la métaphore, un contexte neutre, et un contexte opposé au sens de la métaphore – Gibbs et Tendahl, 2006, pp. 397-398). Ils ont ensuite questionné leurs participants sur le sens et les sous-entendus de la métaphore présentée. Les résultats ont révélé que les participants faisaient trois lectures différentes de la métaphore-cible en fonction de son contexte d’apparition et donc que le contexte était déterminant quant à l’évaluation du rapport efforts/effets cognitifs pour l’interlocuteur. C’est également un facteur déterminant pour la compréhension d’une métaphore chez Glucksberg *et al.* (1993, 1997a, 1997b) puisque nous avons noté que pour ces chercheurs, le véhicule d’une métaphore est à l’origine de la formation d’une nouvelle version de la catégorie de départ en fonction du contexte (*the Class-*

Inclusion Theory). Par exemple, dans *my job is a jail*, *job* entre dans une nouvelle version de la catégorie *jail*, celle de « *involuntary, unpleasant place/situations* » où *job* et *jail* cohabitent. La différence par rapport à la théorie de la Pertinence est donc que pour les partisans de cette dernière, on aurait $JAIL_a$ (*the place for prisoners*) et $JAIL_b$ (*unpleasant place in general*) où $JAIL_a$ ne serait pas admis.

Du côté d'enfants en cours d'acquisition du langage et d'apprenants de langue seconde, la compréhension et l'usage du contexte à bon escient en vue de la détection et compréhension d'une instance figurative posent deux questions différentes : la question du développement cognitif chez les enfants, et la question du niveau de connaissances lexicales chez les apprenants de langue. Un certain niveau de développement cognitif et d'expérience personnelle est requis pour comprendre un énoncé tel que « *my job is a jail* », qui ne sera pas à la portée d'un jeune enfant. Concernant les apprenants, même si ces derniers ont un développement cognitif plus ou moins mature en comparaison d'enfants natifs, et que leur niveau de connaissances générales et leurs expériences personnelles leur permettent de comprendre du non-littéral, un lexique trop mince ou partiel (non-polysémique) pourra se révéler problématique, et ce, malgré la présence d'un contexte riche.

Un autre facteur déterminant en vue de la compréhension d'une métaphore est le degré de conventionnalité de cette dernière, et donc le sentiment de familiarité qu'elle peut animer chez l'interlocuteur. Par exemple, Blasko et Connine (1993) ont montré que les métaphores les plus fréquentes sont comprises plus rapidement et plus facilement que les métaphores moins fréquentes. Elles remarquent cependant que le sens littéral des métaphores les plus courantes reste activé, et qu'il est même activé en premier chez les métaphores moins fréquentes. Ce résultat mettra Giora (1997, 2001 et 2003) sur la piste de la saillance : la compréhension d'une métaphore repose sur les traits saillants du sens littéral des mots qui la composent (*the Graded Salience Hypothesis*). Ces traits saillants sont déterminés en fonction du contexte d'apparition, du degré de conventionnalité, et de la fréquence d'une instance figurative. On a donc une interaction entre des informations lexicales, culturelles, et contextuelles : le sens d'une instance figurative est extrait en s'attachant à faire la différence entre les sens saillants et non-saillants de cette instance en contexte. Le sens saillant d'une instance est celui qui est le plus conventionnel, le plus fréquent, le plus familier, et le plus prototypique – qu'il soit littéral ou non (Giora, 1997, p. 185 ; et 2003, p. 10). Pour Steen (2008), la façon dont une métaphore est interprétée dépend également de son aspect

conventionnel, ou de son aspect délibéré. Face à un énoncé non-littéral, l'interlocuteur a deux réactions possibles : soit il reconnaîtra une métaphore non-délibérée car cette dernière est conventionnelle, soit il sera amené à changer sa perspective sur le domaine source de la métaphore proposée et verra en elle un procédé rhétorique délibéré. Dans ce dernier cas seulement, l'interlocuteur se livrera à une analyse des deux domaines mis en relation et des liens qui peuvent les unir. Steen n'écarte pas l'hypothèse d'une certaine asymétrie : une métaphore produite de manière délibérée ne sera peut-être pas perçue de la sorte par l'interlocuteur ; et, à l'inverse, une métaphore non-délibérée pourra lui apparaître comme délibérée (voir également Goatly, 1997). Les points de vue de Steen (2008) et de Giora (1997, 2001 et 2003) rappellent les travaux sur l'analogie (Gentner et Bowdle 2008 ; Gentner et Wolff 1997 ; Wolff et Gentner, 2000) et la théorie d'Ortony (1979 – *the Salience Imbalance Theory*) à savoir qu'une métaphore est comprise à partir d'un alignement des traits saillants du domaine source vers le domaine cible. Par exemple dans *my job is a jail*, on cherchera dans quelle mesure *job* peut être assimilé à *jail* et donc quels points saillants de *job* peuvent se projeter dans *jail* afin d'effectuer un alignement analogique et conceptuel pertinent. Gibbs (2006) et Gibbs et Matlock (2008) remarquent d'ailleurs que durant le processus d'interprétation d'une métaphore, il nous arrive d'effectuer une simulation de ce que la métaphore implique littéralement (on imagine ce que cela voudrait dire, ou ce que l'on ressentirait, si le contenu de la métaphore se produisait de manière littérale) afin d'élaborer un alignement conceptuel le plus pertinent possible. Ceci nous renvoie aux deux constats précédents : la connaissance des instances figuratives conventionnelles, un niveau de vocabulaire conséquent et un développement cognitif mature semblent être la clé de la compréhension d'instances non-littérales du point de vue d'enfants natifs et d'apprenants de langue seconde.

Enfin, les connaissances partagées entre les interlocuteurs de la situation d'énonciation dans laquelle une instance non-littérale est prononcée entrent en compte dans son interprétation. Gibbs (1994) montre qu'un même énoncé peut être compris de façons fondamentalement différentes en fonction des connaissances partagées et des expériences communes des interlocuteurs (« *common ground* »). Par exemple, « *the sky is blue* » peut très bien signifier « *it's your turn to walk the dog* » si prononcé entre deux personnes qui se sont réparti cette tâche en fonction de la clémence du temps, ou « *it's safe to fly your kite* » si prononcé entre deux personnes où l'une n'aime pas faire du cerf-volant lorsqu'il ne fait pas

beau, ou encore « *Betty is at the golf off course* » si prononcé entre deux personnes qui connaissent Betty et qui savent que dès que le temps le permet, celle-ci aime jouer au golf (Gibbs, 1994, p. 114). A l'inverse, nous avons noté qu'une métaphore peut parfois créer une base commune de référence en vue de l'introduction et de la compréhension de nouvelles notions, comme chez Cameron (2003) où le professeur de la classe de CM2 avait recours à la métaphore pour introduire de nouvelles connaissances. Concernant les apprenants de langue en milieu institutionnel, les échanges sont quelque peu faussés puisque ces derniers n'interagissent jamais avec des locuteurs natifs de la langue cible, ou très peu – s'ils ont la chance d'avoir un correspondant, un assistant de langue, ou un professeur natif. Les apprenants conversent le plus souvent entre pairs dans la classe de langue, leurs connaissances partagées sont donc fortement ancrées dans leur culture commune, qui est celle de leur langue maternelle.

2.3. La production de langage non-littéral

En ce qui concerne la production de langage métaphorique, on imagine alors qu'une métaphore conventionnelle ne devrait pas exiger un temps de production plus long qu'une instance littérale – au contraire, elle devrait même être produite plus vite qu'une instance de langue littérale créative qui requière une construction langagière unité lexicale par unité lexicale. Afin de vérifier cette hypothèse, Pollio, Fabrizi et Weedle (1982) se sont penchés sur la longueur et le nombre de pauses effectuées lors de la production d'instances non-littérales. Si produire du non-littéral requiert un effort cognitif plus élevé que pour le langage littéral, alors on peut s'attendre à ce qu'un locuteur interrompe son discours plus souvent et plus longtemps lors de la production d'une instance figurative. Pollio *et al.* (1982) ont étudié le discours d'un professeur des universités lors d'un cours magistral ainsi que celui d'un patient et de son thérapeute lors d'une consultation médicale. Si Pollio et ses collègues reconnaissent que les productions langagières de ces trois locuteurs différaient sur de nombreux points, ils affirment que ce n'était pas le cas des pauses qu'ils ont produites avant d'énoncer tout type d'instances (littérales, figuratives conventionnelles, ou figuratives créatives). Les participants n'ont pas produit plus de pauses lors de l'énonciation d'une instance figurative et ces

dernières n'étaient pas plus longues que celles produites lors de l'énonciation d'instances littérales.

Bucci (1984) se penche sur les capacités de représentation mentale à partir du verbal (*imaginal processes, imagery*) et montre que ces capacités ont une certaine influence sur la production de métaphores : les individus enclins à utiliser plus de langage non-littéral que les autres sont ceux qui ont de fortes « capacités référentielles ». Il s'agit de la rapidité de dénomination et du niveau d'activité de représentation mentale, mesurés ici par le temps de génération d'un terme pour décrire des expériences verbales (expliquer les différences entre des couleurs très proches) et non-verbales (décrire des expériences personnelles). Paivio et Walsh (1993) remarquent également que les capacités à générer des images mentales facilement permettent de mettre en relation les référents de différents concepts plus facilement. Pour Littlemore (2008), si l'on est capable de former une image mentale pour un domaine source, on est alors normalement capable de visualiser un certain nombre de caractéristiques de ce dernier, et donc de les associer avec d'autres concepts présentant les mêmes caractéristiques. Ainsi, les capacités de représentation mentale favoriseraient les capacités associatives (*associative fluency* – les capacités à établir un grand nombre de connections différentes à partir d'un unique stimulus). Ceci suppose donc un certain nombre de connaissances de base (De Barros, Primi, Miguel, Almeida et Oliveira, 2010), mais aussi de ressources lexicales (Chiappe et Chiappe, 2007). Dans tous les cas, chacun des domaines sources et cibles serait activé au moment de la production d'une métaphore comme Müller (2008) l'avance – ce qui peut être vérifié par une étude des gestes des locuteurs si on y a accès : si la métaphore est multimodale, alors elle ne peut qu'être vive dans l'esprit du locuteur au moment de sa production. En revanche, tous les aspects de chacun des domaines ne sont pas sollicités : comme pour la compréhension d'une métaphore, une sélection d'informations sémantiques et syntaxiques s'opère durant le processus de production d'une instance non-littérale (Müller, 2008, pp.153-157). Müller s'inspire ici de la théorie de Turner et Fauconnier (1994, 1995 et 2002), *the Blending Theory* : la construction d'un noyau de sens se fait dans un « espace mental générique » temporaire à partir de deux espaces mentaux d'input (« *conceptual input spaces* » – « *source space* » et « *target space* ») où les traits communs aux domaines sources et cibles se mêlent. Les éléments communs saillants de ces espaces sont projetés dans un quatrième espace (« *the blend* ») où ils interagissent et créent de

nouveaux noyaux de sens, des structures ad hoc, normalement irréalisables dans le monde réel (Fauconnier et Turner, 1994, p. 5).

Se pose alors de nouveau la question de l'influence du sens littéral des termes utilisés de manière métaphorique. Pour Cacciari et Glucksberg (1991), comme pour Müller (2008), le sens littéral d'un terme utilisé de manière figurative est bel et bien actif lors de sa production : les lapsus en sont la preuve (cf. *swallowing the bullet* pour *biting the bullet* ; Cacciari et Glucksberg, 1991, p. 238). Ces lapsus prouvent que l'on ne peut pas complètement isoler ou ignorer le sens des mots qui composent une expression idiomatique. Cacciari et Glucksberg (1991) reconnaissent en revanche que l'on s'en remet souvent à des éléments phraséologiques familiers mémorisés, mais soutiennent que nous sommes conscients que ces séquences ont aussi un sens littéral. Cutting et Bock (1997) s'appuient également sur nos erreurs de production pour montrer l'influence du sens littéral des constituants d'expressions idiomatiques en production : après avoir lu deux expressions, un idiome et sa paraphrase (cf. *hold your tongue* et *grab your lip*), les participants ont très souvent produit des amalgames (cf. *hold your lip*). Ceci dit, Pierce et Chiappe (2009) ont trouvé que la conventionnalité d'une métaphore avait un impact sur son temps de génération : les métaphores conventionnelles sont générées plus rapidement (et jugées de meilleure qualité) que les métaphores créatives. Le sens littéral est donc plus ou moins activé dans nos esprits au moment de la production d'une instance métaphorique, mais il n'est pas sûr qu'il joue un rôle déterminant dans la sélection d'une instance figurative conventionnelle. Il est plus probable que ce soit le cas dans le cadre d'une instance figurative créative, qui prend plus de temps à construire (et qui est jugée moins habile ou moins ingénieuse, certainement dû à son allure non-conventionnelle – Pierce et Chiappe, 2009).

Chiappe et Chiappe (2007) ainsi que Pierce et Chiappe (2009) se sont ensuite intéressés au rôle de la mémoire de travail dans le processus de production d'une instance figurative. Ils ont trouvé que c'était un paramètre positivement corrélé à la production de métaphores conventionnelles, sans surprise. Lors d'une première étude, leurs participants ont eu à compléter des phrases à trous à l'aide d'un indice (cf. "*Some jobs _____*"; *Property: something that is confining and constraining and can make you feel like you're just putting in time* – Chiappe et Chiappe, 2007, p. 186) et se sont livrés à un test de mémoire auditive pour mesurer leurs capacités de mémoire de travail. Les résultats à ce test se sont révélés positivement corrélés à ceux de la tâche de production métaphorique via les phrases à trous.

Lors d'une deuxième étude, les participants ont dû effectuer une tâche de production figurative similaire à la première (phrases à trous suivies d'un indice) et à l'*Operation Span task* pour la mémoire de travail (où les participants sont invités à vérifier le résultat d'une équation mathématique et à mémoriser un mot qui apparaît après l'équation, cf. « $IS (4 / 2)+1 = 6?$ mold » ; Pierce et Chiappe, 2009, p. 6). Les résultats ont montré que plus le score des participants au test de mémoire de travail était élevé, plus la qualité des métaphores produites dans les phrases à trous était également élevée.

Silvia et Beaty (2012) ont aussi cherché un lien entre la production de langage figuratif et les capacités cognitives de son énonciateur. Ils commencent par étudier l'influence de l'intelligence fluide sur la capacité à produire du non-littéral (cf. capacités d'un individu à faire des inférences et à comprendre les relations entre différents concepts – capacités d'induction / déduction ; Cattell, 1971). Ils ont demandé à leurs participants de décrire deux expériences émotionnelles vécues : « *think of the most boring high-school or college class that you've ever had. What was it like to sit through?* » et « *think about the most disgusting thing you ever ate or drank. What was it like to eat or drink it?* ». Ils leur ont également soumis six tests afin d'évaluer leur raisonnement inductif et de mesurer leur niveau d'intelligence fluide. Silvia et Beaty (2012) se sont ensuite concentrés sur les métaphores créatives produites par les participants et sur leur qualité (*aptness*) en demandant à trois juges indépendants de leur attribuer une note entre 1 et 5. Les résultats ont révélé que le niveau d'intelligence fluide était corrélé positivement à la qualité des métaphores produites. En 2013, ces mêmes chercheurs décident de répliquer leur protocole en ajoutant une tâche encourageant la production de métaphores conventionnelles (phrases à trous omettant un constituant d'une expression non-littérale existante) et en prenant d'autres mesures cognitives (les capacités à consulter et sélectionner des informations de la mémoire à long terme – *broad retrieval abilities* ; et le niveau d'intelligence cristallisée – capacités à utiliser ses compétences, connaissances et expériences). L'intelligence fluide s'est révélée à nouveau être un indicateur de la production de métaphores créatives, mais pas de la production de métaphores conventionnelles. Les capacités à consulter et sélectionner des informations pertinentes de la mémoire à long terme ont également eu une influence positive sur les métaphores créatives, mais bien moins sur les métaphores conventionnelles. En revanche, l'intelligence cristallisée ne semble pas être très fortement corrélée à la production de métaphores créatives mais l'est beaucoup plus fortement pour les métaphores conventionnelles – ce qui semble logique si ces

dernières sont stockées de manière phraséologique dans notre lexique mental. La production de métaphores créatives impliquerait donc des processus cognitifs de haut niveau, tandis que la production de métaphores conventionnelles relèverait de l'activation « en bloc » – et donc d'une production automatique (Beaty et Silvia, 2013). Ceci représente un vrai problème pour les apprenants de langue : n'étant pas assez exposés à la langue cible, les métaphores conventionnelles n'ont peut-être pas l'occasion de se « cristalliser » dans leur mémoire à long terme – contrairement aux enfants natifs qui sont exposés à ces instances dès les premières étapes de leur développement langagier.

Pour terminer, trois facteurs relevant de l'acquis peuvent également jouer un rôle dans la production de langage métaphorique. Il s'agit des connaissances personnelles de l'énonciateur liées au sujet de conversation (et donc à la topique de la métaphore), de ses expériences personnelles, et des connaissances qu'il partage avec son interlocuteur. Petrie et Oshlag (1993) soulignent que la production d'une instance métaphorique nécessite des connaissances sur le domaine source, et plus particulièrement sur la topique elle-même, afin de produire une métaphore. Ceci semble logique : sans connaissances préalables sur un concept, aucun parallèle avec une autre entité ne semble pouvoir se faire. Petrie et Oshlag précisent que nous sommes plus enclins à produire du non-littéral sur des entités que nous maîtrisons : « *the production is used in the mastery rather than the initial acquisition of new concepts* » (Petrie et Oshlag, 1993, p. 605). Il semblerait qu'il s'agisse de métaphores créatives, même si ce n'est pas précisé, et que les connaissances que l'on peut avoir sur un concept donné sont certainement directement reliées à nos expériences personnelles du monde – indispensables pour pouvoir produire une métaphore d'après Gibbs, Kushner et Mills (1991). Du côté d'apprenants de langue seconde, ce paramètre ne semble pas poser de grandes difficultés. En revanche, c'est un paramètre plus problématique pour de jeunes enfants au développement cognitif naissant. Williams-Whitney, Mio et Whitney (1992) se sont penchés sur l'impact des connaissances générales et des expériences personnelles du locuteur sur la production d'une métaphore. Ils ont demandé à des étudiants inscrits dans un cours de création littéraire (*creative writing*) de raconter deux anecdotes autobiographiques et de décrire leurs sentiments et leurs actions au cours de ces événements. Il s'agissait de moments où ils avaient ressenti un sentiment de honte ou de fierté. Les participants ont également eu à faire ce travail d'un point de vue extérieur : dans une situation de jeu de rôle à partir de deux scénarios fictifs où des personnages se retrouvaient dans une situation

embarrassante / avantageuse, les participants devaient décrire la façon dont ils se sentiraient et se comporteraient dans ces situations). Les résultats, confirmant ceux de Fainsilber et Ortony (1987), ont tout d'abord montré que les participants produisaient plus d'instances figurées lorsqu'ils décrivaient leurs sentiments que lorsqu'ils s'exprimaient sur leurs actions. Aussi, ils étaient plus métaphoriques dans leurs productions autobiographiques que dans leurs productions fictionnelles, mais cela dépendait de leur niveau d'expertise en création littéraire : plus ils avaient d'expérience en tant qu'écrivain, moins on observait de différences dans leur usage du non-littéral entre leurs récits. A nouveau, les apprenants de langue ont un avantage du point de vue de ce paramètre sur les enfants natifs anglophones de par un développement cognitif plus développé.

Enfin, un certain nombre d'études ont trouvé que la présence de connaissances partagées entre les interlocuteurs pouvait influencer la production de langage non-littéral. C'est le cas d'instances utilisées de manière ironique, que Kreuz (1996) remarque en plus grande quantité dans des interactions où les locuteurs se connaissent le mieux. Différentes études conduites par Bell et ses collègues (1987 et 1992) ont montré que certains groupes et couples faisaient un usage idiosyncratique d'expressions non-littérales spécifiques. Puis, Hussey et Katz (2006) ont étudié les métaphores produites dans des dyades d'hommes ou de femmes appariés avec un ami ou un inconnu. Les résultats ont montré que les hommes produisaient plus de métaphores que les femmes, en raison d'un langage plus familier, quel que soit leur locuteur – ami ou étranger. Les femmes, en revanche, ont produit plus de métaphores lorsqu'elles étaient en compagnie d'une personne qu'elles connaissaient. Du point de vue d'un apprenant de langue en milieu institutionnel, comme nous l'avons déjà remarqué en réception, la création d'un « *common ground* » en classe de langue semble irréalisable : premièrement parce que ce qui lie un apprenant aux autres acteurs de la classe de langue est une culture et une langue commune, celle de la langue maternelle ; et deuxièmement, car il est difficile d'imaginer un apprenant être métaphorique avec son professeur ou avec un voisin qu'il n'aurait pas choisi, par exemple.

2.4. Synthèse

Les études psycholinguistiques ont donc montré qu'un certain nombre de facteurs internes et externes à l'énonciateur influent sur la façon dont celui-ci traite, comprend et produit une instance métaphorique. Un premier critère déterminant est le degré de conventionnalité de la métaphore : si cette dernière est conventionnelle, alors les processus cognitifs de traitement, compréhension et production seront plus enclins à se produire de manière automatisée. S'il s'agit d'une métaphore créative, alors ces processus le seront peut-être moins. Ceci explique que les métaphores conventionnelles ne soient pas forcément initialement envisagées de manière littérale et qu'elles ne nécessitent pas forcément plus de temps de traitement qu'une instance littérale. La présence de contexte est cependant importante : rencontrée de manière isolée, une métaphore conventionnelle ne sera certainement ni traitée, ni comprise aussi rapidement qu'en contexte ; rencontrée dans un contexte favorisant une interprétation littérale, elle ne sera pas détectée – à moins qu'elle ne présente un sens singulièrement opaque ou agrammatical (cf. *kick the bucket* ou *by and large*). En termes de production, une métaphore conventionnelle sera générée plus rapidement qu'une métaphore créative, qui demandera davantage de réflexion – car les expressions populaires semblent relever de l'intelligence cristallisée et donc de la mémoire à long terme. Si l'on se place à présent dans la perspective d'un enfant en cours d'acquisition de sa langue maternelle et d'un apprenant de langue étrangère, nous avons noté que certains pré-requis à la compréhension et à la production de langage non-littéral peuvent venir à leur manquer. C'est le cas des connaissances en matière de métaphores conventionnelles en premier lieu : un enfant en cours d'acquisition du langage ne peut pas connaître dès les premières étapes de son développement langagier toutes les expressions figuratives conventionnelles de sa langue maternelle ; et un apprenant de langue étrangère n'a généralement pas l'input adéquat pour ces instances. Aussi, les « enfants L1 » et les « apprenants L2 » bénéficient tous deux d'un lexique en cours de développement et de catégorisation : il est donc difficile d'imaginer qu'à un stade préliminaire du développement langagier, on puisse s'attendre à ce que chacun de ces sujets soit à même de percevoir et opérer des superpositions inter-domaines et inter-catégories sémantiques dans le but de comprendre et produire du non-littéral.

Les études psycholinguistiques ont également montré que les particularités cognitives du locuteur ne sont pas à négliger : ses capacités analogiques, associatives et référentielles

(capacités à se référer à l'extralinguistique et à faire des inférences), ainsi que ses connaissances de base (connaissances des catégories sémantiques et conceptuelles), son bagage cognitif personnel (expériences et rapport au monde), et ses capacités de mémorisation ont un effet sur les processus de traitement, compréhension et production d'une instance figurative.

C'est avec ces paramètres en tête que nous nous tournons ensemble à présent vers la littérature sur le développement des compétences métaphoriques des enfants en cours d'acquisition de leur langue maternelle et des apprenants de langue.

Chapitre 3. Le non-littéral en acquisition du langage

Dans ce troisième chapitre, nous nous intéresserons à la métaphore chez les enfants en cours d'acquisition du langage. Puisque le langage figuratif repose sur une interaction inter-domaines conceptuels, nous nous pencherons tout d'abord sur la formation et le développement du système conceptuel de l'enfant. Nous verrons que les sensations perceptives, le langage et le raisonnement analogique sont trois composants fondamentaux de ce développement conceptuel. Nous nous tournerons ensuite vers la production de langage figuratif : nous reviendrons tout d'abord sur des analyses de productions spontanées chez le jeune enfant au cours des deux premières années de la vie, puis sur des analyses de productions contraintes dans le cadre de travaux expérimentaux chez des enfants plus âgés.

3.1. La formation et le développement du système conceptuel de l'enfant

3.1.1. La formation des premiers concepts

Pour Mandler (1992, 2004, 2008, 2012), l'origine du système conceptuel et la formation des premiers concepts résident dans notre analyse des mouvements des êtres animés qui nous entourent dès le plus jeune âge. À partir de l'observation de ces mouvements, l'enfant extrait des schémas d'images perceptuels (par exemple SELF/CAUSED MOTION ou PATH ; Mandler, 1992, p. 278) qui donneraient lieu aux premiers concepts. Bahrick, Gogate, et Ruiz (2002) et Newcombe, Huttenlocher, et Learmonth (1999) ont montré que dans une situation où un agent manipule un objet, les enfants de cinq mois se concentrent plus sur les actes de la personne que sur la personne elle-même et l'objet manipulé. Pour Mandler, ce processus attentionnel active un mécanisme d'analyse perceptuelle (*Perceptual Meaning Analysis* – Mandler, 2012, p. 422), où l'enfant décompose l'évènement dont il est témoin et encode l'action de manière synthétique. Par exemple, s'il voit un objet être placé dans un

contenant (une pomme dans un bol, etc.), différents schémas d'images peuvent être dégagés (CAUSED MOTION, INANIMACY, et CONTAINER). C'est à partir de ces concepts primitifs que tous les concepts suivants seraient construits. Par exemple, le concept ANIMAL serait construit à partir des concepts ANIMACY et SELF MOTION. Ces concepts primaires sont ensuite enrichis quand l'enfant devient plus mobile et se déplace tout seul. A titre d'illustration, les concepts FORCE et RESISTANCE seraient acquis lorsque l'enfant essaie de déplacer un objet, où lorsqu'il se débat des bras de ses parents (Mandler, 2012, p. 433).

Pour Jones et Smith (1993), les concepts n'ont pas de structure mentale stable telle que les schémas d'images : ce sont des ensembles d'informations collectées en temps réel lors d'un évènement donné (« *assemblies of knowledge computed on-line in specific task contexts* » ; Jones et Smith, 1993, p. 113). Par exemple, le mot *frog* rencontré de manière isolée n'activera pas la propriété « *eaten by humans* », tandis que ce sera le cas si l'on se trouve dans un restaurant. Dans cette optique, les concepts sont le produit de différentes informations (perceptuelles, non-perceptuelles, linguistiques lorsque l'enfant entre dans le langage, et sociales) en lien direct avec ce que l'agent est en train de réaliser.

Gibbs (2008) propose un métissage de ces deux conceptions. Il reconnaît l'existence de schémas d'images et leur importance dans la structuration du monde par l'enfant comme Mandler, mais il adopte une approche plus dynamique et plus située comme Jones et Smith :

Many global and abstract concepts are tied to image-schematic representations, as Mandler acknowledges, but these conceptual representations are created 'in the moment' given specific task demands and retain deep connections to embodied actions and experiences. (Gibbs, 2008, p. 232)

Si l'on reprend l'exemple de la pomme placée dans un bol, Gibbs reconnaît que l'enfant considérera probablement cet évènement comme une instanciation du schéma CONTAINER, mais il note que ce schéma (et plus généralement celui de CONTAINMENT) provient certainement aussi de ses expériences corporelles. Son organisme peut être tantôt un contenant (*things going in and out of the bodily container* ; Gibbs, 2008, p. 234), tantôt le contenu d'autres contenants (*the arms of others, clothing, beds, rooms* ; Gibbs, 2008, p. 234). Ainsi, le schéma d'image CONTAINER serait aussi bien construit à partir d'analyses perceptuelles du monde que d'expériences sensori-motrices. Pour Gibbs, les schémas d'images sont donc le produit d'informations perceptuelles et incarnées :

Numerous other body actions, such as chewing, swallowing, and bending and extending fingers, provide infants with a tactile-kinesthetic sense of agency. This understanding of agency is not derived from just seeing our efforts in the world, but rather is rooted in our own tactile kinesthetic experiences. (Gibbs, 2008, p. 236)

Les expériences sensori-motrices sont donc centrales au développement de tout concept et à l'enrichissement de tout schéma, aussi bien chez l'enfant durant les premiers mois de la vie qu'à l'âge adulte. L'entrée de l'enfant dans le langage est un autre paramètre important dans le développement du système conceptuel.

3.1.2. L'entrée dans le langage et le développement conceptuel

Le langage vient confirmer, compléter ou modifier les connaissances acquises par expérience ou perception. Les mots sont d'importants indices : ils permettent de regrouper les entités sur la bases de propriétés communes, qu'elles se ressemblent ou non, et encouragent un travail d'inférences à la recherche de points communs (Gelman, 2009, p. 120). Pour Waxman et Markow (1995) , les noms dénombrables invitent par exemple l'enfant à former des catégories – à rapprocher des entités qui portent la même dénomination (*label*), ou à chercher des différences si des entités ne sont pas désignées de la même manière. Ces hypothèses sont confirmées par Xu (2002), Welder et Graham (2006) et Plunkett, Hu et Cohen (2008) dès l'âge de neuf mois. Les mots ouvrent la voie à la conceptualisation : ce sont des symboles qui procurent des interprétations stables. Le langage est donc une grande source d'indications. Ces indications sont parfois explicites : c'est le cas du pointage (Baldwin, 1991 ; Fennell, Waxman et Weisleder, 2007) ou des phrases assertives (cf. *The earth is round* ; Harris et Koenig, 2006). Cependant, pour pouvoir faire le lien entre un terme et une entité, même concrète et présente dans le contexte de production (comme dans le cadre du pointage d'un objet suivi de la prononciation de son image acoustique), l'enfant doit être capable de traiter des informations relevant de deux modalités différentes. Une telle capacité repose sur la maturation de certains neurones et sur l'accumulation d'expériences visuelles (Wallace, 2004). Au départ, l'input auditif a un effet distractif sur l'attention allouée à l'input visuel. Mais cet effet s'atténue avec le temps, à mesure que l'enfant entre dans le langage : Sloutsky et Robinson, (2008) ont trouvé que des enfants de 10 mois étaient plus concentrés

sur l'input auditif que sur l'input visuel lorsqu'on leur montrait une série d'objets tout en élicitant le lexème correspondant, tandis que des enfants de 16 mois n'allouaient pas plus d'attention à l'un ou l'autre type d'input (Sloutsky, 2010, p. 1274). Robinson et Sloutsky (2007) et Napolitano et Sloutsky (2004) ont également relevé une attirance plus prononcée pour l'input auditif, même lorsqu'on demande explicitement aux enfants de se concentrer sur ce qu'ils voient. Il n'est donc pas surprenant que les objets qui sont désignés par les mêmes termes apparaissent similaires aux enfants. Et si deux objets se ressemblent physiquement, les désigner de la même manière renforce cette ressemblance (Sloutsky, 2010, p. 1276). Le langage complète donc les connaissances acquises par expérience. En revanche, parfois, c'est la seule source d'informations sur laquelle se reposer pour structurer certains concepts : ceux auxquels on n'a pas accès directement, tels que les concepts scientifiques (cf. la forme de la Terre – Vosniadou, 1994 ; ou le fonctionnement du cerveau – Gottfried, Gelman et Schultz, 1999), ou toute abstraction. Les connaissances des enfants pour ces concepts ne peuvent être acquises ni développées sans instruction : l'école joue un rôle important dans l'élaboration de ces savoirs et sur l'acquisition des concepts abstraits.

Le langage revêt également des indices implicites sur lesquels s'appuyer pour la structuration des concepts : c'est le cas du système pronominal en anglais qui réfère aux animés et aux inanimés différemment (cf. *he, she vs it* – Harris et Koenig, 2006). A l'inverse, le langage peut façonner notre perception de certains événements. Par exemple, l'anglais et le coréen encodent l'espace et le mouvement (*motion events*) différemment (Choi et Bowerman, 1991 ; Bowerman et Choi, 2003). Le coréen fait notamment la différence entre des relations de contenus-contenants comprimés (cf. *tight containments – putting books in box-covers, putting a Lego on another Lego*, exprimés par *in* et *on* en anglais mais par KKITA en coréen) et des relations de contenu-contenant plus lâches (cf. *lose containments – putting a book / lego in/on a big box*, aussi exprimés par *in* et *on* en anglais mais exprimés par NEHTA en coréen). En s'appuyant sur un protocole de regard préférentiel, McDonough, Choi et Mandler (2003) et Hespos et Spelke (2004) ont montré que des adultes de nationalité anglophone ne percevaient pas de différences entre ces deux types de relations contenu-contenant, tandis que des enfants anglophones de 5, 9, 11 et 14 mois, qui n'avaient jamais été exposés au coréen, y étaient sensibles. Pour Gelman (2009) , ces résultats montrent que l'entrée dans le langage façonne la perception de certains concepts.

Le langage de l'enfant peut également nous renseigner sur la façon dont il se représente certains concepts. Par exemple, Budwig (1989) remarque que les enfants entre l'âge de 1;8 et 2;8 n'utilisent pas les pronoms *me*, *my*, et *I* pour exprimer les rôles de sujets et d'objets, mais pour exprimer le degré d'agentivité : ils utilisent les pronoms *me* et *my* lorsqu'ils se trouvent en position d'agents (cf. *my cracked the eggs* ; *me jump*) et le pronom *I* lorsqu'ils souhaitent exprimer leur désir et leurs intentions (*I like peas* ; *I no want those* – Budwig, 1989, pp. 272-273). Les productions de l'enfant démontrent un encodage linguistique systématique (mais non-conventionnel) du concept d'agentivité : il ne s'agit pas d'une erreur de choix de pronoms. Clark (2001) parle de « catégories émergentes » et souligne leur importance, car elles permettent d'identifier des catégories conceptuelles idiosyncratiques :

The fact that children try to find expressions for certain categories that go unexpressed in some languages gives strong support to the view that there are notions so salient to young children that on occasion they will extend words, grammatical morphemes, and constructions for their expression in ways that are not licensed in any of the speech addressed to them. (Clark, 2001, p. 399)

Le développement conceptuel de l'enfant peut, à son tour, contribuer à l'acquisition du langage : « *Preverbal infants are adept at perceiving the kinds of entities described by nouns; they parse the perceived environment into cohesive entities and by 3 months, readily form object categories* » (Arunachalam et Waxman, 2010, p. 549). Les enfants sont également sensibles aux concepts exprimés par les adjectifs qui renvoient à des propriétés perceptuelles (comme la température, la texture ou les couleurs), à des changements d'état (cf. *dirty*, *wet*), ou à des états émotionnels (cf. *happy*, *sad*). Pour Arunachalam et Waxman (2010), cette sensibilité ne peut que favoriser l'acquisition de nouveaux mots – qui repose sur l'identification d'une unité conceptuelle et d'une unité linguistique, puis sur la constitution d'un lien entre ces deux unités. D'un point de vue conceptuel, l'enfant doit identifier l'unité de l'évènement qui est lexicalisée (et remarquer, par exemple, que le terme *dog* réfère à l'animal à quatre pattes qu'il a sous les yeux), mais il doit également pouvoir se détacher de cette situation d'énonciation spécifique (et comprendre que *dog* réfère à un concept plus générique, DOG, et qu'il peut être mobilisé pour référer à d'autres chiens que celui dont il est question dans la situation d'énonciation – Arunachalam et Waxman, 2010, p. 548). D'un point

de vue linguistique, les noms sont les premiers lexèmes que les enfants extraient de leur input et relient aux objets qui les entourent (Booth et Waxman, 2009 ; Waxman et Booth, 2001). Créer un lien concept-lexème pour un verbe (ou un adjectif) est plus difficile, puisque l'enfant doit d'abord déterminer quelle unité d'un événement le verbe décrit, puis il doit déterminer son sens (Arunachalam et Waxman, 2010, pp. 551-552). Les informations linguistiques permettent donc de réduire les hypothèses de sens pour un nouveau terme, mais elles ne sont pas suffisantes : faire la différence entre *chihuahua* et *poodle* ou entre *rolling* et *sliding* requerra une expérience perceptive (Arunachalam et Waxman, 2010, p. 554).

Chez des enfants plus âgés (5, 7 et 9 ans), Keil (1983) a remarqué que les catégories lexicales et conceptuelles étaient stables. Par exemple, si l'enfant perçoit un événement (*a birthday party*) comme un objet physique, alors tout le répertoire linguistique des objets physiques pourra s'appliquer à cet événement (« *if a birthday party could have color, it could also have weight, be shiny, and have a physical orientation* » – Keil, 1983, p. 373). De même, les enfants qui conceptualisent les plantes comme des êtres vivants, au même titre que les animaux, ont jugé les termes *alive* et *sick* acceptables pour décrire des arbres, des fleurs et de l'herbe. Ceux pour qui les plantes et les animaux appartenaient à deux catégories différentes, sans point commun, ont refusé l'application de ces termes aux végétaux.

Keil (1986) s'est également penchée sur la façon dont les connaissances des domaines conceptuels influencent le développement de la production et de la compréhension de la métaphore. Puisque la métaphore repose sur la juxtaposition de domaines conceptuels, et se traduit par la juxtaposition de domaines sémantiques et lexicaux au niveau linguistique, les connaissances sémantiques sont aussi importantes. Pour comprendre comment deux termes qui relèvent de deux domaines différents peuvent être associés l'un à l'autre, il faut d'abord savoir comment ces termes s'articulent par rapport aux autres dans leur propre champ sémantique (Keil, 1986, p. 75). Keil (1986) prend l'exemple du terme *smooth* qui peut être mobilisé pour décrire un trait de personnalité : afin de bien comprendre son sens dans ce contexte (*relaxed and confident*), il faut pouvoir l'opposer aux termes *rough*, *slippery* et *soft*, et disposer d'un domaine conceptuel pour les traits de personnalité qui puisse être comparé au domaine de la texture. Soixante six métaphores telles que *the car was thirsty*, *the wind whistled*, *the idea bloomed* ou *the boy swallowed the book* (Keil, 1986, p. 79) ont été lues à des enfants de 6, 7 et 9 ans qui devaient expliquer leur sens et justifier leurs réponses. A nouveau, lorsqu'une similitude inter-domaines est reconnue (cf. entre les idées et les plantes,

par exemple), toutes les métaphores en rapport avec cette relation inter-domaines faisaient sens aux enfants (cf. *the idea wilted / flowered / was planted / was watered* etc.). Mais cette relation inter-domaines ne pouvait être identifiée que si l'enfant avait développé assez de connaissances sur les deux domaines. Les compétences métaphoriques ne semblent donc pas émerger à un moment donné, mais être plutôt fonction du développement conceptuel.

3.1.3. Le raisonnement analogique et le développement conceptuel

Percevoir une similitude inter-domaines entre deux concepts ou deux situations, c'est effectuer un début d'analogie. Le raisonnement analogique, ou la capacité à établir une correspondance entre deux systèmes de relations (tels que *A is to B what C is to D* – Richland, Chan, Morrison et Au, 2010 p. 146), est crucial pour le développement conceptuel de l'enfant : « *this skill enables children to draw on prior knowledge representations to make sense of new contexts and to build expertise by comparing and contrasting representations* » (Richland, *et al.*, 2010, p. 147). D'après Goswami (2001) et Gentner (2010), lorsque l'on rencontre un nouveau spécimen (*exemplar*), on a tendance à l'évaluer en ayant recours à l'ensemble de nos connaissances personnelles. S'il est suffisamment similaire à une entité ou à un concept dont on dispose déjà, il y sera assimilé. S'il ne se rapproche d'aucun élément de connaissances dont on dispose, il resterait indépendant et constituerait une nouvelle unité de savoir à lui seul (Gentner, 2010, p. 761). Le raisonnement analogique contribue donc à l'acquisition et à la restructuration des connaissances, ainsi qu'au développement conceptuel général (Goswami, 2001, p. 465). Une fois de plus, le langage facilite ces opérations : une dénomination commune à deux entités invite tout interlocuteur à les comparer – nommer une entité permet également de la rendre plus facilement accessible (Gentner, 2010, p. 764). Prenons l'exemple de l'acquisition des chiffres et des nombres. Carey (2009) a montré par exemple que les enfants commencent par apprendre les nombres en série, comme une comptine, sans véritable lien avec les références quantitatives auxquelles ils renvoient : l'enfant peut être capable de compter jusqu'à dix très tôt mais n'est pas sensible à la cardinalité. Progressivement, il relie les nombres aux quantités qu'elles désignent par le biais d'une analogie entre les termes linguistiques et la quantité croissante – entre le fait de

progresser dans les nombres et le fait de progresser dans la quantité : « + *I verbalement* » équivaut à « + *I quantitativement* » (Carey, 2009, chapitre 4).

L'enfant fait preuve de raisonnement analogique très tôt, dès l'âge de dix mois, d'après Chen, Sanchez et Campbell (1997) . Ces psychologues ont demandé à des enfants de 10, 12 et 13 mois d'attraper un jouet qu'ils ne pouvaient pas atteindre sans effectuer un certain nombre de gestes – déplacer une boîte, choisir entre deux bouts de tissu sur lesquels reposait un bout de ficelle qui menait soit au jouet, soit au vide, tirer vers soi le bon bout de tissu, et, enfin, tirer sur la ficelle pour atteindre le jouet :

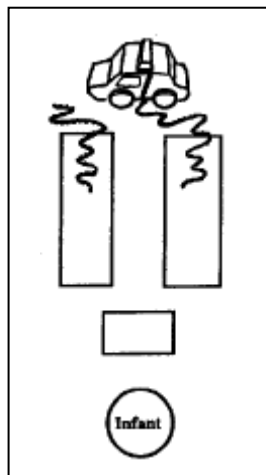


Figure 3. Configuration du protocole de Chen et al. (1997) – (Chen et al., 1997, p. 792)

Les enfants étaient accompagnés d'un parent qui devait leur montrer la solution s'ils ne voyaient pas comment atteindre le jouet seuls. Les résultats ont montré que les enfants répliquaient spontanément la procédure montrée par les parents dès l'âge de 10 mois. Chen *et al.* (1997) s'étaient inspirés du protocole de Brown (1990) , qui avait trouvé des résultats comparables chez des enfants plus âgés, de 17 à 36 mois, et qui avait conclu que l'enfant était capable de transférer ses connaissances rapidement (Brown, 1990, p. 127). Leech, Mareschal et Cooper (2008) parlent de « *relational priming* » : l'exposition à un objet ou à un concept A (ex : *puppy*) et à un objet ou concept B (*dog*) encourage la formation d'une relation spécifique (*offspring*), qui a un impact sur la perception d'un objet ou d'un concept C (*kitten*), et qui se répercute sur le choix d'un objet ou d'un concept manquant, D (*cat* – Leech *et al.*, 2008, p. 362). Goswami (2001) a montré que des enfants dès l'âge de quatre ans étaient capables de compléter ce type d'analogies par le biais de séries d'images (cf. un oiseau [A],

un nid [B] et un chien [C] => une niche [D] – Goswami, 2001, p. 441). Enfin Gentner et Stuart (1984) ont montré que les enfants font preuve de capacités analogiques même lorsque les domaines sources et cibles sont imposés : dès l'âge de cinq ans, les enfants formulent des réponses analogues à celles d'adultes lorsqu'il doivent réagir à des stimuli du type *if the tree on the picture had a knee (or shoulder, etc.), where would it be?* (Gentner et Stuart, 1984, p. 6).

Ces capacités analogiques sont importantes en vue de la production et de la compréhension du langage non-littéral puisque la métaphore repose sur un rapport de similarité inter-domaines. Pour Gentner, Bowdle, Wolff et Boronat (2001), la métaphore et l'analogie reposent toutes deux sur un alignement des caractéristiques d'une situation source et d'une situation cible. Par exemple, dans la métaphore *plant stems are drinking straws*, on invoque et interprète tout un système de relations (*they both convey liquids to nourish living things* : la tige d'une plante permet de transporter l'eau de la terre à la plante, de la même façon que la paille permet de transporter le liquide contenu dans un verre à la bouche de celui qui l'utilise – Gentner *et al.*, 2001, p. 208). Comme nous l'avons noté dans le chapitre 1, ce rapprochement entre la métaphore et l'analogie est une caractéristique de la métaphore créative : « *Metaphor is related on the conventional side to idiom and on the novel side to analogy* » (Gentner *et al.*, 2001, p. 238). Les concepts véhiculés par les métaphores conventionnelles se cristallisent au fil de leurs occurrences au point de se détacher du domaine source (on ne pense plus à l'idée de chute lorsque l'on *tombe* amoureux) et au point d'entrer dans le lexique (*tomber amoureux* signifie *devenir amoureux* – cf. *the Career Metaphor Theory* : Gentner et Bowdle, 2001 et Bowdle et Gentner, 2005).

Plusieurs facteurs contribuent au développement du raisonnement analogique chez l'enfant. Goswami (2001) mentionne tout d'abord l'augmentation des connaissances générales et des connaissances domaine par domaine : plus l'enfant a de savoirs, plus il pourra percevoir des relations complexes entre les entités qui l'entourent, et plus les analogies se complexifient (Goswami, 2001, p. 465). Comme nous l'avons noté au tout début de cette section, Goswami (2001) considère que les nouveaux savoirs entraînent un réexamen et une restructuration des savoirs déjà acquis : ce phénomène contribue à la formation de cadres conceptuels complexes et facilite le stockage et l'organisation des nouveaux savoirs. Ainsi, le type d'analogie réalisée par l'enfant est fortement lié à ses connaissances du monde, et il évolue avec l'accroissement de ces connaissances. Pour Gentner et Stuart (1984) et Matlen

(2007), cet accroissement des connaissances donne lieu au passage soudain à une réflexion relationnelle (« *a relational shift* ») : les enfants se focalisent d'abord sur les propriétés perceptuelles des entités (formes, couleurs, textures, etc.) puis sur les relations qu'elles entretiennent. Par exemple, Gentner et Stuart (1984) ont demandé à des enfants de 5-6 ans, 9-10 ans et à des adultes d'interpréter des comparaisons sur la base de ressemblances perceptuelles (cf. *the sun is like an orange => both are round and orange*), de ressemblances relationnelles (cf. *a camera is like a tape recorder => both record events to re-experience at a later time*), ou des deux. Les enfants âgés de 5-6 ans ont effectué beaucoup plus d'analogies sur la base de points communs perceptuels entre les couples d'entités proposées que les enfants de 9-10 ans, qui, comme les adultes, se sont davantage focalisés sur les relations inter-domaines potentielles. Le dernier facteur qui tend à modeler le raisonnement analogique de l'enfant est d'ordre culturel : Fernald et Morikawa (1993) ont par exemple remarqué que les parents d'origine japonaise attirent l'attention de leurs enfants sur les entités et la façon dont elles interagissent, et qu'ils usent d'un vocabulaire plus fréquemment tourné vers l'action et la référence (des équivalents de verbes tels que *swim, eat* ou *going to*, par exemple). Au contraire, les parents d'origine américaine se focalisent plus sur les objets et sur le perceptuel, et produisent une plus grande quantité de verbes tels que *look, look like*, ou *watch*. Richland, Chan, Morrison et Au (2010) ont donc voulu vérifier si ces variations discursives culturelles avaient une incidence sur la nature des analogies produites par les enfants japonais et américains, et si les enfants d'origine japonaise démontraient de meilleures compétences analogiques générales (relationnelles ou non) que les enfants américains. Des enfants de ces deux nationalités âgés de 3 et 4 ans ont eu à identifier les points communs entre des séries de deux photos. Certaines séries présentaient des relations simples entre les entités représentées sur les photos (un petit garçon qui essaie d'attraper un gâteau sur la première, et un chien qui essaie d'attraper un os sur la deuxième). D'autres séries présentaient des relations plus complexes entre leurs protagonistes (une maman qui essaie d'attraper son petit garçon qui essaie lui-même d'attraper un gâteau). Enfin, certaines séries présentaient un intrus dans la deuxième photo (cf. un enfant immobile dans la photo où un chien essaie d'attraper un os). Les résultats n'ont pas montré de différences entre les productions des enfants américains et celles des enfants japonais pour les séries de photos à relations simples avec et sans intrus ; en revanche, les enfants japonais ont donné de meilleures réponses pour les séries à relations complexes. Pour Richland *et al.* (2010), le fait que les enfants d'origine japonaise aient un

input plus concentré sur les relations qu'entretiennent les différentes entités rencontrées au quotidien fait qu'ils sont mieux équipés pour percevoir des analogies complexes. Le développement du raisonnement analogique peut donc être culturellement teinté.

3.2. Le développement de la production non-littérale chez l'enfant

3.2.1. Productions spontanées : la métaphore et les premiers mots

Pour Paprotté (1985) et Gibbs (1994), les premiers mots prononcés par l'enfant révèlent un premier pas vers la production de langage non-littéral car ces mots-phrases renvoient métonymiquement à l'intégralité d'un événement (cf. « *door* » pour *close the door* ; *eye* pour *water is in my eye* ; ou *baby* pour *the baby fell down* – McNeill, 1970, p. 24). Gibbs (1994), perçoit également certaines sur-extensions de termes comme les prémices de la production non-littérale. C'est le cas notamment lorsque l'enfant utilise des noms pour référer à une action ou à une activité (cf. *you have scale it first ; don't broom my mess ; I'm going to gun you* Gibbs, 1994, p. 123) car un seul actant exprime l'intégralité du prédicat (cf. *scale*, *broom*, et *gun* pour les événements *to weigh using a scale*, *to weep using a broom*, et *to shoot using a gun*). Duvignau (2002) partage ce point de vue : elle qualifie les sur-extensions à pivot verbal chez l'enfant de 2-4 ans d'« approximations sémantiques par analogie » (cf. *le livre est cassé pour déchiré*). La notion d'« approximation sémantique » renvoie au fait que le verbe produit par l'enfant et sa paraphrase entretiennent une relation de co-hyponymie ou de synonymie inter-domaines. Par exemple, *casser* et *déchirer* sont tous deux des hyponymes d'un même hyperonyme, *détériorer*, au même titre que *crever*, *craqueler*, *découdre* etc. (Duvignau, 2002, p. 242). Ils sont donc « co-hyponymes » du verbe *détériorer*. *Casser* et *déchirer* font également partie de deux domaines conceptuels différents (PAPIER et OBJET SOLIDE) : l'équivalent du verbe *casser* pour décrire *un livre* est le verbe *déchirer*. D'où leur relation de synonymie inter-domaines. Ces rapprochements de termes, ou « approximations sémantiques », reposent aussi sur un principe d'analogie selon Duvignau : l'enfant assimile un événement à un autre événement pour lequel il dispose de ressources lexicales. Par exemple,

lorsque l'enfant produit un énoncé tel que *le livre est cassé*, il fait appel à l'évènement *casser un verre* pour verbaliser l'action *déchirer un livre* car il dispose des ressources lexicales pour décrire ce premier évènement, très proche. Ces sur-extensions enfantines ne seraient cependant que « d'allure métaphorique » d'après Duvignau car l'enfant de 2-4 ans est en cours de catégorisation et de construction du lexique – or la métaphore repose sur une organisation du lexique en catégories de termes et de concepts distinctes et stables, et sur un dialogue entre ces catégories (Duvignau, 2002, p. 234). La production de sur-extensions chez l'enfant ne se fonde pas sur un jeu inter-catégories sémantiques et inter-domaines conceptuels, puisque ces modèles sont en cours de construction. L'allure métaphorique des énoncés tels que *le livre est cassé* n'est donc pas intentionnelle : l'enfant n'a pas choisi de combiner deux termes de domaines différents ; il y a été contraint par son manque de ressources lexicales (Duvignau, 2002, p. 234). Même si ces énoncés trahissent la capacité de l'enfant à faire des analogies, son lexique verbal n'est pas encore suffisamment affiné pour que ces productions puissent être considérées comme métaphoriques. Au vu de la proximité sémantique entre le terme choisi par l'enfant et celui que l'adulte aurait utilisé, Duvignau affirme qu'il serait cependant réducteur de considérer ces productions comme des erreurs. Le fait que le verbe utilisé par l'enfant et sa paraphrase véhiculent le même noyau de sens est la preuve que l'enfant ne se trompe pas mais qu'il essaie de formuler sa pensée au moyen de termes dont il dispose. Ainsi, même si ces productions ne peuvent être élevées au rang de métaphores, elles sont cependant révélatrices d'une flexibilité cognitive et analogique chez l'enfant.

Pour Billow (1981), Paprotté (1985) et Fourment, Emmenecker et Pantz (1987), les situations de jeu symbolique révèlent également un début de compétence métaphorique. Billow (1981) a observé des enfants âgés de 2 à 6 ans en situation de jeu à la crèche, au centre aéré et à l'école maternelle. Il a relevé tous les énoncés où les enfants utilisaient un terme inhabituel pour désigner un référent (cf. « *that's green grass* » en pointant vers un tapis vert, ou « *look what I found : tea !* » en agitant une tasse remplie de sable, Billow, 1981, pp. 435 et 440). Après avoir produit ces énoncés, les enfants ont immédiatement été interrogés sur la véritable nature du référent désigné de manière inhabituelle afin de savoir s'ils connaissaient le terme communément utilisé pour le désigner. Dans 43 % des cas, les enfants ont reconnu que le terme élicité ne renvoyait pas à la véritable nature du référent en question : les enfants savaient très bien que le sable n'était pas du thé et reconnaissaient qu'ils faisaient semblant. Billow (1981) affirme alors que ces productions ne sont pas accidentelles : l'enfant choisit

délibérément d'utiliser certains mots et certains objets pour renvoyer à d'autres entités. Ces productions sont donc un premier pas vers la production de métaphores. Paprotté (1985) ajoute que cette capacité à faire semblant de s'engager consciemment dans des jeux de rôles fictifs marque le début d'une sensibilité à l'épistémique et à la différenciation entre la réalité et l'imaginaire (Paprotté, 1985, p. 463). Fourment *et al.* (1987) ont reproduit un protocole similaire à celui de Billow (1981) avec des enfants âgés de 3 à 7 ans. Ces derniers ont été observés en situation de jeu symbolique reconstituée en laboratoire : par deux, ils étaient invités à jouer ensemble avec différents objets mis à leur disposition – des jouets spécifiques (de la dinette, des petites autos, etc.), et des items non-spécifiques (un morceau de moquette, des cubes de bois, etc.) supposés encourager les dénominations inhabituelles. A chaque fin de séance de trente minutes, un entretien avec chacun des enfants permettait de vérifier s'ils connaissaient le mot littéral correspondant aux objets désignés de manière métaphorique. A nouveau, les enfants ont montré qu'ils étaient conscients de la différence entre leurs productions et la véritable nature des objets désignés par un terme inhabituel. Les résultats ont également révélé que la proportion de ces termes inhabituels est restée inchangée entre l'âge de 3;5 et 7 ans, mais Fourment *et al.* (1987) ont noté un marquage grandissant de ces faux-semblant à l'aide du conditionnel en fonction de l'âge (via l'utilisation de *ce serait* + GN plutôt que *c'est* + GN). Fourment et ses collègues ont aussi remarqué que les enfants les plus jeunes produisaient des énoncés métaphoriques sur la base d'actions (cf. *le jour va se réveiller*), tandis que les plus âgés se reposaient sur des similarités perceptives (cf. *c'est le plancher* pour désigner une planche en bois ; *ce serait ma petite jupe* en désignant le morceau de moquette – Fourment *et al.*, 1987, p. 544). Fourment et ses collègues notent enfin que ces productions ne semblent pas poser de problèmes de compréhension entre pairs : au contraire, on observe même plutôt des alignements dans les productions des enfants où l'un reprend volontiers un thème métaphorique proposé par son partenaire (cf. Enfant 1 : *c'est la farine* ; Enfant 2 : *c'est les œufs* – Fourment *et al.*, 1987, p. 549).

Pour Winner (1979), Winner, McCarthy, Kleinman et Gardner (1979), et Winner, McCarthy et Gardner (1980), la différence entre les sur-extensions abordées précédemment (cf. *le livre est cassé*) et les situations de jeu où l'enfant "renomme" des entités (« *renamings* ») est cruciale. Pour eux, les appellations innovantes produites en situation de jeu symbolique peuvent être considérées comme métaphoriques si l'enfant énonciateur démontre qu'il connaît le terme de référence, qu'il fait le choix de le désigner autrement et s'il

indique clairement qu'il fait semblant. En revanche, pour Billow (1981), Vosniadou (1987) et Gibbs (1994), ces productions ne trahissent qu'un début de compétence métaphorique. Le fait que l'enfant renomme délibérément et consciemment certains objets n'est pas suffisant pour pouvoir parler de métaphore : l'enfant doit être conscient que les limites entre deux catégories conventionnelles ont été outrepassées (Vosniadou, 1987, p. 873). Vosniadou (1987) ajoute également que le jeu symbolique n'aurait pas les mêmes fonctions que la métaphore :

The purpose of a metaphor is to compare and juxtapose two similar concepts, whereas the purpose of a pretend renaming is to change the identity of the real object itself. When a child calls a block a "cup," he or she is not referring to any conceptual similarities between blocks and cups but intends to use the block as something to drink from. (Vosniadou, 1987, p. 873).

Vosniadou rappelle que la métaphore est élicitée dans un but communicatif, tandis que dans une situation de jeu symbolique, les objets renommés ne sont pas désignés inhabituellement dans le but de communiquer quelque chose sur l'objet lui-même, mais dans le but d'être en adéquation avec la situation de jeu. Winner et ses collègues ont d'ailleurs remarqué que les entités rapprochées dans le jeu symbolique n'entretenaient pas forcément de relations de similarité (c'est le cas de l'utilisation de *cup* pour *block*, par exemple), et donc que ces changements de dénomination ne semblent avoir de sens que dans la situation de jeu en cours. Vosniadou (1987) en conclut que le jeu symbolique ne révèle pas une vision particulière de la réalité mais renvoie à une réalité fictionnelle : l'objet fantasmé remplace le véritable objet le temps du jeu. Le jeu symbolique ne serait alors qu'un précurseur à la production de métaphores puisque l'enfant fait semblant de prendre un objet pour un autre, ce qui se rapproche de la « transgression inter-domaines » que l'on observe dans la métaphore. On retrouve ainsi les idées de Duvignau au sujet des sur-extensions : pour pouvoir être désigné comme étant véritablement métaphorique, tout énoncé prononcé par l'enfant doit mettre en relief une similarité entre deux objets, et l'enfant énonciateur doit être conscient que les deux objets appartiennent à différentes catégories conceptuelles conventionnelles (Vosniadou, 1987, p. 874).

En résumé, même si le jeune enfant produit des formes qui présentent un décalage inter-domaines, il est clair que l'on ne peut pas encore parler de véritable métaphoricité :

Neither will the child break into his language with intentionally produced metaphors in the sense of a developed awareness of the mutuality condition constraining verbal use and of a special epistemic marking, nor can the child be taken to start with deployed conventions of 'literal' referring. (Paprotté, 1985, p. 439)

Il n'est donc pas étonnant d'observer l'enfant faire son propre usage de certains termes en raison de ressources langagières limitées. On pourra peut-être parler de véritable compétence métaphorique lorsque les compétences sémantiques et lexicales seront fermement établies (Paprotté, 1985, pp. 439-440).

3.2.2. Productions métaphoriques contraintes : la métaphore en situation de laboratoire

Les psychologues et cognitivistes qui sont à l'origine des premières études expérimentales sur les productions non-littérales d'enfants ont demandé à de jeunes participants de compléter différents types de stimuli, souvent par le biais de questionnaires à choix multiples. Gardner, Kircher, Winner et Perkins (1975) ont par exemple demandé à des enfants âgés de 3-4, 7, 11 et 14 ans ainsi qu'à un groupe d'étudiants de licence de compléter librement des phrases isolées ou en contexte dans un premier temps, puis à l'aide de quatre propositions. Voici un exemple de stimulus :

We're glad to have you at this party for our son. Look at that boy standing over there. He looks as gigantic as...

- 1) *the most gigantic person in the whole world* (proposition littérale)
- 2) *a skyscraper in the centre of town* (proposition métaphorique conventionnelle)
- 3) *a double-decker cone in a baby's hand* (proposition métaphorique créative)
- 4) *a clock from a department store* (proposition métaphorique inadaptée)

(Gardner *et al.*, 1975, p. 128)

Les productions libres des participants de plus de 7 ans ont révélé une majorité de métaphores conventionnelles (*soft as a pillow, stony as a hockey puck* – Gardner *et al.*, 1975, p. 136) tandis que celles des enfants de 3-4 ans ont révélé un certain nombre de métaphores créatives (*sad as a pimple, soft as a rainbow, stony as a stupid person*), puis des métaphores

conventionnelles, et des propositions inadaptées car les enfants ne connaissaient pas le sens de certains adjectifs (*gigantic*, notamment). Finalement, les enfants de 3-4 ans ont produit plus de réponses non-littérales que les autres groupes. En ce qui concerne le choix multiple, les tendances sont moins homogènes. Les enfants de 3-4 ans ont démontré une préférence pour les propositions métaphoriques créatives et inadaptées, tout comme dans leurs productions libres. Les enfants de 7 ans ont préféré sélectionner des propositions littérales car ils trouvaient qu'elles étaient le plus en adéquation avec la situation et l'adjectif présentés (cf. pour *as boiling as*, un enfant de 7 ans a choisi la proposition *as the most boiling thing in the world* contre la proposition conventionnelle *as a teapot whistling* car il trouvait que la chose la plus bouillante au monde serait quand-même plus bouillante qu'une théière prête à être retirée du feu). Les enfants de 11 ans se sont concentrés sur les propositions métaphoriques conventionnelles : ils ont souvent affirmé que le lien métaphorique leur paraissait pertinent, par opposition aux propositions littérales qui ne leur paraissaient pas apporter d'informations nouvelles. Enfin, les participants de 14 et 19 ans ont préféré les propositions métaphoriques conventionnelles et créatives et ont justifié leur choix en démontrant une bonne compréhension du rapport métaphorique entre la situation décrite et la proposition sélectionnée. Gardner et ses collègues proposent alors un développement du langage métaphorique « en forme de U » : avant l'entrée à l'école primaire, les enfants seraient beaucoup dans l'imaginaire et seraient plus enclins à produire des métaphores créatives, puis ils adopteraient un point de vue plus concret et conventionnel dès l'entrée à l'école. Puis ils prendraient plus de distance avec ce point de vue en grandissant et se tourneraient à nouveau vers la métaphore créative (Gardner *et al.*, 1975, p. 139). Pour Paprotté (1985), ces résultats semblent montrer que l'entrée à l'école entraîne un « réapprentissage du langage » qui, par le biais d'un nouvel ensemble de normes langagières, met en garde contre le langage figuratif (Paprotté, 1985, p. 468).

Vosniadou et Ortony (1983) ont également soumis des phrases à compléter à de jeunes participants (âgés de 3 à 6 ans) et à un groupe contrôle d'adultes. Les participants avaient le choix entre trois termes appariés de manières différentes :

*A river is like a snake / lake (proposition métaphorique / proposition littérale)
lake / cat (proposition littérale / proposition inadaptée)
snake / cat (proposition métaphorique / inadaptée)*

(Vosniadou et Ortony, 1983, p. 4)

Chaque participant a eu à faire un choix entre deux termes présentés dans les trois configurations possibles au cours de l'expérimentation, sur un total de dix objets sources et trente paires de propositions. Les enfants ont très rarement choisi les termes inadaptés ; en revanche, les résultats ne montrent aucune préférence entre les termes qui véhiculent une similarité littérale (*a river is like a lake*) et les termes qui véhiculent une similarité non-littérale (*a river is like a snake*). Les enfants de 6 ans et les adultes ont été cependant plus systématiques que les participants âgés de 3 à 5 ans : les uns choisissant constamment les termes qui véhiculaient une similarité non-littérale, et les autres sélectionnant systématiquement les termes qui véhiculaient une similarité littérale. Afin de vérifier si les enfants avaient conscience que les termes qui véhiculaient une similarité non-littérale faisaient partie d'une catégorie conceptuelle différente de celle de l'objet à comparer (cf. *river vs snake*), d'autres participants du même âge ont effectué le même protocole transformé en tâche de catégorisation :

*A river is **the same kind of thing** as a snake / lake (métaphorique / littéral)
lake / cat (littéral / inadapté)*

(Vosniadou et Ortony, 1983, p. 4)

Tous les participants à l'exception des plus jeunes, âgés de trois ans, ont sélectionné les termes qui véhiculaient une similarité littérale, révélant des catégories conceptuelles cohérentes. Vosniadou et Ortony (1983) en conclut alors que les enfants sont capables de percevoir des interactions inter-domaines conceptuels à partir de l'âge de quatre ans :

It appears that by 3 years of age children see only undifferentiated similarity, distinguishing that from anomaly, while by 4 they also know that some meaningful similarity statements compare terms from the same conventional category, while other meaningful comparisons involve terms from different categories. (Vosniadou et Ortony, 1983, p. 15)

A vu de ces résultats, il semble donc difficile de parler de compétence métaphorique chez l'enfant, ou de « véritables » capacités à métaphoriser, avant l'âge de quatre ans.

Cacciari et Levorato (1989) se sont concentrées sur les expressions idiomatiques : elles ont demandé à des enfants de 8 et 10 ans de compléter la dernière phrase de courtes histoires où un idiome était amorcé (cf. *once at school he lent them his box of crayons and so he broke the ... (ice)* – Cacciari et Levorato, 1989, p. 398). Les enfants de 8 ans ont rarement produit le terme attendu et ont souvent été dans le littéral (cf. *so he broke the crayons*) ; mais ils ont également produit des énoncés non-littéraux créatifs (cf. *so he broke the problem*). Les enfants de 10 ans ont été beaucoup moins dans le littéral et ont produit une majorité d'items attendus, ainsi que de rares items figuratifs créatifs. Pour Cacciari et Levorato, ces résultats sont loin d'être sans intérêt car ils révèlent un mode de pensée figuratif dès l'âge de 8 ans, et une maîtrise naissante des expressions idiomatiques dès l'âge de 10 ans.

On compte également des protocoles moins contraints dans la littérature sur le développement du langage non-littéral. Cameron (1997) a par exemple étudié le contenu métaphorique des interactions élève(s)-élève(s) et élève(s)-enseignant à l'école élémentaire lors de séances de sciences naturelles et physiques. Nous avons noté dans le premier chapitre que la métaphore était particulièrement présente dans le discours de type didactique pour introduire, illustrer et faciliter l'accès aux nouvelles connaissances des élèves. Cameron a remarqué que les productions des enfants en étaient teintées par la suite. Par exemple, un enfant de 8;9 ans, après avoir été exposé aux métaphores *the desert is a sea of sand* et *camels are the ships of the desert*, s'est approprié cette représentation du concept DESERT et a produit l'énoncé *camels are the ferries of the desert* (Cameron, 1997, p. 60). Cameron avance que l'input de l'école n'est pas le seul à avoir cet impact ; les enfants reprennent aussi des métaphores auxquelles ils sont exposés à la maison, par la télévision ou l'input parental, ainsi que dans le discours de leurs camarades :

Participation in discourse events can lead to children using the metaphors of others, without necessarily fully understanding them, in a process of appropriation that leads to adult capacity for using the conventional metaphor of a culture. (Cameron, 1997, p. 60)

Taylor (2012) s'est également penché sur les interactions entre pairs à l'école élémentaire et a montré que des enfants de 9-10 ans faisaient régulièrement de l'humour à partir d'expressions

figuratives conventionnelles. Un petit garçon a par exemple prononcé l'énoncé « *is anything there ?* » tout en toquant sur la tête d'un camarade rappelant l'expression « *is anyone home ?* » lorsque l'on rentre chez soi. Ce camarade a ensuite repris le même geste en prononçant l'énoncé « *play knocking on wood* » rappelant l'expression et le geste idiomatique de l'expression *touch wood* (Taylor, 2012, p. 162).

D'autres chercheurs se sont concentrés sur des tâches narratives. C'est le cas de Katis et Selimis (2005) qui ont demandé à des enfants de nationalité grecque âgés de 3 à 10 ans de raconter des expériences personnelles en situation de laboratoire. Ils se sont concentrés sur leur utilisation métaphorique des verbes de mouvement (cf. *let's go back to where we were*), et plus généralement sur le concept MOTION en tant que domaine source (cf. SPEAKING IS MOVING IN SPACE). Ils ont remarqué que les participants produisaient des verbes de mouvement de manière non-littérale dès l'âge de 3 ans (cf. des équivalents en grec d'énoncés tels que *they exploded from anger* ; *imagination starts working* ; *he entered the thirteenth year* – Katis et Selimis, 2005, p. 208). Les productions étudiées relevaient en majorité d'expressions conventionnelles (on compte une expression idiomatique et deux collocations dans les exemples précédents). Enfin, Naylor et Van Herwegen (2012) se sont concentrés sur des enfants et des adolescents âgés de 7 à 18 ans atteints du Syndrome de Williams³ en comparaison de sujets tout-venants qui ont dû inventer une histoire à l'aide d'un livre d'images sans texte. Il s'agissait de l'histoire d'un jeune garçon qui s'endort et part à l'aventure dans un monde parallèle, à la manière d'*Alice au Pays des Merveilles*. Le monde du rêve et l'univers fictionnel de l'histoire (qui mettait en scène des objets qui n'existent pas) avait été choisis pour encourager la production de langage non-littéral. Les résultats n'ont révélé aucune augmentation ou diminution de la proportion d'expressions figuratives au fil de l'âge, aussi bien chez les participants du groupe expérimental que chez ceux du groupe tout-venant. Naylor et Van Herwegen avaient également soumis différents tests de connaissances lexicales à leurs participants, mais aucune de ces mesures ne semblent avoir influencé les productions non-littérales des participants tout-venants. Naylor et Van Herwegen émettent alors l'hypothèse que langage figuratif serait peut-être en place dès l'âge de 7 ans chez les individus tout-venants.

³ Le syndrome de Williams est une maladie génétique qui se traduit par un retard du développement cognitif et une déficience intellectuelle (Naylor et Herwegen, 2012, p. 712).

3.3. Synthèse

Cette synthèse de la recherche consacrée au développement du non-littéral en acquisition du langage révèle qu'il est difficile d'identifier les productions métaphoriques enfantines. Il semble également difficile d'évaluer à quel moment dans son acquisition du langage, l'enfant fait véritablement preuve de compétence non-littérale. Si l'enfant démontre une capacité à percevoir des analogies entre différents événements et à identifier des similarités entre différents objets et concepts dès les toutes premières années de la vie (cf. sur-extensions et faux-semblants), cela ne semble cependant pas être suffisant pour parler de compétences métaphoriques. Ces sur-extensions et faux-semblants trahissent un raisonnement métaphorique d'un point de vue mental, puisque ces formes reposent sur des interactions inter-domaines – mais pas sur un usage métaphorique des mots produits. Les compétences métaphoriques semblent donc se déployer en concomitance avec le développement du système conceptuel et langagier de l'enfant : à mesure que l'enfant catégorise son lexique et ses connaissances en domaines conceptuels, il peut progressivement produire des énoncés recevables comme non-littéraux.

Chapitre 4. Le non-littéral en acquisition des langues étrangères

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons au langage non-littéral dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. On s'accorde aujourd'hui à dire qu'il est important que le langage figuré ait sa place en classe de langue (Andreou et Galantomos, 2009 ; Deignan, Gabrys, et Solska, 1997 ; Littlemore et Low, 2006) et qu'un apprenant doit se familiariser avec la dimension non-littérale de la langue cible dans un souci de maîtrise globale de cette langue. Comme dans le chapitre précédent, nous nous pencherons sur les pré-requis à la production de langage non-littéral avant de nous intéresser à des analyses de productions d'apprenants de langue seconde. Si un apprenant adulte dispose d'un développement conceptuel mature et de catégories conceptuelles et linguistiques bien nettes grâce à sa langue maternelle à l'âge adulte, un grand travail d'adaptation culturelle, conceptuelle et lexicale dans la langue cible est à entreprendre. De plus, la production d'une instance figurative (correcte) dans une langue étrangère est une tâche cognitive plus complexe qu'en langue maternelle en raison de mécanismes cognitifs fortement mobilisés pour l'encodage lexical et grammatical des idées (mécanisme de production langagière non-automatisé, mémoire de travail rapidement saturée). Commençons cependant par faire un point sur ce que l'on entend par « compétences métaphoriques » dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères.

4.1. La notion de « compétences métaphoriques » en L2

En 1988, Graham Low fut l'un des premiers linguistes à introduire la notion de « compétence métaphorique » (*metaphoric competence*) en langue étrangère, à savoir la capacité à *produire et comprendre des instances de langue métaphoriques* dans une langue étrangère. Low mène une réflexion sur les fonctions du langage métaphorique et propose une liste de sept compétences nécessaires à la maîtrise du non-littéral pour tout locuteur, natif ou non, d'une langue :

1. Ability to construct plausible meanings
2. Knowledge of the boundaries of conventional metaphor
3. Awareness of acceptable topic and vehicle combinations
4. Ability to interpret and control 'hedges'
5. Awareness of 'socially sensitive' metaphors
6. Awareness of 'multiple layering' in metaphors
7. Interactive awareness of metaphor

(Low, 1988, pp. 129-135)

La première compétence consiste à être capable de dégager du sens au sein de tout énoncé qui présenterait des anomalies sémantiques. La deuxième suppose une certaine capacité à détecter un usage créatif d'une métaphore conventionnelle et donc de savoir quels domaines sources sont utilisés pour lexicaliser quels domaines cibles. La troisième suppose des connaissances en matière d'associations de topiques et de véhicules spécifiques. La quatrième renvoie aux moyens que l'énonciateur emploie afin d'indiquer l'usage métaphorique de toute forme linguistique (guillemets à l'écrit, gestuelle à l'oral ; utilisation d'intensifieurs tels que *literally*, *really*, *sort of* etc.). La cinquième renvoie au fait d'être conscient que certaines expressions figuratives ont une charge sociale négative et ne peuvent être utilisées dans certains contextes. La sixième porte sur les capacités à détecter tous les sens possibles d'une instance figurative donnée. Enfin, la septième et dernière compétence se rapporte à la capacité d'identifier les raisons pour lesquelles l'énonciateur utilise une instance non-littérale et à la capacité à reprendre, développer ou clore tout propos figuratif.

Marcel Danesi (1992a, 1992b, 1994 et 1995) souligne également l'importance de compétences métaphoriques en langue étrangère. Pour lui, il s'agit des connaissances de l'apprenant sur la façon dont la L2 lexicalise certains concepts. Elles font partie d'une compétence plus large, les « compétences conceptuelles » ou l'« aisance conceptuelle » (*conceptual fluency*) qui renvoient aux capacités de l'apprenant à s'approprier le système conceptuel de sa langue cible (à ses connaissances sur la façon dont la communauté cible perçoit le monde). Elles reposent sur trois capacités : la capacité à utiliser le système conceptuel de la L2 convenablement, la capacité à encoder linguistiquement ses idées en accord avec le système conceptuel de la L2, et la capacité à faire interagir ces concepts (effectuer des analogies). Dans cette optique, les compétences métaphoriques et conceptuelles s'opposent aux compétences grammaticales et communicatives (qui forment la « compétence

verbale » pour Danesi). Les compétences langagières d'un apprenant sont donc composées de compétences verbales et de compétences conceptuelles. Pour Danesi, le niveau de compétence conceptuelle des apprenants est déterminant et explique les raisons pour lesquelles ils n'atteignent que très rarement un niveau de maîtrise de la langue cible comparable à celui d'un natif. Par exemple, observant les productions écrites de ses étudiants en quatrième année d'espagnol langue étrangère (Danesi, 1992a, 1992b, 1994 et 1995), il remarque un degré de littéralité élevé dans leur discours (« *an unnatural over-literalness* »). Ses participants ont eu tendance à s'exprimer de façon très directe et concrète malgré la nature philosophique des sujets de rédaction qui leur avaient été proposés (« *qu'est-ce que le bonheur ?* », ou encore « *le téléphone, l'invention révolutionnaire de la société ?* »). Les rares passages non-littéraux que Danesi relève dans ces rédactions reflètent le système conceptuel et métaphorique de la langue maternelle de ses apprenants. Malgré quatre années de spécialisation en espagnol à l'université, les apprenants éprouvent de grandes difficultés à se distancer du cadre conceptuel de leur langue maternelle, même en présentant un haut niveau de compétence verbale. Pour Danesi, il semblerait donc que les apprenants arrivent à maîtriser la grammaire et les instruments communicatifs de la langue cible mais ils peinent à se détacher des représentations conceptuelles de leur langue maternelle. En d'autres termes, ils s'expriment dans leur L2, mais pensent dans leur L1 : « *students typically use target language words and structures as "carriers" of their own native language "concepts"* » (Danesi, 1994, p. 454). Danesi en conclut que maîtriser une langue étrangère ne peut se limiter au développement de compétences grammaticales et communicatives, et qu'il est tout aussi important de développer une certaine connaissance et compréhension de la façon dont la culture cible perçoit le monde.

4.2. Des références culturelles, conceptuelles et lexicales à convertir

Nous avons noté dans le chapitre précédent que le langage influence le développement conceptuel de l'enfant. La vision du monde de tout locuteur natif d'une (ou plusieurs) langue(s) est donc fortement empreinte des références culturelles et langagières associées à sa ou ses langue(s) maternelle(s). Les travaux de Danesi cités précédemment montrent à quel

point le système conceptuel est structurant puisque ses résultats suggèrent que le système conceptuel de la langue maternelle des apprenants reste la base sur laquelle s'opère le développement de la L2, même après de nombreuses années d'apprentissage dans le secondaire, puis dans le supérieur. Danesi (2008) remarque, par exemple, que le système conceptuel développé en concomitance avec la ou les langue(s) maternelle(s) se manifeste lors d'« erreurs conceptuelles » : « [they] *result from the tendency of SL [second language] learners to assume that meanings in the native and target languages are encoded with identical or parallel structures (phrases, idioms, etc.)* » (Danesi, 2008, p. 232) . Ces erreurs, que Danesi oppose aux erreurs formelles (syntaxiques, phonologiques, etc.) et communicatives (interactives, stratégiques), sont celles qui, selon lui, entravent le plus l'intelligibilité du discours des apprenants. Il arrive cependant que les systèmes conceptuels de la L1 et de la L2 coïncident et que les apprenants effectuent des transferts conceptuels et linguistiques recevables dans la L2. Danesi (2008) remarque aussi que certains concepts sont lexicalisés par un plus grand nombre de domaines sources que d'autres selon les langues. Dans un corpus de textes provenant de journaux, magazines, livres populaires, et transcriptions de programmes télévisés et radiophoniques, il a par exemple relevé 89 domaines sources différents pour lexicaliser le concept IDEAS (cf. MOVING THINGS, BUILDINGS, PLANTS, etc.) et 36 domaines sources pour lexicaliser le concept LOVE (cf. PHYSICS, INSANITY, MAGIC etc.). Il émet alors l'hypothèse que plus un domaine est lexicalisé de différentes manières, plus il serait source de transferts positifs d'une langue à l'autre, car la probabilité pour qu'il soit lexicalisé de la même façon dans plusieurs langues serait ainsi plus grande. Afin de vérifier cette hypothèse, il a demandé à trente-cinq étudiants canadiens étudiant l'italien en tant que langue étrangère de rédiger des compositions sur l'importance de la philosophie et sur la façon de déclarer son amour le jour de la Saint Valentin. Les erreurs conceptuelles pour chacun des concepts LOVE et IDEAS ont ensuite été comptabilisées dans leurs écrits : les résultats ont confirmé que le concept qui bénéficiait d'un plus grand nombre de concepts sources possibles (IDEAS) est celui qui a occasionné le moins d'erreurs de lexicalisation.

Littlemore et Juchem-Grundmann (2010) rappellent aussi que les langues reflètent différentes façons de percevoir le monde et qu'elles soulignent différents aspects d'un même phénomène. Il n'existe donc pas de manière neutre de décrire un évènement :

Even if we try to present a piece of information as objectively as possible, the particular language that we speak will encode particular ways of conventionally construing events, which may differ from the way in which they are construed in other languages. (Littlemore et Juchem-Grundmann, 2010, p. 2)

Tout apprenant a donc développé des habitudes cognitives dans sa langue maternelle qui seront à réévaluer, ou à étudier, afin de faciliter l'apprentissage de la langue seconde : « *when they want to express thoughts in a new language they may need to repackage them in a slightly different way* » (Littlemore et Juchem-Grundmann, 2010, p. 2). Les langues ont aussi leur propre façon de catégoriser le monde : les domaines conceptuels ne sont pas structurés exactement de la même manière d'une langue à l'autre. Par exemple, Danesi (2008) qui a relevé 89 domaines sources pour lexicaliser le concept IDEAS en anglais, en a relevé 123 en italien.

L'appropriation du système conceptuel de la langue cible repose aussi sur la maîtrise de son vocabulaire et autres codes linguistiques figuratifs, puisque tout domaine abstrait conceptualisé par le biais d'un autre domaine est mis en mot, en partie, de la même manière que ce concept source. Si les langues ne semblent pas concevoir certains domaines cibles par le biais des mêmes domaines sources, on ne fait pas non plus forcément usage des mêmes termes de manière figurative dans toutes les langues. Awwad (1990) et Deignan, Gabrys et Solska (1997) recensent quatre type d'expressions conventionnelles :

- a) les expressions dont la forme et le sens sont identiques d'une langue à l'autre (cf. *looking for a needle in a haystack = chercher une aiguille dans une meule de foin*)
- b) les expressions dont la forme diffère légèrement mais dont le sens est identique (cf. *to cost an arm and a leg = coûter les yeux de la tête*)
- c) les expressions dont la forme est radicalement différente mais dont le sens est identique (cf. *kick the bucket = passer l'arme à gauche*)
- d) les expressions dont la forme et le sens sont spécifiques à chacune d'entre elles (cf. *tomber dans les pommes* ; il n'y a pas d'expression figurative particulière en anglais pour le concept S'ÉVANOUIR).

(Adapté de Awwad, 1990, p. 59 – exemples ajoutés par nos soins)

Les métaphores conventionnelles peuvent donc être identiques, similaires, différentes ou inexistantes d'une langue à l'autre pour un même concept, et il est important d'en être conscient. Lakoff et Johnson (1980) vont dans ce sens quand ils affirment que lorsqu'une métaphore fait irruption dans les conversations entre deux locuteurs de cultures différentes, sa compréhension n'est possible qu'à travers des négociations du sens et si les deux locuteurs connaissent les différences entre leurs cultures respectives. Chacun doit se reporter aux repères culturels de l'autre et ajuster sa vision du monde pour être sûr de se faire comprendre convenablement.

4.3. Des ressources cognitives inégalement disponibles en L1 et en L2

4.3.1. Modèles de production langagière en L1 et en L2

Modèle de production langagière en langue maternelle

Avant de nous pencher sur les paramètres de production du langage non-littéral en L2, il importe de s'intéresser à la production de tout type d'instance (figurative ou non). En effet, nous verrons que ce processus ne fonctionne pas exactement de la même manière lorsque l'on s'exprime en langue étrangère. Pour Levelt (1999), qui propose un modèle de production langagière en L1, l'acte de parole est une tâche cognitive et motrice complexe. Elle est composée de six étapes : une préparation conceptuelle (génération d'un message préverbal composé de concepts lexicaux), un encodage grammatical (activation des lemmes et de leurs informations syntaxiques et lexicales pour la construction d'une structure de surface), un encodage morpho-phonologique (activation des informations morpho-phonologiques relevant de la prosodie – accentuation et patrons intonatifs en fonction de la structure grammaticale sélectionnée), un encodage phonétique (articulation des phonèmes) qui active le système de compréhension du langage (contrôle de la production orale, permettant une autocorrection), puis une étape finale d'énonciation (exécution articulatoire, oralisation) qui bénéficie également d'un autocontrôle par le système de compréhension (Levelt, 1999, pp. 87-88).

Toute articulation langagière part d'un besoin communicatif prenant sa source dans l'ensemble des connaissances générales de l'énonciateur (cognition personnelle et connaissances liées à la situation d'énonciation). S'ensuit un processus de sélection et de traitement mental de ces informations par le biais du processus précédemment décrit, à travers trois « modules », qui correspondent à différentes étapes de traitement. La sélection et la mise en ordre des informations pertinentes que l'on souhaite verbaliser, ainsi que nos intentions communicatives s'orchestrent dans le conceptualisateur (« *conceptualizer* ») où ces paramètres sont manipulés et organisés de façon à pouvoir être mis en mots (Levelt, 1999, p. 89). Le message préverbal est ainsi formé et contient toutes les informations conceptuelles nécessaires afin de convertir ces bribes de sens en éléments linguistiques. Il se construit en deux étapes : par une première étape de « macro-programmation » (« *macroplanning* ») où l'on élabore nos intentions communicatives (*informing, directing, requesting, apologizing, etc.* – Kormos, 2006, p. 9) et où l'on sélectionne les informations nécessaires afin d'exprimer ces intentions ; puis par une étape de « micro-programmation » (« *microplanning* ») où nous élaborons la façon dont nous pourrions exprimer linguistiquement ces intentions (Levelt, 1999, pp. 90-94). Le message préverbal ainsi constitué est converti en « projet orthophonique » (« *speech plan* ») et peut désormais être traité par le formulateur (« *formulator* ») où les unités lexicales sont sélectionnées et auxquelles les règles grammaticales et phonologiques sont appliquées. Ces informations grammaticales activent une structure de surface, puis l'encodage des informations morpho-phonologiques ; le projet orthophonique se transforme alors en « projet phonétique » (« *phonetic plan* »). Le troisième et dernier module, l'« articulateur » (« *articulator* ») convertit ce projet phonétique en discours. Enfin, le système de compréhension (« *speech-comprehension system* »), relié à notre appareil auditif, permet un contrôle et une autocorrection en cas d'erreurs dès lors que le projet phonétique est formé. Je propose une synthèse du modèle de Levelt (1999) dans la figure suivante :

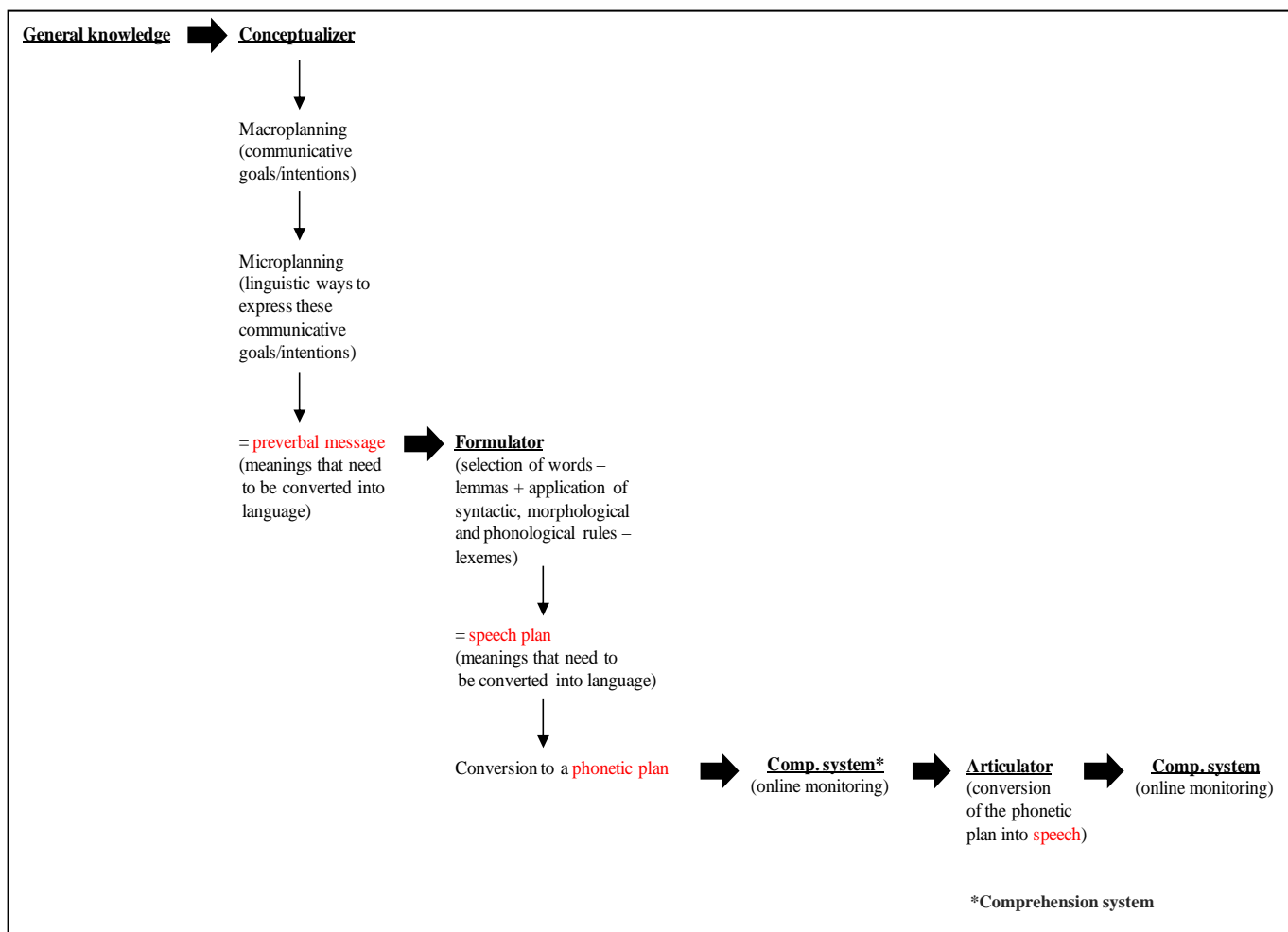


Figure 4. Le modèle de Levelt (1989-1999) – à partir de De Bot (1992) et Levelt (1999)

Au vu de la vitesse à laquelle ce processus complexe a lieu au quotidien, un certain nombre d'étapes sont réalisées automatiquement. Pour De Bot (1992) et Kormos (2006), les étapes de la conceptualisation du message préverbal et le système d'autorégulation requièrent le plus d'attention de la part du locuteur. Les autres étapes, à savoir la génération du message préverbal, sa conversion en projet orthophonique puis en projet phonétique par le formulateur, ainsi que son ultime conversion en discours oral par l'articulateur, seraient automatiques. Notons que le modèle de Levelt a été établi pour décrire le processus de production du langage chez des locuteurs adultes natifs. En ce qui concerne les apprenants de langue seconde, il n'est pas certain que ces étapes soient automatiques, comme nous le verrons dans la section suivante.

Il est important, dans le cadre de la présente étude, de constater que lors de l'étape de micro-programmation, toutes les unités lexicales ne sont pas égales : les locuteurs natifs d'une

langue ont des préférences en termes de choix d'unités lexicales, et surtout, des préférences quant à leurs combinaisons. Pawley et Syder (1983) parlent de « *native-like selection* » : « *the ability of the native speaker routinely to convey his meaning by an expression that is not only grammatical but also nativelike* » (Pawley et Syder, 1983, p. 191). Devant une infinité de combinaisons de mots possibles, ce sont presque toujours les mêmes qui sont effectivement utilisées. Par exemple, il existe cinq alternatives grammaticalement acceptables à l'énoncé *I want to marry you* que les natifs anglophones n'utilisent jamais d'après Pawley et Syder : *I wish to be wedded to you, I desire you to become married to me, your marrying me is desired by me, my becoming your spouse is what I want* et *I want marriage with you* (Pawley et Syder, 1983, p. 196). Un contrôle idiomatique et fluide de la langue repose donc sur un certain nombre de phrases ou fragments de phrases institutionnalisées dont la forme grammaticale et le contenu sémantique sont plus ou moins figés. Il ne s'agit pas seulement d'idiomes mais de toute forme d'appariements forme-sens réguliers (locutions, collocations, formules, etc.) :

An utterance will be nativelike to the extent that it consists of a lexicalized sentence stem plus permissible expansions or substitutions. However, many such stems have a grammar that is unique in that they are subject to an idiosyncratic range of phrase structure and transformational restrictions; that is to say, by applying generally productive rules to these units one may produce an utterance that is grammatical but unnatural or highly marked. (Pawley et Syder, 1983, p. 192)

Cette notion de « sélection standard » ou de « sélection préférentielle native » représente une grande difficulté pour un apprenant de langue seconde : s'il souhaite acquérir un niveau de langue le plus proche possible de celui d'un natif, il doit donc non seulement pouvoir s'exprimer de manière grammaticale, mais aussi de manière idiomatique. Les séquences mémorisées ont un autre avantage dans cette entreprise : elles requièrent très peu de travail d'encodage et libèrent donc l'interlocuteur d'une réflexion mot par mot (Moreau, 1986, p. 139). Ceci explique qu'une large part du lexique d'un locuteur natif soit constituée d'unités lexicales complexes et contienne plusieurs centaines de milliers « d'amorces de phrases lexicalisées » (Edmonds, 2013, p. 122) : le locuteur peut les générer très facilement de sa mémoire à long terme, en bloc (« *chunks* »), ce qui minimise la quantité de travail d'encodage à effectuer lors du processus de production langagière. Sinclair (1991) va également dans ce

sens : pour lui, notre production langagière s'articule autour de deux principes – *the open-choice principle* et *the idiom-choice principle*. Le premier est un principe de production libre : on sélectionne et assemble des lexèmes individuels les uns à la suite des autres dans une démarche créative. Le deuxième est un principe de production phraséologique : on sélectionne sans effort des séquences plurilexicales plus ou moins figées. Wray (1992 et 2002), et Erman et Warren (2000) soutiennent également cette dualité de sélection ; il semblerait même que le principe idiomatique soit le plus mobilisé – entre 58 % et 70 % de notre production orale serait « pré-fabriquée » (Alternberg, 1990 ; Erman et Warren, 2000 ; Wray et Perkins, 2000). Dans cette optique, une grande différence entre les enfants qui acquièrent leur langue maternelle et les apprenants de langue seconde, que nous avons déjà soulevée, est que l'enfant natif apprend simultanément à s'exprimer de manière grammaticale et idiomatique dans sa langue maternelle, tandis que les apprenants de langue étrangère apprennent d'abord à s'exprimer de manière grammaticale puis (mais rarement, en vérité) à s'exprimer de manière idiomatique dans la langue cible.

Les éléments idiomatiques, préfabriqués, et plus particulièrement les expressions idiomatiques (cf. *all of a sudden, once upon a time, bring the house down*, Croft et Cruse, 2004, p. 230) ont en partie suscité un réexamen de la primauté des règles syntaxiques proposées par la grammaire générative. Les éléments phraséologiques, ayant un sens global, trouvent en effet difficilement leur place dans le cadre de cette approche. Une grammaire cognitiviste, la grammaire de constructions, a alors proposé un recentrage sur le sens (Bybee, 2010 ; Croft, 2001 ; Fillmore *et al.*, 1988 ; Goldberg, 1995, 2006 ; Langacker, 1987 ; Tomasello, 2003). Les « constructions » sont des patrons communicatifs associant syntaxe, sémantique, et pragmatique :

A linguistic construction is prototypically a unit of language that comprises multiple linguistic elements used together for a relatively coherent communicative function, with sub-functions being performed by the elements as well. (Tomasello, 2003, p. 100)

On peut évoquer l'exemple de la structure de la voix passive (*the passive construction*), qui permet d'insister sur l'action que l'objet subit. Certaines constructions sont « ouvertes », ou généralisables, et permettent d'exprimer des centaines de noyaux de sens différents (cf. *X was VERBed by Y* pour la structure passive, Tomasello, 2003, p. 100). D'autres renvoient à un lexème en particulier (*kick* par exemple, dans *kick X*), et certaines sont uniques et figées –

c'est le cas des expressions idiomatiques (cf. *kick the bucket*). Tomasello (2003) rejoint ainsi les phraséologues :

A major part of human linguistic competence – much more than previously believed – involves the mastery of all kinds of routine formulas, fixed and semi-fixed expressions, idioms, and frozen collocations. Indeed, one of the distinguishing characteristics of native speakers of a language is their control of these semi-fixed expressions as fluent units with somewhat unpredictable meanings. (Tomasello, 2003, pp. 101-102)

Notre production langagière n'est donc pas entièrement créative et, du point de vue d'apprenants de langue seconde, la maîtrise de la langue cible passe obligatoirement par une connaissance et une maîtrise de l'usage que les locuteurs natifs en font au quotidien. Cette réalité peut avoir un fort impact sur le processus de production du langage lorsque l'apprenant s'exprime dans une autre langue que sa langue maternelle, ainsi que je l'évoque dans la section suivante.

Modèles de production langagière en langue étrangère

En s'appuyant sur le modèle de Levelt (1999), illustré dans la figure précédente, De Bot (1992) et Kormos (2006) proposent un modèle de production pour tout locuteur multilingue, que je résume à l'aide du schéma suivant :

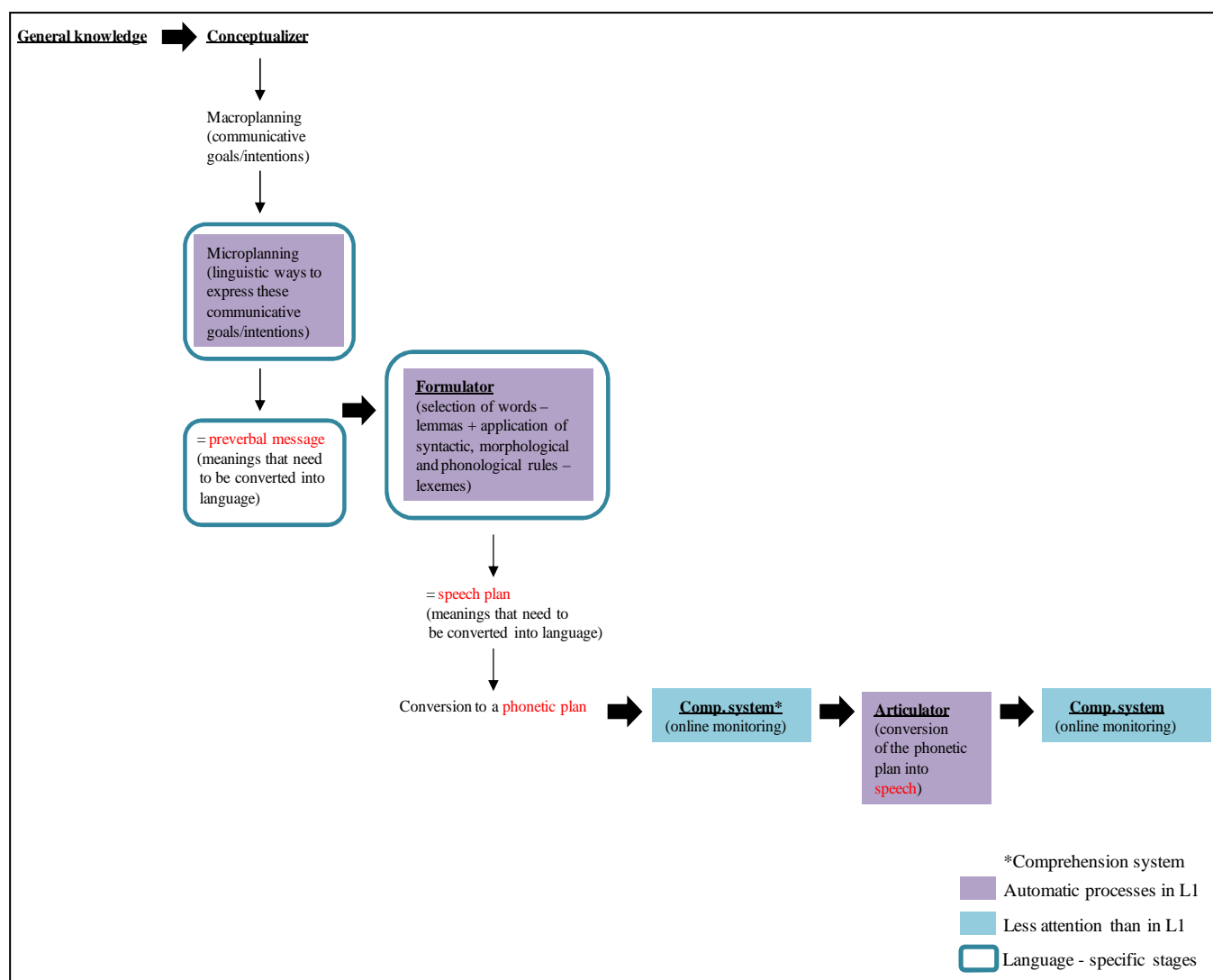


Figure 5. Le modèle de Levelt (1989-1999) pensé par De Bot (1992) et Kormos (2006) pour l'acquisition des langues étrangères (schéma réalisé par nos soins).

On retrouve les mêmes composants et les mêmes étapes du modèle de Levelt à la différence de la langue dans laquelle certaines étapes sont réalisées et des processus attentionnels dont elles font l'objet. Tout d'abord, un certain nombre de processus seraient indépendants de la langue de production tandis que d'autres sont propres à la langue en cours d'utilisation. Les connaissances personnelles du locuteur, les étapes de macro-programmation et d'articulation du message, ainsi que le système de compréhension, seraient communs à la production de tout message quelle que soit la langue utilisée. La phase de micro-programmation, le message préverbal qui en résulte, et l'encodage linguistique (encadrés sur le schéma) seraient, en revanche, fonction de la langue de production (De Bot, 1992, pp. 7-9). En conséquence, certaines étapes demandent plus d'attention qu'en langue maternelle lorsque l'on s'exprime

en langue étrangère : les étapes d'encodage linguistique (en violet sur le schéma : la micro-programmation, la formulation et l'articulation du message), qui sont normalement réalisées de manière automatique en langue maternelle (mobilisant très peu de ressources attentionnelles), demandent beaucoup d'énergie et de réflexion à un apprenant de langue seconde. De ce fait, le système d'autorégulation (en bleu sur le schéma) bénéficie de moins de ressources attentionnelles que lorsque le sujet s'exprime dans sa langue maternelle (Kormos, 2006, p. 175). Les résultats du projet PAROLE porté par Heather Hilton confirment ces idées (Hilton, 2008a et 2011). Afin d'évaluer les caractéristiques de l'aisance orale en langue étrangère, Hilton se penche, entre autres, sur trois types d'indicateurs de processus attentionnels : les pauses, les hésitations et les reprises dans les productions orales d'apprenants. Elle a tout d'abord remarqué que les apprenants les plus disfluents consacrent plus de 52 % de leur temps de parole en L2 à hésiter. Comparé aux apprenants de niveau avancé et aux sujets natifs contrôles, ces apprenants disfluents ont produit un plus grand nombre d'hésitations intra-propositionnelles et des hésitations plus longues que les autres sujets. Ce phénomène semble être dû à des efforts attentionnels dans le choix des mots (Hilton, 2008a, p. 76). Une écrasante majorité des hésitations intra-propositionnelles les plus longues produites par ces participants étaient systématiquement suivies d'une erreur de lexique, d'un mot peu fréquent, ou d'une explication révélant ouvertement l'incapacité du participant à trouver ses mots (Hilton, 2011, p. 87). L'étape de micro-programmation, et plus particulièrement l'encodage lexical, est donc loin d'être automatique en L2. D'après le projet PAROLE, les apprenants disfluents semblent être contraints d'opérer un encodage formel de leurs messages mot par mot – ce qui rend leur production laborieuse en comparaison de celle des apprenants fluents, capables de générer des groupes de 6 à 12 mots sans hésitation (Hilton, 2011, p. 90).

Au vu de ces résultats, on pourrait s'attendre à ce que les ressources attentionnelles d'un apprenant soient trop accaparées par les tâches d'encodage lexical et grammatical de leurs messages pour pouvoir produire des instances non-littérales – sauf si l'apprenant a appris des segments par cœur (comme des idiomes ou autres formules et constructions figuratives). En revanche, il est clair que la production de métaphores créatives fait appel au raisonnement analogique du locuteur, ce qui requiert un effort cognitif supplémentaire lors des étapes de conceptualisation du message et, en conséquence, de micro-programmation. De plus, puisque l'encodage lexical semble particulièrement problématique en langue étrangère

en raison de ressources lexicales limitées, on peut s'attendre à ce que les premiers énoncés figuratifs d'apprenants de langue étrangère soient issus de stratégies compensatoires comme chez les enfants qui acquièrent leur langue maternelle d'après le chapitre précédent – une hypothèse que je considérerai dans les chapitres 6 et 8.

4.3.2. La mémoire de travail en L1 et en L2

La mémoire est une faculté psychique qui permet de construire, stocker, représenter, et accéder à l'ensemble de nos connaissances lors du traitement mental en temps réel de toute activité (Mitchell, Myles et Marsden, 2013, p. 131). La mémoire de travail (ou mémoire à court terme) met à disposition une petite partie de ces connaissances afin de mener à bien nos activités au quotidien :

Working memory is the term used to refer to mechanisms or processes involved in the temporary storage, manipulation, and maintenance of task-relevant information during online cognitive operations, including language comprehension and production. (Mitchell, Myles et Marsden, 2013, p. 151)

D'après Williams (2012), la mémoire de travail est un espace de stockage et de tri temporaire qui encode et garde à disposition toutes les informations entrantes et sortantes (phonologiques, visuelles, spatiales, etc. – Williams, 2012, p. 427). La quantité d'informations pouvant être stockées dans la mémoire de travail est limitée, de même que la vitesse à laquelle il est possible d'accéder à ces informations (Linck, Osthus, Koeth et Bunting, 2014, p. 862). Hilton (2006) souligne que notre langue maternelle constitue un « réseau mnésique complexe, comportant des centaines de milliers de connaissances et de représentations (phonologiques, lexicales, syntaxiques, sociales, pragmatiques, discursives...) » – l'acquisition d'une langue étrangère implique donc l'acquisition et la mémorisation de nouvelles données par milliers (Hilton, 2006, p. 45). Hilton rappelle aussi que la communication en langue maternelle est fluide car les tâches d'encodage et de décodage langagiers les plus fondamentales (activation des ressources lexicales, morphologiques, syntaxiques, et phonologiques) sont effectuées très rapidement dans la mémoire de travail : sans l'automatisation de ces étapes en L2, la mémoire de travail d'un apprenant est rapidement saturée et son énergie accaparée par ces tâches de

planification – comme le projet PAROLE l’a démontré (Hilton, 2006). Par ailleurs, il semblerait que nous n’ayons pas tous les mêmes capacités mnésiques, ce qui peut être un réel handicap lors de l’apprentissage d’une langue étrangère (Hilton, 2006 ; Linck *et al.*, 2014 ; Nielson, 2014). Les apprenants qui présentent de plus grandes capacités de mémoire de travail présenteraient également de plus grandes capacités en termes de raisonnement analogique et inférentiel, ces apprenants arriveraient aussi plus facilement à identifier les informations pertinentes dans une situation donnée et à apprendre du vocabulaire, et, enfin, ils présenteraient de meilleures capacités rédactionnelles et un meilleur niveau de compréhension écrite et orale (Linck *et al.*, 2014, p. 862). Conclure que les apprenants dont les capacités mnésiques sont plus faibles présenteront un niveau de langue général plus faible que leurs pairs serait cependant réducteur d’après Nielson (2014), car la pratique de la langue rend certains processus automatiques pour tout apprenant. Leur traitement dans la mémoire de travail requiert alors relativement moins d’attention, comme le soulignent Unsworth et Engle (2007) :

Individual differences in WMC [*working memory capacities*] typically arise in situations where information needs to be actively maintained or when a controlled/strategic search of memory is required to retrieve task relevant information. (Unsworth et Engle, 2007, p. 123)

Nielson (2014) émet alors l’hypothèse que la mémoire de travail joue peut-être un rôle plus important lors des étapes initiales et intermédiaires de l’apprentissage de la langue étrangère – et que son bon fonctionnement aurait donc un impact moindre sur l’aisance d’apprenants avancés (Nielson, 2014, p. 274).

Dans le cadre de la présente étude, on imagine aisément que les variations individuelles en termes de capacités de mémoire de travail et les quantités d’informations langagières à traiter pour l’encodage linguistique des idées peuvent avoir un effet sur la propension à produire des instances figuratives. Comme nous l’avons noté dans la section précédente, la planification du message en termes d’accès et de choix de ressources grammaticales et lexicales est une étape nécessitant beaucoup de réflexion chez les apprenants, qui disposent alors de moins d’énergie et de ressources attentionnelles pour toute autre tâche discursive. Ainsi, on peut s’attendre à ce que les apprenants présentant un meilleur niveau de langue produisent plus d’instances non-littérales que des apprenants plus faibles en

raison de règles grammaticales mieux maîtrisées et d'une gestion lexicale plus rapide (qui libéraient la mémoire de travail et l'effort attentionnel pour la micro-programmation du message). Malheureusement, aucune étude n'a, à notre connaissance, été menée sur les rapports qu'entretiennent la mémoire de travail et la production de langage non-littéral en acquisition des langues étrangères, et le présent travail ne permettra pas de se prononcer sur ce sujet plus en avant. En revanche, nous nous pencherons sur l'impact que le niveau de langue peut avoir sur les productions figuratives d'apprenants de langue seconde dans le chapitre 8.

4.4. Le développement de la production non-littérale en L2

Suite aux travaux de Low et de Danesi soulignant l'importance des compétences métaphoriques dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la littérature s'est rapidement teintée de travaux dans le domaine de la didactique tendant à guider et encourager les enseignants de langues à inclure du non-littéral dans leurs programmes (sur lesquels nous reviendrons dans le chapitre 9 – Boers, 2000 ; Cooper, 1998 et 1999 ; Irujo, 1986 ; Wray, 2000). Les études interlangagières sont, en revanche, plus rares : peu de chercheurs se sont préalablement penchés sur la façon dont l'apprenant manie le non-littéral avant de proposer des stratégies d'enseignement. Les travaux dans le domaine du langage préfabriqué sont les premiers à apporter quelques éléments de réponse. Nous nous intéressons donc à ce premier mouvement académique avant de nous pencher sur les premières analyses du non-littéral en langue étrangère.

4.4.1. Un premier pas avec le langage préfabriqué

Kecskès (2000) se penche sur l'utilisation des routines pragmatiques par des apprenants de langue seconde (« *situation-bound utterances* » – *how are you doing ? ; stay tuned ; I'll be right back*, etc.). Il remarque que les apprenants ont tendance à se référer à la pragmatique de leur langue maternelle afin de comprendre et produire ce type d'énoncés, ce

qui les mène souvent à l'erreur d'un point de vue sémantique et pragmatique dans la langue cible. Kecskès considère que cette tendance est due à un manque de connaissances de base de la langue cible, qui conditionne l'appropriation de ces expressions conventionnelles et pragmatiques.

Philip (2005 et 2006) repère également un fort impact des concepts et des expressions de la langue maternelle des apprenants dans leurs productions de collocations en langue étrangère. Les collocations, associations habituelles de mots (cf. *rendre visite, prêter attention, ferme intention, argument de poids* ; Tutin et Grossmann, 2002, p. 1) constituent un des problèmes majeurs dans les écrits d'apprenants (Granger 1998, Howarth 1998). En se penchant sur des rédactions écrites par des étudiants de niveau avancé en anglais, Philip (2005 et 2006) a identifié de nombreux transferts de collocations. Elle considère que ces transferts sont de nature linguistique, ou lexicale, et ne trahissent pas forcément un transfert conceptuel de la langue maternelle à la langue cible. Très souvent, les apprenants ont traduit mot à mot des collocations de leur langue maternelle dans la langue cible, ou les ont légèrement adaptées. Un bon exemple est celui d'un apprenant qui a souhaité utiliser le concept *NAISSANCE* de manière figurée pour véhiculer l'idée d'*émergence* dans une dissertation de civilisation : « *if you live in a condominium, conflicts and discords can be born with others* » (Philip, 2006, p. 10). Cette phrase fait tout à fait sens dans la langue maternelle des apprenants, l'italien (et montre d'ailleurs à quel point le système conceptuel et linguistique de la langue maternelle sont étroitement liés), mais elle ne fonctionne pas en anglais. Les sujets ont également eu tendance à opérer des sur-extensions de collocations et à produire des combinaisons telles que *dirty interest*, à partir de la collocation *dirty business*, productions très analogues à celles relevées par Howarth (1998). Charteris-Black (2002) et Boers, Piquer-Piriz, Stendergs, et Eyckmans (2009) notent des manipulations similaires dans la construction de certains idiomes : les apprenants opèrent régulièrement des substitutions de constituants et remplacent certains mots par d'autres, plus courants ou plus modernes (*get cold feet* pour *get the wind up* chez Charteris-Black, ou *play second violin* pour *playing second fiddle* chez Boers et ses collègues, par exemple).

Enfin, Zhao (2009) produit une étude globale du préfabriqué chez des étudiants en deuxième année d'études d'Informatique et de Droit (*phrasal verbs*, collocations, mots connecteurs périphrastiques, sens figurés de mots et verbes prépositionnels). Les participants ont tout d'abord dû compléter des phrases à trous où un constituant d'une expression

préfabriquée avait été omis (cf. *he was in no ... (mood)* – Zhao, 2009, p. 4), puis ils ont eu à rédiger de courtes rédactions. Le test à choix multiples a révélé une forte méconnaissance de ces instances en langue étrangère ainsi qu'une préférence pour celles dont le sens est littéral plutôt qu'idiomatique (ex : *look identical* par rapport à *look alike* ; ou *fully impossible* par rapport à *absolutely impossible*). En ce qui concerne les rédactions, très peu d'instances préfabriquées ont pu être identifiées et toutes étaient très « basiques » selon Zhao (cf. « *I think* », « *there is/are* ») ou comportaient des erreurs (*in other word_*, *in the contrary*, *search a job*, *pay attention on*, *a coin has two sides*, *there's likely to etc.*). Le langage préfabriqué semble donc incarner un point langagier des plus difficiles à maîtriser en acquisition des langues étrangères.

4.4.2. Premières études sur le langage non-littéral en L2

En 1985, Anna Trosborg conduit une étude expérimentale sur les productions et les préférences métaphoriques d'apprenants de langue seconde, en adaptant le protocole de Gardner *et al.* (1975). Gardner et ses collègues ont cherché à évaluer les productions et préférences métaphoriques d'enfants anglophones âgés de 3-4, 7, 11, 14 et 19 ans à l'aide de courts passages à compléter d'abord librement, puis à l'aide de quatre propositions (cf. *as gigantic as ... the most gigantic person in the world / a skyscraper / a double-decker cone in a baby's hand / a clock from a department store* – Gardner *et al.*, 1975, p. 128). Trosborg décide de répliquer ce protocole avec des apprenants de langue seconde afin d'observer s'ils sont capables de produire des instances métaphoriques par eux-mêmes et si leurs productions libres et contraintes varient en fonction d'un niveau de langue croissant. Elle entend également observer les caractéristiques des instances métaphoriques produites et sélectionnées, ainsi que la façon dont les apprenants justifient leurs choix. Cinq groupes de participants ont pris part à l'étude : des adolescents de 15 ans apprenant l'anglais dans le secondaire, des adolescents de 18 ans en dernière année de leur cursus dans le secondaire, des étudiants en première année d'études supérieures techniques, des étudiants en première année de classe préparatoire, des étudiants plus avancés dans leur cursus universitaire (âgés de 22 à 30 ans) et, enfin, des participants contrôles natifs anglophones. Les résultats au test de productions libres ont révélé un penchant pour des métaphores conventionnelles chez tous les

sujets, et ceux au test de préférences un attrait grandissant pour les métaphores créatives en raison d'un niveau de langue croissant. Les étudiants les plus avancés ont produit plus de métaphores que les natifs du groupe contrôle – un phénomène qui sera remarqué de nouveau par Nacey (2013). Enfin, les participants les moins avancés et les plus jeunes sont aussi ceux qui ont produit le plus grand nombre de métaphores créatives – un constat dressé également par Gardner *et al.* (1975) chez les enfants les plus jeunes en raison d'un lexique en cours de construction.

En 2001, Jeannette Littlemore décide d'examiner le lien entre le niveau de compétence métaphorique et le style cognitif des apprenants de langue. Elle décompose la compétence métaphorique en quatre capacités qu'elle teste individuellement : la capacité à interpréter une métaphore (*ability to find meaning in a metaphor*), la vitesse d'interprétation d'une métaphore (*speed to find meaning in a metaphor*), la capacité à envisager plusieurs sens possibles pour une métaphore donnée (*metaphor fluency*), et la capacité à produire des métaphores originales (*originality of metaphor production*). Les résultats ont montré que les apprenants ayant un style cognitif holistique ont obtenu de meilleurs scores à chacun des quatre tests de compétences métaphoriques, surtout en termes de vitesse. En revanche, elle constate que le niveau de langue n'est pas associé à la compétence métaphorique dans ses données. Un apprenant ayant un bon niveau de langue n'a pas forcément un bon niveau de compétence métaphorique, et un apprenant ayant un faible niveau de langue peut être capable de produire plus de métaphores qu'un apprenant de meilleur niveau. En 2010, Littlemore démontre que la compétence métaphorique est une variable individuelle. Elle s'intéresse alors à la faculté des apprenants de langue à transférer leurs capacités à interpréter et produire des métaphores dans leur L1 et leur L2 et se demande si ces capacités sont indépendantes de la langue de production. En d'autres termes, si un apprenant possède de fortes capacités d'interprétation et de production de métaphores dans sa langue maternelle, les possèdent-il toujours lorsqu'il traite et s'exprime dans une langue étrangère ? Littlemore (2010) reprend les quatre tests de son étude de 2001 qu'elle soumet aussi bien en français qu'en anglais à des étudiants belges francophones en première et deuxième années d'études anglophones. Ses résultats indiquent que les étudiants ayant obtenu les meilleurs scores aux tests de compétence non-littérale en français sont également ceux qui ont obtenu les meilleurs scores en anglais. Elle en conclut que la compétence métaphorique est un trait cognitif, et donc une variable individuelle.

En 2002 et 2004, Littlemore analyse le contenu métaphorique de différents enseignements ayant trait aux affaires commerciales (l'Économie, la Finance, les Relations Internationales) et étudie leur réception par des étudiants étrangers. Nous avons noté dans le premier chapitre que le discours à visée didactique tend à être très imagé dans le but de faciliter l'accès à de nouvelles connaissances (Cameron, 2003). Steen *et al.* (2010) ont d'ailleurs montré que le registre académique est celui qui comporte une proportion de mots métaphoriques plus importante que les trois autres registres étudiés dans le projet *Metaphor and Discourse* (les articles de presse, la littérature et la conversation spontanée). Les métaphores du discours didactique ne sont donc pas simplement ornementales, ou destinées à dynamiser le contenu du cours, mais bel et bien fonctionnelles : elles servent à transmettre et à rendre accessibles les nouveaux savoirs. Elles peuvent cependant être « dangereuses » car elles ne renvoient pas à la réalité : elles ne sont qu'une vision de la réalité, un moyen d'accéder au nouveau savoir « permettant d'organiser tout un réseau d'analogies » (Jamet, 2008, pp. 210-211). Dans le cadre d'un projet longitudinal, Littlemore (2002) suit une étudiante internationale de niveau intermédiaire en anglais à l'université de Birmingham, inscrite dans un programme intensif d'anglais de spécialité (*English for Economics*). Chaque semaine, Littlemore analyse avec elle un article du *Financial Times* en détail afin d'enrichir son vocabulaire et de l'aider à développer des stratégies de compréhension lorsqu'un passage ou certains termes lui paraissent obscurs. Au terme des douze semaines du suivi, un total de 175 items problématiques ont été relevés, dont 125 étaient utilisés de manière métaphorique. L'étudiante connaissait le sens littéral de la plupart de ces items mais s'est révélée incapable de dégager leur sens en contexte. En 2004, Littlemore renouvelle ses observations dans des enseignements de Relations Internationales et de Finance : elle accompagne, cette fois-ci, un groupe d'étudiants internationaux dans leurs cours magistraux et observe la façon dont ils interprètent le contenu pédagogique. Elle se surprend tout d'abord de la forte présence de discours métaphorique de ces enseignements, ainsi que des nombreuses interprétations erronées que cette non-littéralité occasionne. Ainsi, un enseignant décrit lors d'une séance la situation financière de l'Europe comme « un patchwork de différents systèmes financiers » (*a patchwork of different financial systems*). Un des étudiants étrangers ayant assisté au cours comprit que les systèmes financiers en Europe étaient liés les uns aux autres et formaient un tout unifié, alors que le professeur souhaitait attirer l'attention de ses étudiants sur les disparités de systèmes au sein d'une même institution. Littlemore (2004) note un transfert

erroné de connotations : l'étudiant a attribué la notion d'*intégrité* du concept *patchwork* alors que c'était le *manque de cohérence* dont un patchwork peut faire preuve qu'il fallait associer à la situation financière de l'Europe dans ce cas précis. Ces connotations, et les traits communs de deux entités mises en relations par le biais d'une métaphore (*the metaphor ground*), sont très souvent spécifiques à la langue et à la culture cible selon Littlemore : elles font partie du bagage conceptuel de la communauté dans lequel les locuteurs natifs grandissent. En l'absence de ces connaissances culturelles, un apprenant ne peut que s'en remettre à son imagination, à ses connaissances générales du monde, au sens littéral des items, et au contexte de production afin de donner du sens à une instance métaphorique. Malheureusement, d'après les observations de Littlemore, ces stratégies peuvent très souvent mener à de mauvaises interprétations.

Azuma (2004 et 2006) tente d'évaluer les compétences métaphoriques d'apprenants et étudie l'impact du niveau de connaissances lexicales sur ces compétences. Afin d'obtenir une mesure des compétences métaphoriques d'apprenants, elle propose un test de compréhension et un test de production. En réception, les participants ont dû se prononcer sur le sens d'expressions idiomatiques utilisées de manière littérale ou figurative ; en production, ils ont dû utiliser des expressions non-littérales imposées tantôt de manière littérale, tantôt de manière figurative. Puis, afin d'obtenir une mesure du niveau d'aisance lexicale de ses participants, Azuma leur a demandé de compléter le *Vocabulary Levels Test* de Schmitt *et al.* (2001) et un test de connaissances polysémiques. Les résultats ont montré que les participants comprenaient plus facilement les expressions idiomatiques lorsqu'elles apparaissaient dans un contexte littéral que dans un environnement favorisant leur sens idiomatique, et ont obtenu de meilleurs scores au test de compréhension. Les résultats aux deux tests de compétences métaphoriques étaient corrélés au niveau de vocabulaire des participants : les étudiants ayant obtenu de meilleurs scores aux tests de connaissances lexicales ont également obtenu de meilleurs scores aux tests de compétences métaphoriques.

Les premières études sur le non-littéral en langue étrangère sont donc majoritairement des études expérimentales de productions métaphoriques contraintes. Même si elles ont permis d'obtenir de nombreuses informations sur les capacités non-littérales d'apprenants, elles ne nous permettent pas d'avoir une idée précise des contours de ces capacités. On ne sait notamment pas quels types de formes non-littérales les apprenants produisent, pour remplir quelles fonctions, dans quelle quantité et si elles sont majoritairement acceptables ou plutôt

erronées. Les études menées durant les cinq dernières années apportent quelques éléments de réponses à ces questions.

4.4.3. Récentes études sur la production non-littérale en L2

Ce n'est que très récemment que des études interlangagières sur le non-littéral en langue étrangère font leur apparition. MacArthur (2010) se penche sur les productions écrites d'étudiants en fin de licence d'anglais et remarque qu'ils produisent un certain nombre de métaphores pour exprimer des idées complexes et abstraites, mais que ces instances ne sont pas toujours conformes à la langue cible (cf. *I bumped into a poster announcing the arrival of Erasmus grants*). D'après MacArthur, l'étrangeté de cet énoncé provient du fait que l'apprenant n'a pu trouver de meilleur moyen d'exprimer le fait qu'il a aperçu l'affiche *par hasard* : *bump into* peut véhiculer l'idée d'une rencontre inattendue, mais pas avec un inanimé – hormis en cas de réelle collision avec un objet (MacArthur, 2010, p. 164). La maladresse de l'énoncé proviendrait d'un manque de connaissances du sens premier de l'item : l'apprenant sait que *bump into* peut être utilisé pour véhiculer le concept de rencontre inattendue, mais pas de collision (MacArthur, 2010, p. 165). La métaphore produite est ainsi déviante en raison d'associations conceptuelles qui ne font pas sens dans la langue cible. L'apprentissage de toute forme périphrastique (*phrasal verbs*, collocations, idiomes, mots composés etc.) peut donc engendrer des conséquences indésirables en production lorsque les apprenants souhaitent les réutiliser dans de nouvelles situations de communication. Une autre source d'erreurs d'après MacArthur est la façon dont les apprenants utilisent les dictionnaires : ils s'y réfèrent très souvent lorsqu'ils cherchent à traduire une expression de leur langue maternelle qui, malheureusement, ne fonctionne pas traduite mot à mot dans la langue cible.

Nacey (2009 et 2013) mène une étude comparative entre des écrits argumentatifs rédigés par des étudiants en troisième et quatrième années d'études anglophones et sur des textes rédigés par de jeunes bacheliers britanniques. En employant une méthode d'identification du non-littéral inspirée des procédés du Pragglejaz Group, MIP et MIPVU (*Metaphor Identification Procedure* - Vrije Universiteit Amsterdam ; Steen *et al.*, 2010 – sur lesquels nous reviendrons en détail dans le chapitre 7), Nacey constate que ses sujets non-natifs produisent davantage de métaphores que ses sujets contrôles. Un mot sur cinq est

figuratif chez les apprenants, contre un mot sur six chez les natifs. Nacey explique cette différence par une prédominance d'erreurs et de transferts de la langue maternelle dans les textes rédigés par les apprenants. Elle remarque également que 95 % des mots métaphoriques relevés sont de nature conventionnelle et 5 % de nature créative chez les apprenants, tandis que l'écart est plus réduit chez les participants natifs anglophones (97 % de mots métaphoriques conventionnels pour 3 % de mots métaphoriques créatifs). Ce sont les métaphores créatives qui expliquent cette différence : les apprenants ont effectué de nombreux transferts d'expressions qui n'existent pas dans leur langue cible, ainsi que de nombreuses manipulations lexicales idiosyncratiques.

MacArthur et Littlemore s'associent en 2011 pour observer l'utilisation du langage métaphorique d'apprenants en interaction avec des natifs tantôt lors de conversations naturelles et spontanées, tantôt lors de conversations semi-guidées (échanges sur l'avortement, le changement climatique et la vulgarité). Elles cherchent à savoir si du non-littéral fait irruption dans les conversations entre natifs et non-natifs ; et si oui, sous quelles formes, dans quel but, et s'il tend à faciliter ou entraver la communication entre les locuteurs. En utilisant MIP, MacArthur et Littlemore relèvent entre 6,3 et 10,4 % de mots utilisés de manière métaphorique en fonction des sujets de conversation. Même si certains usages métaphoriques sont quelquefois passés inaperçus, ou ont de temps en temps posé des problèmes de compréhension, le langage métaphorique (et plus particulièrement la répétition de mots clés utilisés de manière métaphorique) a souvent contribué à l'échange, au développement du sujet de conversation, et à l'expression d'un point de vue personnel.

Enfin, l'étude la plus complète à ce jour sur les capacités métaphoriques d'apprenants de langue seconde en production est celle de Littlemore, Krennmayr, Turner et Turner (2014). Ces chercheuses entreprennent une étude développementale de la production non-littérale en langue étrangère du niveau A2 au niveau C2 du Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues (CECRL). Se penchant à nouveau sur des écrits argumentatifs à l'aide d'une version adaptée de MIPVU, Littlemore et ses collègues étudient l'évolution de la quantité de termes métaphoriques au cours de l'apprentissage, ainsi que la proportion de mots lexicaux et grammaticaux utilisés de manière métaphorique, la présence de groupes de métaphores, les fonctions des métaphores relevées, et leur acceptabilité dans la langue cible. Les résultats de leurs analyses montrent que la quantité de mots métaphoriques augmente à chaque palier de niveau du CECRL, qu'il s'agit le plus souvent de mots lexicaux, que les métaphores

apparaissent de manière groupée au niveau B1-B2, et que les apprenants ont recours au figuratif dans le but d'exposer leur point de vue, de persuader, de critiquer ou de soutenir des idées, de provoquer des effets d'exagération ou rhétoriques, de mettre en mots des idées complexes ou abstraites, et de verbaliser un contenu émotionnel. Les résultats indiquent également que le langage non-littéral occasionne bien plus d'erreurs que les instances littérales. Littlemore *et al.* (2014) proposent des descripteurs de compétences métaphoriques pour chaque niveau du CECRL étudié :

- A2 Learners should be able to make accurate use of a limited range of metaphorical prepositions.
- B1 In addition to the above, learners should be able to use a limited number of conventional metaphors, with appropriate phraseology to present their own perspective. They should also be able to make limited use of personification metaphors. They may be starting to use a small number of metaphor clusters.
- B2 In addition to the above, learners should be able to make use of a limited number of conventional and creative open-class metaphors. They should be able to use metaphors for evaluative and discourse organizing purposes. They should be starting to use personification metaphors more extensively. Metaphorical clusters are more in evidence at this level. Some are coherent, whereas others contain mixed metaphors.
- C1 In addition to the above, learners should be able to make use of use direct, indirect, and personification metaphors in clusters, with appropriate phraseology, for persuasive or rhetorical effect, to write emotively about topics that they feel strongly about, to show relationships between their ideas and to reinforce their evaluations. They may also use metaphor to create dramatic contrasts.
- C2 In addition to the above, learners should be able to use metaphors with consistent appropriate phraseology and collocations, use non-conventional creative collocations, and make creative use of direct metaphor to present their evaluations. They should be able to produce a high number of semi-coherent clusters, possibly containing mixed metaphors and peripheral response. They may use personification metaphors as part of extended analogies and in combination with metonymy, and they may be able to convey sarcasm through metaphor and metonymy.

(Littlemore *et al.*, 2014, p. 143)

On compte donc très peu d'études sur les productions figuratives d'apprenants de langue seconde, et malgré l'apport considérable des études récentes, il reste difficile de cerner précisément la façon dont les compétences métaphoriques des apprenants de langue étrangère se développent. On ne sait ainsi toujours pas quelles formes le non-littéral prend dans le discours des apprenants, dans quel ordre elles apparaissent, dans quels buts, et dans quelles proportions. Les différences entre la façon dont un apprenant a recours au non-littéral dans une langue étrangère en comparaison de son utilisation en langue maternelle restent encore peu étudiées. Je tenterai de répondre à ces questions dans les quatre chapitres suivants.

4.5. Synthèse

Au terme de ce tour d'horizon de la recherche en acquisition des langues secondes, il semble que les compétences non-littérales qu'un apprenant doit développer ne sont pas seulement de nature lexicale, mais requièrent également des connaissances sur la façon dont la culture cible perçoit le monde afin de pouvoir mettre en mots au mieux ses idées. Les apprenants de langue doivent donc aussi bien s'approprier le vocabulaire non-littéral de la langue cible que ses références culturelles et conceptuelles pour gagner en autonomie non-littérale. Tout comme pour les enfants en cours d'acquisition de leur langue maternelle, il est difficile d'attendre des productions non-littérales de la part d'apprenants de langue seconde dès les étapes initiales de l'apprentissage de la langue cible. Les étapes d'encodage grammatical et lexical de leurs idées mobilisent en particulier une grande partie de leurs ressources attentionnelles – ce qui laisse certainement peu de place pour un usage figuratif de la langue. Ceci étant dit, un apprenants adultes, ou adolescent, ressentira sûrement le besoin (cognitif, social, personnel ?) de produire du non-littéral car c'est une caractéristique de son usage de la langue dans sa langue maternelles. Il n'aura cependant pas les moyens lexicaux et culturels pour y parvenir avec succès : il n'est donc pas étonnant que les études interlangagières menées jusqu'ici aient relevé la présence de nombreux transferts et de nombreuses instances non-littérales créatives idiosyncratiques.

Synthèse générale de la partie I.

Éléments théoriques à retenir et objectifs du présent travail

Dans cette première partie, j'ai proposé un tour d'horizon de la variété des approches et des travaux qui se rapportent à l'étude de la métaphore d'un point de vue linguistique et psycholinguistique. Je me suis également intéressée aux travaux dans des perspectives appliquées que sont l'acquisition du langage et des langues étrangères. La métaphore est un phénomène inscrit au cœur du langage, de la pensée et de l'échange interpersonnel. Il s'agit d'un phénomène qui instaure un dialogue entre domaines conceptuels et lexicaux dans le but de véhiculer un nouveau point de vue sur un référent donné, ou de communiquer un concept figé culturellement partagé. Nous nous sommes ensuite intéressés aux modalités de traitement mental, de compréhension et de production du langage non-littéral. Un résumé de quelques modèles psycholinguistiques a permis de mettre en évidence la diversité des facteurs entrant en jeu dans ces processus : les connaissances du monde de l'énonciateur, ses expériences personnelles et son développement cognitif, ses capacités référentielles et associatives, ses connaissances lexicales, le raisonnement analogique et pragmatique, le niveau d'intelligence fluide et d'intelligence cristallisée, les relations sociales entretenues avec l'interlocuteur, la situation d'énonciation et le degré de conventionnalité d'une instance non-littérale. Dans le domaine de l'acquisition du langage, nous avons noté que l'enfant fait très tôt preuve de capacités analogiques (dès les premiers mois de la vie), mais que ses capacités à produire du non-littéral sont fonction d'un certain niveau de développement cognitif, conceptuel et lexical. Les recherches développementales soulignent particulièrement qu'une catégorisation des connaissances en domaines conceptuels est un pré-requis à la production d'instances métaphoriques. En acquisition des langues étrangères, les compétences métaphoriques d'un apprenant ne s'apparentaient pas seulement à une maîtrise du lexique figuratif de la langue en cours d'apprentissage, mais également à une appropriation du système conceptuel de la culture cible. Le manque d'exposition à la langue étrangère et les ressources attentionnelles

fortement mobilisées pour l'encodage grammatical et lexical des idées rendent cependant la tâche des apprenants difficile.

Partant de ces observations, trois questions restent actuellement sans réponse dans la littérature :

(1) Comment le langage non-littéral se développe-t-il en L1 ? (quels types de formes sont utilisés, dans quelle proportion, dans quel ordre apparaissent-elles, et dans quels buts ?)

(2) Comment le langage non-littéral se développe-t-il en L2 ? (quels types de formes sont utilisés, dans quelle proportion, dans quel ordre apparaissent-elles, et dans quels buts ?)

(2a) Les apprenants de langue abordent-ils le thème du figuratif et y ont-ils recours de façon similaire dans leur langue maternelle ?

(2b) Pourquoi privilégient-ils le littéral lorsqu'ils s'expriment dans leur L2 ?

(3) Le langage non-littéral se développe-t-il de la même manière en L1 et en L2 (observe-t-on les mêmes formes apparaître en premier, et ayant les mêmes fonctions ?) :

(3a) Existe-t-il un « point faible » identifiable chez les apprenants de langue en ce qui concerne le non-littéral ? Si oui, où se situe-t-il ?

La synthèse de nombreux travaux présentée dans cette première partie nous permet de formuler quelques hypothèses. D'après la recherche en acquisition du langage, il apparaît difficile de pouvoir recenser de « véritables » formes non-littérales chez des enfants natifs anglophones âgés de moins de quatre ans, à l'exception de sur-extensions et de faux-semblants. Néanmoins, il ne me paraîtrait pas impossible de relever des termes utilisés de manière figurée ainsi que des expressions idiomatiques et autres formules phraséologiques figées extraites de l'input. Il est en effet bien connu que l'enfant est capable de produire des « *chunks* » et autres constructions non-analysées extraits de son input dans des situations spécifiques (Lieven, Salomo et Tomasello, 2009). Aussi, grâce à l'accroissement des ressources lexicales et à l'exposition constante à la langue maternelle, on peut postuler que les instances métaphoriques produites par l'enfant alors qu'il apprivoise le langage seront de plus en plus conventionnelles. A l'inverse, on pourrait également postuler que l'accroissement des ressources lexicales, donnant lieu à une plus grande autonomie langagière, permettrait à l'enfant de produire de plus en plus d'instances créatives. Enfin, on pourrait s'attendre à ce que l'enfant produise davantage de comparaisons que de métaphores, puisque la comparaison se contente de souligner une certaine ressemblance entre deux entités mais « n'atteint jamais le stade de l'équivalence ou de l'identification » (Jamet, 2003, p. 8), tandis

que la métaphore les assimile l'un à l'autre et exprime une équivalence en « fondant deux domaines en un seul » (Jamet, 2008, p. 217).

En ce qui concerne les apprenants de langue seconde, d'après le précédent état de l'art, on pourrait s'attendre à relever de nombreux transferts d'expressions figuratives de la langue maternelle. Le manque de connaissances phraséologiques et culturelles en langue étrangère, ainsi que les habitudes et automatismes non-littéraires en langue maternelle, mèneront probablement l'apprenant à produire des transferts interlangagiers. S'appuyant sur le non-littéral pour encoder une idée, l'apprenant mobilisera sans doute une expression ou un schéma de sa langue maternelle, qu'il cherchera à encoder au moyen des mots de la langue étrangère. Aussi, en raison de ressources lexicales limitées, et surtout ne disposant pas des mots nécessaires pour encoder le non-littéral en L2, on pourrait également s'attendre à recenser de nombreuses sur-extensions dans le discours d'un apprenant de langue – et peut-être moins de formes non-littérales qu'en langue maternelle (aussi bien en raison d'une mémoire de travail saturée que de mots manquants pour ces encodages). A mesure que ses ressources lexicales, culturelles et phraséologiques se multiplient, il semblerait prévisible que les instances non-littérales que l'apprenant produit soient de plus en plus conventionnelles. Il est cependant difficile d'imaginer que les métaphores conventionnelles puissent être plus nombreuses que les métaphores créatives dans le discours d'un apprenant en milieu institutionnel, en raison d'une faible exposition à la langue cible et à son lexique figuratif. On pourrait ainsi prévoir que les apprenants n'aient pas recours au non-littéral dans la langue étrangère de la même manière que dans leur langue maternelle, et que les compétences non-littérales ne se développent pas de la même façon en langue maternelle et en langue étrangère. Les chapitres 5 à 8 sont consacrés à la vérification de ces hypothèses.

PARTIE II.

ÉTUDES EXPLORATOIRES

Chapitre 5. Étude préliminaire de la production de langage non-littéral par une enfant anglophone

Dans ce chapitre, nous tenterons d'apporter un premier élément de réponse à la première question de recherche de ce travail : **(1) *Comment le langage non-littéral se développe-t-il en LI ? (quels types de formes sont utilisés, dans quelle proportion, dans quel ordre apparaissent-elles, et dans quels buts ?)***. Afin d'avoir un aperçu de la façon dont le langage figuratif se développe chez des enfants natifs anglophones, et d'avoir une idée de l'âge à partir duquel une telle recherche serait pertinente, j'ai commencé par étudier le non-littéral dans le corpus longitudinal d'une jeune enfant anglophone filmée entre l'âge de un an et trois ans et sept mois. Le but de cette étude préliminaire en acquisition du langage était d'évaluer si le discours d'enfants de moins de quatre ans était réellement dénué de toute instance non-littérale.

5.1. Méthodologie

5.1.1. Procédure

Les étapes initiales de l'observation du développement du langage figuratif chez des enfants natifs anglophones ont été réalisées à partir d'enregistrements en libre accès sur la plateforme CHILDES (MacWinney, 2000). Le corpus de Michael Forrester (Forrester, 2002), chercheur en acquisition du langage, a été choisi pour sa régularité de capture et sa qualité d'image et de son. M. Forrester a filmé sa petite fille, Ella, toutes les deux semaines entre l'âge de un et deux ans, puis une fois par mois jusqu'à l'âge de trois ans et sept mois. Ella est alors en interaction avec divers membres de sa famille au moment des repas : son père principalement, mais aussi sa mère et sa grande sœur. Les échanges sont ponctués de mimiques faciales, de regards, de reprises de gestes et d'onomatopées, où la gestuelle (comme le pointage) est très importante (Caët, 2013, p. 90). Une autre spécificité du corpus qui

ponctue aussi les échanges entre Ella et ses interlocuteurs au fil des enregistrements est son immense souhait d'être considérée comme une « grande fille » (*big girl*). D'un point de vue langagier, Stéphanie Caët (2013) a remarqué que le nombre total d'énoncés produits par Ella au cours d'une heure d'enregistrement est très variable d'un enregistrement à l'autre, mais augmente tout de même progressivement au cours du corpus, de même que le nombre de mots différents qu'elle produit et la longueur moyenne de ses énoncés.

En pratique, j'ai visionné chaque enregistrement du corpus dans son entier à l'aide du logiciel CLAN, qui permet un alignement des enregistrements et de leur transcription, et je me suis attachée à relever toute instance non-littérale dans le discours d'Ella et de ses interlocuteurs. En guise de référence pour l'identification de ces instances, j'ai retenu la définition de la métaphore de Cameron et Maslen (2010) : *metaphor [...] is defined as words or phrases that can be justified as somehow anomalous, incongruent or 'alien' in the on-going discourse, but that can be made sense of through a transfer of meaning in context* » (Cameron et Maslen, 2010, p. 102). Ainsi, toute instance de langue a été considérée non-littérale si elle :

- démontrait un transfert d'un domaine conceptuel à un autre ;
- mettait en évidence une tension sémantique entre son sens premier et le sens qu'elle véhiculait dans l'énoncé produit (en fonction du contexte);
- ou bien possédait un sens global non-compositionnel (dont le sens premier des mots la constituant n'aidait en rien afin de comprendre son sens global et le sens de l'énoncé dans laquelle elle apparaissait).

Divers dictionnaires ont constitué un référentiel afin d'identifier le sens premier des mots des instances relevées : *The Macmillan Dictionary* en ligne, le *Merriam Webster Dictionary and Thesaurus* en ligne et le *Longman Dictionary of Contemporary English*. J'ai également consulté le *Oxford Idioms Dictionary for Learners of English* (OUP Oxford, 2006), le *Cambridge Idioms Dictionary* (Cambridge University Press, 2006) et le *Dictionary of Idioms and their Origins* (Flavell & Flavell, 2006), ainsi que les différentes listes d'idiomes les plus fréquents en anglais réalisées par Liu (2003) pour la certification d'idiomes. Chaque enregistrement a ainsi été visionné et annoté une première fois dans Word et Excel, puis j'ai procédé à la relecture de la transcription seule afin de m'assurer de ne pas avoir omis de formes non-littérales.

5.1.2. Codage

Les formes non-littérales relevées dans le discours des participants ont été catégorisées de la manière suivante :

- 1) Taquinerie (*what are you doing you maddie ? ; don't just throw it on the ground, little monkey*),
- 2) Comparaisons (*it tastes like washing product*),
- 3) Hyperboles (*we've not seen Cathy and Rosa for ages ; there's tons [of nutella] in it*),
- 4) Situations de jeu symbolique (*I'm a pokemon ; you're gonna have porridge, daddy bear*),
- 5) Personnifications (*the apple's coming ; otherwise the butter from the knife would go all in the honey*),
- 6) Métonymies (*I'm making a cup of tea*),
- 7) Sens figuré de termes isolés (*poor Daddy ; that's the bloody maximum ; it's a really demented thing*),
- 8) Idiomes (*is that just an old wives' tale ? ; you're chancing your arm ; back to square one*),
- 9) Analogies (*Jimby will be reading the book just as we are having our breakfast*),
- 10) Métaphores créatives (*it's quite hard to get any meat inside her ; the evil eye [= the camera]*),
- 11) Ironie (*well done ! [when spilled something]*).

Ces catégories ont été établies au fil de la procédure d'identifications d'instances non-littérales afin d'avoir une idée de la forme que prenait le langage non-littéral dans le corpus Forrester. Peu d'études sur la métaphore se sont concentrées sur les différents types de formes linguistiques que ce phénomène pouvait prendre à l'exception de la distinction entre les métaphores conventionnelles et les métaphores créatives, cette typologie a donc été constituée à partir de l'étude des données et du discours de chacun des énonciateurs.

J'ai cependant remarqué que le vocabulaire d'Ella s'enrichissait très rapidement entre l'âge de 1;4 et 3 ans et que cette poussée lexicale semblait donner lieu à une période de catégorisation lexicale et conceptuelle. Ceci n'est pas sans importance pour une étude sur le développement du langage figuré comme nous l'avons noté dans le chapitre 3, mais aussi car

Perhaps the most fundamental judgement of comparison is categorization [...]. The act of categorization – applying a word, morpheme or construction to a particular experience to be communicated – involves comparison of the experience in question to prior experiences and judging it to belong to the class of prior experiences to which the linguistic expression

has been applied. There are many ways in which a situation can be compared and judged to be like a prior experience. (Croft et Cruse, 2004, p. 54)

Ce passage de Croft et Cruse (2004) nous renvoie directement à la métaphore, dont le fondement est la comparaison, le jugement de similarité, ou encore l'interaction entre deux domaines conceptuels. La catégorisation et la métaphore ont donc en commun cet acte définitoire qu'est la comparaison puisque la métaphore repose sur une interaction (comparaison ?) inter-domaines. Or on ne peut parler de dialogue inter-domaines, ni d'analogie, sans catégories conceptuelles distinctes au préalable : « *analogy also requires categorization ; the parts of previously experiences tokens must be parsed into units that are aligned and categorized before novel utterances can be formed from them* » (Bybee, 2010, p. 8). La période de catégorisation que l'on remarque entre l'âge de 1;4 et 3 ans chez Ella s'illustre par le fait que cette dernière élicite beaucoup de termes isolés, en apparence, alors qu'elle est à même de produire des groupes nominaux puis des propositions à partir de l'âge de 2 ans. Ces termes sont en réalité souvent reliés cotextuellement à d'autres termes ou à de précédents énoncés qui ont été prononcés soit par elle-même, soit par ses interlocuteurs. Les concepts et les entités auxquels ces termes renvoient entretiennent des relations de différentes natures. On note tout d'abord l'évaluation de relations de similarité entre les objets ou les personnes qui entourent Ella : cette dernière semble, dans ces cas-là, vouloir regrouper certaines entités entre elles sur la base de points communs qu'elle définit :

À 2 (enregistrement 104) :

896. Ella: hor'ble Daddy
 898. Father: *horr'ble Daddy*
 899. Father: *I'm not a horr'ble [Daddy]*
900. Ella: hor'ble /Mummy
 902. Father: *no Mummy not horr'ble*
 904. Father: horr'ble Ella
 908. Father: *mummy not horr'ble.*
 910. Father: Ella horr'ble
912. Ella: um Daddy horr'ble
 914. Father: *no you're not horr'ble*

À 2;1 (enregistrement 108) :

1087. Father: *now would you
like some kiwi fruit?*
 1089. Ella nods
 1091. Father: *like E(va) Eva's got ?*
1093. Ella: yeah
 1095. Father: *alright*
1097. Ella: x kiwi k::iw::i
1098. Ella: kiwi kiwi , apple

À 2;4 (enregistrement 116) :

121. Ella: Flan [le chat] cry
 123. Father: *does he cry ?*
 125. Father: *does he [go] 0*
126. Ella: [Ella] cry

Dans ces extraits, *Daddy* et *Mummy* sont tous les deux *horrible*, *kiwi* et *apple* sont tous les deux des fruits qu'Ella mange régulièrement au déjeuner ou au dîner, et il arrive à *Flan* et à *Ella* de pleurer. Ella semble également effectuer des rapprochements de termes sur la base d'une ressemblance sémantique :

À 2 ans (enregistrement 104) :

534. Ella: **Rosa hug**
 536. Ella: **cuddle**
 538. Ella: **Ella**
 540. Father: *oh yeah Rosa did cuddle*
Ella that's right, didn't she ?

À 2;3 (enregistrement 112) :

58. Ella: ***dad made noise***
 60. Father: *I know*
 68. Ella: ***big noise and tiny noise***

La différence avec les extraits précédents, c'est qu'il semble y avoir une certaine catégorisation de lexèmes dans les deux exemples ci-dessus : *big* et *tiny* appartiennent tous deux au champ lexical de la taille (notons que l'on n'entend qu'un seul bruit lors de cet extrait : le père qui coupe des aliments pour le petit déjeuner ; il n'y a pas un faible bruit et un bruit de plus forte intensité); et *hug* et *cuddle* entretiennent des relations de synonymie. Les termes qu'Ella élicite dans ces exemples semblent donc être unis par des liens de nature linguistique (sémantique) tandis que dans les exemples précédents (*horrible daddy - horrible mummy* ; *kiwi - apple* ; *Flan cry - Ella cry*), Ella semblait effectuer des rapprochements d'entités extralinguistiques (conceptuelles).

On dénote aussi le phénomène inverse ; Ella met de nombreuses entités et objets en opposition :

À 1;9 (enregistrement 89) :

211. Ella: **daddy's dinna**
 [pointing to her dad's plate]
 213. Father: *daddy's dinner [as_well]*
 214. Ella: **baby/dinna**
 [pointing to her bowl]
 215. Father: *and baby's dinner*

À 2;3 (enregistrement 112) :

139. Father: *oh did daddy spill it ?*
 141. Father: *naughty boy*
 143. Ella: **not a boy**
 145. Father: *not a boy*
 147. Ella: **man xx daddy**
 148. Father: *one man that's right*

À 2;4 (enregistrement 116) :

94. Father: *morning Flan*
 96. Father: *what do you want ?*
 98. Father: *think he wants some foodee ?*
 100. Ella: **xxxx**
 104. Father: *he likes foodee doesn't he ?*
 106. Ella: **can't talk**
 108. Father: *he can't talk can he ?*
 110. Father: *no*
 111. Ella: **Ella talk** .
 Father: *Ella can talk but not a pussy cat, he can't talk*

À 2;5 (enregistrement 120) :

277. Father: *did we take pictures when Ella was very small?*
 281. Ella: **n::fo]**
 282. Father: *[she was] tiny tiny baby*
 284. Ella: **↑n::o**
 286. Father: *no::o .*
 287. Ella: ***I'm not ↑tiny ba:by daddy !***

À 2;5 (enregistrement 120) :

583. Ella: **I like Marmite**
 584. Father: *you do*
 586. Ella: ***sometimes***
 588. Ella: **daddy like butter**

Dans cette série d'exemples, Ella oppose tour à tour deux entités (le dîner de son père et le sien, les concepts de garçon et d'homme, elle-même et son chat, elle-même et *tiny baby*, puis elle-même et son père). Ces énoncés marquent l'appartenance de chacune de ces entités à des catégories différentes sur la base de ce qu'ils possèdent respectivement (deux diners différents), de leurs propriétés respectives (son père est un homme, et non un petit garçon, Ella est une grande fille et non pas un bébé), de leurs aptitudes respectives (Flan est un chat, par conséquent, il ne peut pas parler, mais Ella, oui), et de leurs goûts respectifs (Ella aime la *Marmite*, son père, le beurre).

Il est intéressant de noter qu'au terme d'un repérage des énoncés qui révèlent des rapprochements ou des oppositions entre diverses entités dans le discours d'Ella, on observe que plus de la moitié de ces énoncés la concerne directement. Forrester (2001, 2002) se penche sur ces énoncés et parle de *positionnement de soi* (« *self-positioning* ») et d'*appartenance* (« *membership* »), plus que de *catégorisation*. Pour lui, toutes ces situations où Ella se positionne par rapport aux personnes et aux objets qui l'entourent (les membres de sa famille, le chat, ses jouets, etc.) lui permettent de comprendre et de construire les différentes relations qu'elle entretient avec chacun d'entre eux, et donc de *se positionner* par rapport à chacun eux (en s'incluant ou s'excluant de leur catégorie). Ce positionnement est situationnel, local : il n'a de sens que dans le contexte de l'interaction en cours et permet à l'enfant de repérer divers multiples d'elle-même (Caët, 2013, p. 227 – *different versions of herself*, Forrester, 2001, p. 189 ; ici *baby vs daddy*, *Ella vs the cat*, *herself vs babies* et *herself vs her dad*). Ce positionnement de soi dynamique se fait également ressentir dans la façon dont Ella réfère à elle-même dans certaines situations : elle s'auto-désigne par *baby* (très souvent en écho à *daddy*) jusqu'à 1;10 et son entrée à la crèche, puis par son prénom, en opposition à l'idée culturellement partagée de *baby*, à savoir *l'être qui peut difficilement agir seul* (Caët, 2013, pp. 210-213). Dans les divers extraits de corpus précédents, qu'il s'agisse de référence à soi, aux autres, ou aux objets, le positionnement des uns par rapport aux autres (y compris d'elle-même) repéré par Ella lui permet, en plus de se positionner elle-même, j'estime, de catégoriser le monde et d'organiser ses connaissances en domaines conceptuels.

Enfin, on peut aussi noter l'élaboration de catégories conceptuelles ou ad hoc, qui font référence aux connaissances diverses que l'on peut avoir sur différents concepts dans le discours d'Ella, comme la catégorie « *what monkeys eat* » :

À 2:1 (enregistrement 108) :

83. Father: *who else is good at nursery ?*

85. Ella: *Jimby [le singe en peluche] .*

87. Father: *Jimby ?*

Ella nods

90. Father: *he's not at nursery he's a monkey*

93. Ella: *monkey eat (ba)nanas.*

Dans cet extrait, Ella énonce une propriété générale de la catégorie *monkey*, elle ne rapproche et n'oppose rien ici. Ces énoncés trahissent une réflexion plus « factuelle » et conceptuelle, étroitement liée à l'observation du monde environnant.

On retrouve ce phénomène de catégorisation des entités, des objets et des termes dans l'input d'Ella :

À 1:7 (enregistrement 85) :

24. Father: *daddy [got some]*

26. Ella: *[xxx]*

28. Father: *and baby got some*

À 1:7 (enregistrement 85) :

853. Father: *macaroni and egg*

[pointing to Ella's bowl]

855. Father: *that's egg*

[pointing to eggs]

857. Father: *and that's macaroni*

[pointing to macaroni]

À 1:7 (enregistrement 85) :

Ella points at the table

1092. Father: *that's butter*

1093. Father: *that's a biscuit*

À 1:9 (enregistrement 89) :

62. Father: *daddy's dinner*

[while bringing his own plate]

64. Father: *and baby's dinner*

[Ella already has hers]

À 1:11 (enregistrement 99) :

190. Ella: *here daddy*

[points to her dad's bowl]

192. Father: *oh daddy's plate*

194. Ella: *daddy bowl ?*

196. Father: *daddy's bowl*

198. Father: *and baby's bowl*

À 2 ans (enregistrement 104) :

1119. Father: *just have your biscuit then*

1121. Father: *there's your biscuit*

1123. Father: *Daddy have his biscuit*

L'importance du langage pour la catégorisation et le développement de catégories conceptuelles se fait grandement ressentir ici : ces énoncés aideront sûrement Ella à former le concept de la possession / propriété (*daddy's vs baby's dinner/bowl/biscuit*), et à faire la différence entre différentes entités et les différents termes employés pour les lexicaliser (*egg, macaroni, butter et biscuit*). Il est donc possible que tous les énoncés d'Ella que j'ai relevés précédemment soient encouragés par le discours des adultes qui lui-même procède régulièrement à la catégorisation d'entités et d'objets.

Cette période de catégorisation se fait donc très fortement ressentir au niveau discursif lorsqu'Ella rebondit sur certains mots de son input en élicitant d'autres mots qui s'y rapportent soit sémantiquement (sur le principe de synonymie le plus souvent) ou extra-

linguistiquement et qui entretiennent soit des relations d'opposition, soit des relations de similarité. L'acquisition rapide de nouveaux termes en grande quantité semble donc forcer l'enfant à organiser et catégoriser le monde qui l'entoure – ce qui s'opère sur la base d'analogies ou de dissemblances dans les présentes données. Puisque nous avons noté dans le premier chapitre que la pensée figurative s'opère sur un principe d'analogie (l'énonciateur met en relation des concepts qui lui semblent similaires dans une certaine mesure à un moment T), il paraissait pertinent de porter un regard sur le processus de catégorisation d'Ella et des analogies qui semblent en découler. La production d'une instance non-littérale reposant sur la manipulation de catégories lexicales et conceptuelles exactes et stables (Duvignau 2002), un deuxième ensemble de catégories a donc été établi suite à ces observations :

- 12) Catégorisation inclusive (*Flan cry, Ella cry*),
- 13) Catégorisation exclusive (ou contrastive : *piggies going to market, piggies going home*),
- 14) Catégorisation lexicale/sémantique (*Rosa hug (.) cuddle*),
- 15) Catégorisation ad hoc (ou conceptuelle : *milk - cow - farmers = what's in a farm*)

Enfin, j'ai relevé des analogies phonologiques (des associations de sonorités), des séquences où Ella montre qu'elle est consciente de la différence entre la réalité et la fiction, et une sur-extension dans son discours :

- 16) Analogie phonologique (*dinnertime - bedtime ; bike - motorbike*),
- 17) Différenciation entre la réalité et la fiction (*Oh look, there's a little girl in the book, is she scared ? No she's not real*),
- 18) Sur-extension (*spoon pour fork*).

Les instances non-littérales relevées dans le discours de tous les énonciateurs du corpus Forrester ont donc été codées à l'aide de cette typologie composée de 18 catégories dans un fichier Excel afin d'avoir une vue d'ensemble sur les productions non-littérales d'Ella et de ses interlocuteurs, et de pouvoir déceler des tendances de développement au fil du corpus.

5.2. Résultats

5.2.1. Le non-littéral dans le discours d’Ella

C’est à partir de l’âge de 2 ans que l’on observe les premières formes non-littérales dans le discours d’Ella : avant, entre 1;4 et 1;11, Ella est en cours d’acquisition et de catégorisation du lexique et du monde qui l’entoure – un pré-requis à la production d’instances métaphoriques. On semble néanmoins distinguer trois phases de développement au cours du corpus, sur lesquelles je reviens une à une :

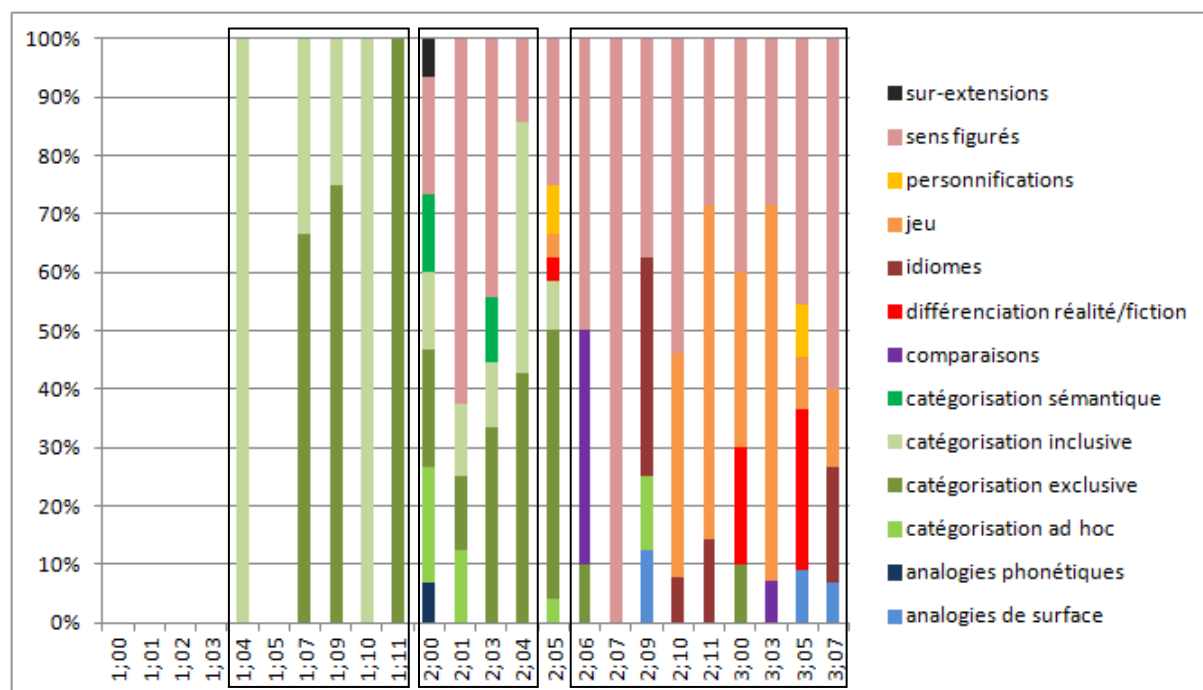


Figure 6. Esquisse du développement du langage non-littéral dans le discours d’Ella

Une première phase de développement, marquée exclusivement par le phénomène de catégorisation des objets et du monde qui entourent Ella, s’opère entre 1;4 et 1;11. Ella rapproche ou oppose des entités sur la base de points communs ou d’opposition comme nous l’avons noté précédemment (*horrible daddy - horrible mummy ; Flan cry - Ella cry*). Notons que ce processus de catégorisation s’illustre à l’aide du non-verbal entre l’âge de 1;4 et 1;9 :

À 1;4 (enregistrement 69) :

287. Mother: *have you got all your big toothies coming though ?*

288. Ella: *xx [opens mouth and looks up at Mother and points to mouth]*

289. Mother: *oh the big big toothies oh you got even more toothies coming through*

290. Ella: *xx [continues to point her finger into her mouth]*

291. Mother: *got another one at the back coming through at the bottom*

292. Father: *oh*

293. Ella: *xxx [points to Mother's mouth]*

294. Mother: *here big toothies*

295. Mother: *oh the big toothies*

296. Mother: *oh the big toothies*

298. Ella: *xx [points to Father]*

300. Mother: *oh Daddy's got toothies too*

302. Mother: *baby's got big toothies*

304. Ella: *xx [points to Mother's mouth]*

305. Mother: *and Mummy's got big toothies*

306. Ella: *xx [begins to point to Father as well]*

307. Mother: *and Daddy's got big toothies*

309. Father: *yeah !*



Dans cet extrait, Ella ne parle pas encore et c'est à l'aide de sa mère, qui semble jouer le rôle d'interprète, et de la gestuelle qu'elle va pouvoir néanmoins s'exprimer. Tout commence avec l'énoncé de la mère *have you got all your big toothies coming though?* qui oriente l'interaction sur le fait qu'Ella a des dents qui poussent. Ella s'empare de ce topique conversationnel par le biais de pointages pour faire remarquer un point commun (et donc, effectuer un rapprochement) entre tous les acteurs de l'interaction, que la mère alors met en mots (*oh the big big toothies ; here big toothies ; oh Daddy's got toothies too ; baby's got big toothies ; and Mummy's got big toothies ; and Daddy's got big toothies*). En mettant l'accent sur un point commun partagé par tous les acteurs de la situation d'énonciation dans laquelle elle interagit, Ella établit la catégorie inclusive « *people who have teeth* » – à laquelle elle appartient également. Observons un autre exemple :

À 1;9 (enregistrement 89) :

211. Ella: *daddy dinna [points to Father's dinner]*

213. Father: *daddy's dinner as well*

214. Ella: *baby dinna [points repeatedly to her dinner]*

215. Father: *and baby's dinner*



Dans ce deuxième extrait, très similaire au précédent à la différence que le verbal et le non-verbal s'entremêlent, Ella fait la différence entre ce qui lui appartient et ce qui appartient à son père. Elle nomme ces entités (*daddy dinner, baby dinner*) et les pointe du doigt. Ces entités entrent alors dans des catégories différentes.

La deuxième phase que j'ai observée est la première phase de développement du langage non-littéral : c'est entre l'âge de deux ans et deux ans et quatre mois que l'on voit apparaître les premiers usages figuratifs de mots isolés dans le discours d'Ella (en rose sur le schéma précédent) :

- they make it all better* (à 2 ans, enregistrement 104)
- a big girl* (à 2;1, enregistrement 108)
- then have some toast* (à 2;3, enregistrement 112)
- lot toys round here* (...) *mix xx xx mix* [% *mixes them up*] (à 2;4, enregistrement 116)

Comme je m'y attendais, les premiers termes au sens figuré dans le discours d'Ella (certainement approchés de la même manière que tout autre terme littéral par cette dernière à ce si jeune âge) font partie des formes non-littérales les plus fréquentes que l'on retrouve dans son input : le verbe *make* dans le sens *to cause someone or something to be in a particular state or to change to another state* est prononcé sept fois dans le corpus par l'entourage d'Ella ; *big* dans la construction *big girl*, douze fois ; *have* dans le sens *to eat*, cinquante fois ; et *then* dans le sens *introducing the next thing that happens* (puis, et puis), cinquante-trois fois. Ces observations rappellent celles de Christophe Parisse et Aliyah Mogenstern (2012) lorsqu'ils ont travaillé sur le développement des formes verbales chez deux enfants âgés de 18 à 36 mois : « *Only a small subset of the large variety of forms available is initially used. Children produce forms that are frequent and salient in the input, using them even more frequently and systematically than adults* » (Parisse et Morgenstern, p. 95). Ella est toujours en période de catégorisation du lexique et des entités qui l'entourent lors de cette deuxième phase de développement, on note donc encore l'émergence de catégories inclusives et exclusives comme lors de la première phase ; cependant deux types de rapprochement font ici leur apparition, les catégories sémantiques et ad hoc :

À 2 ans (enregistrement 104) :

534. Ella: *Rosa hug*

536. Ella: *cuddle*

540. Ella: *cuddle*

542. Ella: *Ella*

43. Father: *oh yeah Rosa did
cuddle Ella that's right didn't she ?*

À 2;1 (enregistrement 108) :

83. Father: *who else ? [is good at nursery]*

85. Ella: *jimby*.

87. Father: *jimby ?*

90. Father: *he's not at nursery he's a monkey*

93. Ella: *monkey eats (ba)nannas*

On observe également une sur-extension et une analogie phonétique :

À 2 ans (enregistrement 104) :

181. Father: *think you should have a small
spoon alright ?*

[gives a spoon]

185. Ella: *fork*

À 2 ans (enregistrement 104) :

562. Father: *d'you like those bikes ?*

564. Ella: *yeah*

566. Father: *are they good?*

568. Ella: *motabike*

Enfin, une troisième et dernière phase de développement a lieu entre 2;6 et 3;7 où l'on remarque que la forte période de catégorisation par laquelle Ella semble passer entre 1;4 et 2;5 ralentit (on observe beaucoup moins de vert sur le schéma à partir de 2;06), et où les emplois de sens figurés de mots augmentent (en rose). Cette troisième phase est aussi marquée par l'apparition d'une multitude d'autres formes non-littérales : les comparaisons (*and now he's coming to play like a big big doggy*, à 3;3 – enregistrement 169), les idiomes (*there you go*, à 3;7 – enregistrement 198), les analogies de surface (ressemblances physiques ou fonctionnelles: *she's a monster* [en parlant d'un nourrisson qui vient de pousser un cri], à 3;5 – enregistrement 180), le jeu symbolique (*it's a bubbling pool* [en parlant de son assiette], à 3 ans – enregistrement 159), la différenciation entre la réalité et la fiction (*that's not real food* [en mettant un cuillère en plastique dans sa bouche], à 3;5 – enregistrement 180), et les personnifications (*I know how to click but I kinda click just click like this and **it** doesn't **make** a clicking noise*, à 3;5 – enregistrement 180). L'enregistrement où Ella est âgée de deux ans et cinq mois semble incarner une transition entre la deuxième et la troisième phase de développement du langage non-littéral : le processus de catégorisation est encore majoritairement à l'œuvre mais on observe un nombre plus important de sens figurés de termes et quelques personnifications, une capacité à faire la différence entre la réalité et la fiction, et quelques passages de jeu symbolique révélant la capacité analogique d'Ella. A partir de 2;6, toutes ces formes non-littérales prennent le pas sur le phénomène de catégorisation.

Si l'on s'intéresse à présent à chacune des formes non-littérales qu'Ella produit le plus (répertoriées en annexe 1) on remarque une utilisation quelque peu figée de ces dernières. Par exemple, Ella utilise *then* toujours en tant qu'adverbe dans le sens *introducing the next thing that happens* (cf. *then I have more crumpet later* ; *then it will stop* ; *and then we going in the library* ; *yeah and then gone to Argos*⁴). Dans son input, lorsque *then* est utilisé de manière figurative, il est également toujours produit en tant qu'adverbe mais c'est dans le sens *as a result* que celui-ci est utilisé le plus fréquemment (cf. *I'll see if you like the other kind then* ; *well why can I still hear it then* ? ; *if you're not going to eat it then I'm not having it*). *Then* est ensuite produit dans le sens *introducing what happens next* par les interlocuteurs d'Ella de la même manière que cette dernière l'utilise, puis comme marqueur de discours pour introduire, clore ou changer de topique conversationnel (cf. *Ella what did you do today then* ? ; *are you videoing then* ? ; *oh alright then*). S'il l'on poursuit avec *have* et *big*, qui sont les deux autres termes qu'Ella emploie le plus de manière figurative, c'est également une utilisation figée que l'on remarque : *have* est toujours suivi d'un groupe nominal lié à la nourriture (cf. *then have some toast* ; *then have some crumpet later*) et *big* est systématiquement suivi du nom *girl*, sans surprise. Certains idiomes sont également produits exclusivement dans certaines configurations syntaxiques, c'est le cas de *by myself*, prononcé trois fois par Ella au cours des enregistrements du corpus, qui est précédé de *all* à trois reprises (*all by myself*). On pense éventuellement à *make* qui apparaît deux fois dans la construction *make it all better* ou à *in a minute* qui apparaît deux fois avec le groupe verbal *I will* (cf. *I will in a minute* et *in a minute I will*) même s'il est difficile de parler d'un usage figé sur la base de deux occurrences seulement.

Si l'on se penche à présent sur la quantité de formes non-littérales produites par Ella, on remarque qu'elles sont en constante augmentation avec l'âge dès lors que les premiers termes au sens figuré apparaissent à l'âge de 2 ans. Entre 1 et 10 % de ses énoncés contiennent alors une forme non-littérale à travers les âges selon les enregistrements :

⁴ Le sens propre de *then* est « *at that time* » d'après le *Macmillian Dictionary online*, le sens « *introducing the next thing that happens* » est en effet un sens figuré, malgré le fait que celui-ci semble à présent être le plus fréquent. C'est un des mots le plus fréquemment utilisé de manière figurative à l'oral d'après Kaal (2012).

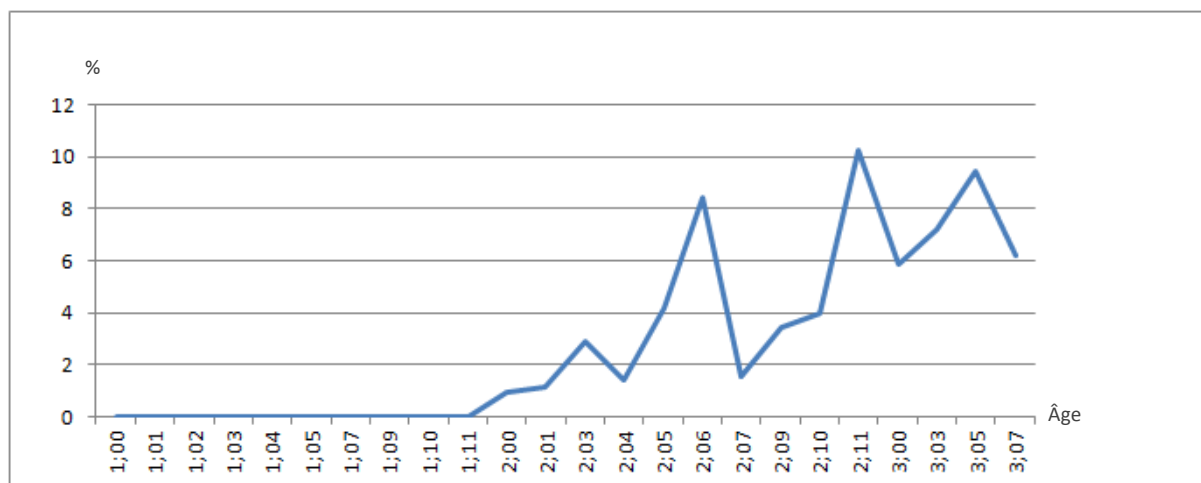


Figure 7. Proportion d'énoncés non-littéraux dans le discours d'Ella

D'après ces observations préliminaires, il semble donc possible de relever des instances de langue non-littérales dans le discours de très jeunes enfants, dès l'âge de 2 ans, et suite à une période de catégorisation dans la présente étude. Qu'en est-il cependant de l'input d'Ella ? Peut-il expliquer ces observations ?

5.2.2. Le non-littéral dans l'input d'Ella

Un premier constat est que le non-littéral se fait plus rare dans le corpus Forrester qu'en conversation entre adultes, comme on pourrait s'y attendre. Kaal (2012) a trouvé en moyenne que 7,7 % des mots produits en conversations spontanées entre adultes étaient de nature métaphorique (soit un mot sur 13) ; nous en trouvons ici entre 1 et 3 % dans le discours des interlocuteurs d'Ella selon les enregistrements – soit 4 à 18 % d'énoncés figuratifs :

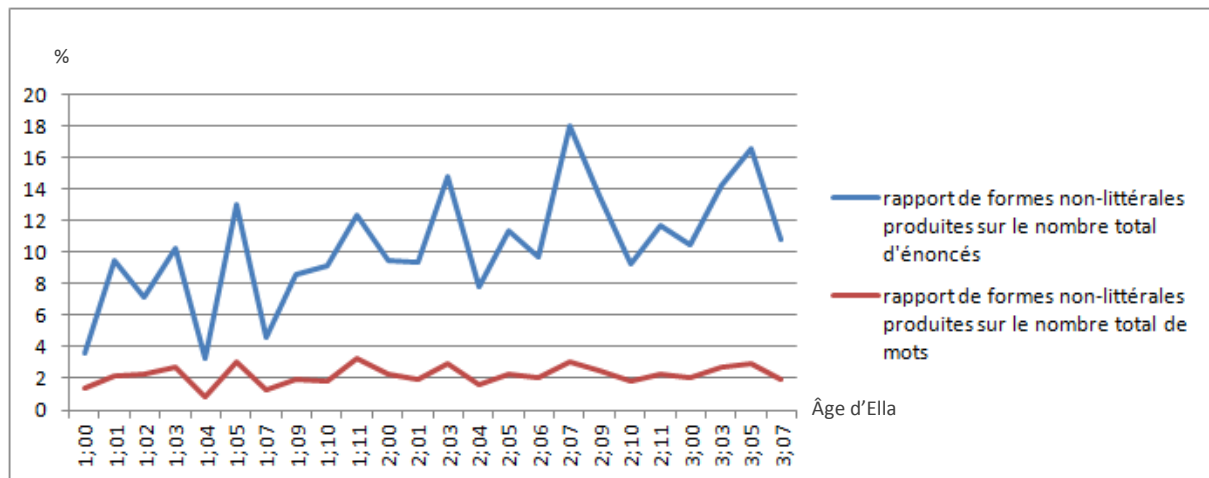


Figure 8. Proportions de formes non-littérales dans le discours produit par l'entourage d'Ella

Ceci n'est pas surprenant puisque l'on sait que l'adulte adapte son discours lorsqu'il s'adresse à un enfant (Fergusson, 1964 ; Forrester, 2013). D'ailleurs, comme on pourrait également s'y attendre, si l'on s'attache à faire la différence entre le discours adressé à Ella et le discours qui ne lui est pas adressé, on remarque que davantage de formes non-littérales sont produites lorsque les interlocuteurs d'Ella conversent entre eux :

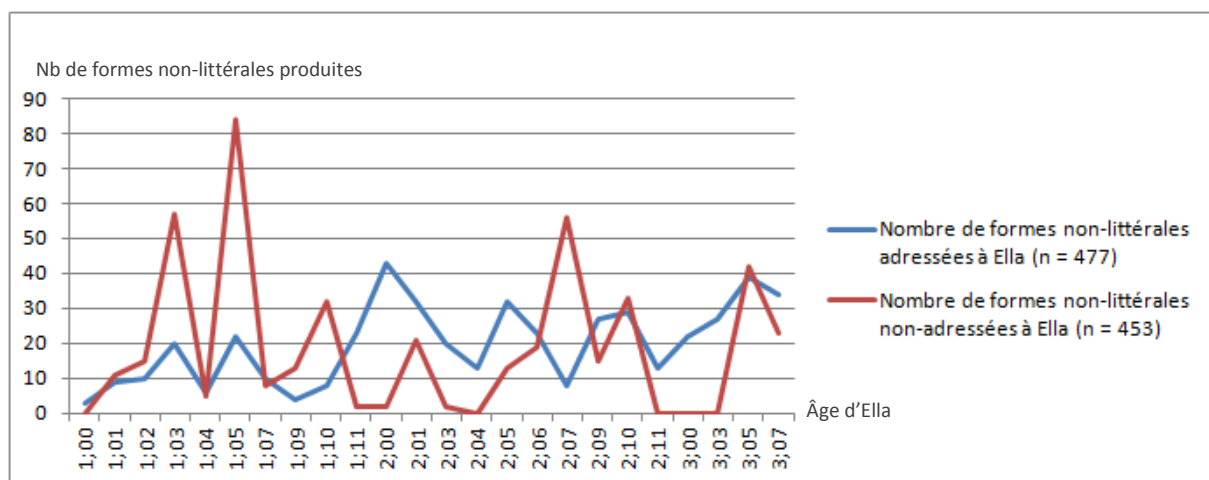


Figure 9. Nombre de formes non-littérales adressées et non-adressées à Ella.

La proportion de langage non-littéral dans le discours adressé à Ella semble plus grande que dans celui qui ne lui est pas adressé à deux périodes (de 1;11 à 2;6 puis de 2;11 à 3;3) : ceci s'explique par le fait qu'Ella est seule en interaction avec son père et que sa mère et sa sœur ne sont que de passage pour quelques minutes lors de l'enregistrement. Ainsi, lorsque les

autres membres de la famille d'Ella sont présents dans l'interaction, un plus grand nombre de formes non-littérales leur est adressé qu'à Ella – surtout au tout début du corpus, lorsqu'Ella est âgée d'un an à 1;10. Ce s'explique par le fait que Mike et Silvia Forrester parlent souvent d'autres choses que des repas et de la nourriture, tandis que les conversations entre Ella et son père restent souvent concentrées sur ces thématiques. À partir de 2;6, la différence entre le nombre de formes figuratives adressées et non-adressées à Ella est moins flagrante. On observe très peu de différences entre le nombre de formes non-littérales adressées à l'enfant (477 sur 930) et le nombre de formes non-littérales non-adressées à l'enfant (453 sur 930) au cours des vingt-quatre enregistrements. Une légère différence se situe au niveau de la diversité des formes utilisées : 127 formes non-littérales différentes sont adressées à Ella, contre 187 lorsque ses interlocuteurs parlent entre eux (cf. annexes 2 et 3 pour le détail de ces formes). A ce stade, il est intéressant de revenir sur les formes non-littérales les plus fréquentes que l'on rencontre dans le discours d'Ella (cf. annexe 1), prononcées entre 6 et 17 fois chacune, puisqu'elles font partie des formes figuratives les plus fréquentes dans son input, et plus particulièrement dans le discours qui lui est adressé. Il s'agit de *then* (cf. *get it up then put the seat belt on*), *have* (cf. *I'm having my cocopops*), *big* (cf. *big girl, big brother*) et *little* (cf. *making a little quiet noise*) :

Tableau 1. *Formes non-littérales produites par Ella et leur nombre d'occurrences dans son discours et dans celui de ses interlocuteurs*

	Nombre d'occurrences dans le discours d'Ella	Nombre d'occurrences dans l'input d'Ella
<i>then</i>	17	169
<i>have</i>	9	50
<i>big</i>	7	21
<i>little</i>	6	23

Il est intéressant de constater que ces termes sont des termes très fréquents en anglais, l'argument du Pragglejaz Group (2007) est donc vérifié ici : certains mots sont plus employés de manière figurée que de manière littérale ; et ceci à un impact sur les productions de l'enfant qui les utilise de la sorte dès le plus jeune âge. Ceci dit, il est fort probable qu'Ella ne soit pas consciente de l'usage figuratif de ces termes dans son input et que cette métaphoricité naissante soit donc non-délibérée. Cela ne veut pas dire que tous les termes utilisés de manière non-littérale par Ella ont été produits par accident : toutes les situations de jeu menant

au non-littéral (cf. *Jimby's crying now ; I got a swimming pool* [une assiette]), ainsi que toutes les comparaisons (cf. *it's like a rainbow*) et toutes les analogies de surface (cf. *she's a monster ; it's [toast] diamond shape*) qu'Ella produit sont des instances de langue non-littérales délibérées. Ce qui semble être moins volontaire, c'est la métaphoricité de termes tels que *then, have, big* et *little* ou d'expressions telles que *in a minute* ou *here we go*, élicités régulièrement dans l'input, dont il est moins sûr qu'Ella en connaisse le sens littéral (surtout pour *then*). Ella n'est peut-être pas à même de percevoir la dualité de sens (littérale/figurative) qu'ils renferment (surtout pour *big, little* ou *have* dans *big girl, little noise* et *having cocopops*). Et même si les interlocuteurs d'Ella n'ignorent pas cette existence (ses parents et sa sœur âgée de 7 à 10 ans dans les enregistrements), il est fortement probable qu'ils ne réalisent pas non-plus que l'énoncé qu'ils produisent en utilisant *then* dans le sens *next* est non-littéral au moment de sa production. A l'exception des métaphores créatives (cf. *the evil eye* [la caméra]), des énoncés ironiques (cf. *well done !* [en renversant quelque chose]), des analogies (cf. *Jimby will be reading the book just as we are having our breakfast*), des hyperboles (cf. *you'll get just covered in paint*), des situations de jeu symbolique (cf. *Jimby and Jimbo are far more sophisticated than that*) et des surnoms affectifs / provocateurs (cf. *what's wrong pickle ? ; what are you doing you maddie ?*), il est difficile de savoir à quel point les interlocuteurs d'Ella peuvent être conscients de produire du non-littéral.

Enfin, la nature des formes non-littérales relevées dans le discours adressé et non-adressé à Ella diffère également quelque peu :

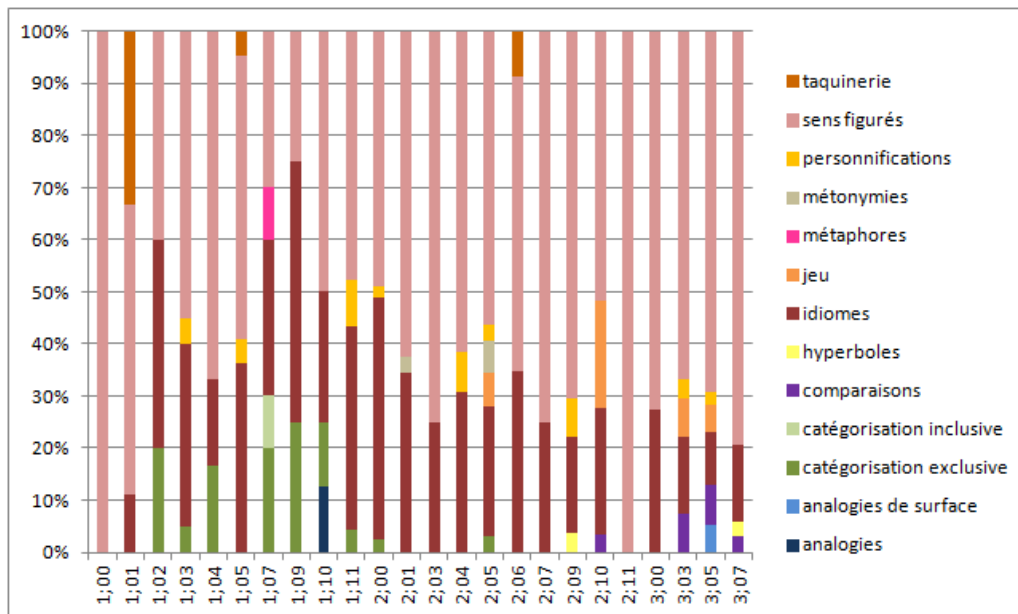


Figure 10. Nature des formes non-littérales adressées à Ella

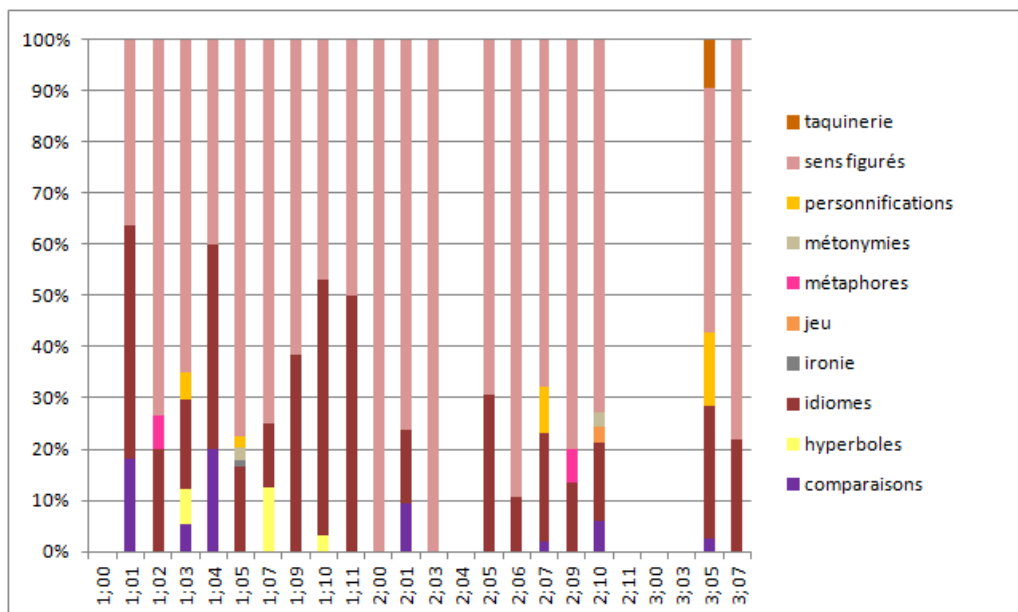


Figure 11. Nature des formes non-littérales non-adressées à Ella.

On observe tout d'abord la présence d'énoncés qui permettent de catégoriser certaines entités dans le discours qui lui est adressé lorsque celle-ci est âgée d'un an et deux mois à deux ans et cinq mois (cf. *baby's head - daddy's head ; daddy got some - and baby got some ; baby do it, Ella do it [not daddy] ; daddy didn't make the mess (.) it was the baby*) – période où Ella est elle-même en cours de catégorisation du lexique, des objets et des concepts qui l'entourent.

L'input permet donc aussi à Ella de se positionner par rapport aux personnes et aux objets environnants et de catégoriser ces derniers au gré de ses interactions. Stéphanie Caët (2013) souligne d'ailleurs les différents marqueurs de la référence à soi et à Ella utilisés par M. Forrester en fonction des contextes d'interaction dans lesquels il se trouve dans le corpus : recours à *baby* pour marquer la bienveillance ou l'autorité paternelle par exemple, mais au prénom pour marquer une relation neutre d'égal à égal ou pour marquer le caractère extraordinaire d'une situation (Caët, 2013, pp. 201-205 ; Morgenstern, 2006 ; Morgenstern, 2011). La référence à soi, aux autres et aux objets environnants semble donc fournir un étiquetage dynamique, ancré dans l'interaction, précieux pour la catégorisation conceptuelle et lexicale du monde de l'enfant. On observe ensuite quelques analogies dans l'input d'Ella (cf. *Jimby will be reading the book just as we are having our breakfast ; Look it's making green paint everywhere [kiwi fruit]*). Ces formes ne sont cependant pas présentes dans le discours qui n'est pas adressé à Ella, au profit d'un plus grand nombre de sens figurés de termes isolés, d'idiomes et de comparaisons. Ceci n'est pas surprenant car l'adulte semble avoir recours aux analogies ici lorsqu'il s'adresse à Ella car elles lui permettent d'utiliser des ressources lexicales qu'Ella connaît (cf. *making paint*) alors qu'il aurait peut-être utilisé un terme plus spécifique s'il s'était adressé à d'autres adultes ou à des enfants plus âgés (cf. *squirting*). Il est ainsi intéressant de constater que le discours adressé à Ella admet des instances figuratives, même si son input global en présente moins que dans une conversation spontanée entre adultes. L'enfant semble donc exposée à la non-littéralité de sa langue maternelle dès les premières étapes d'acquisition du langage.

5.3. Discussion

Il est difficile de dresser une esquisse du développement non-littéral chez l'enfant sur la base d'une étude exploratoire. Nous pouvons néanmoins résumer le fruit des analyses du discours d'Ella de la manière suivante :

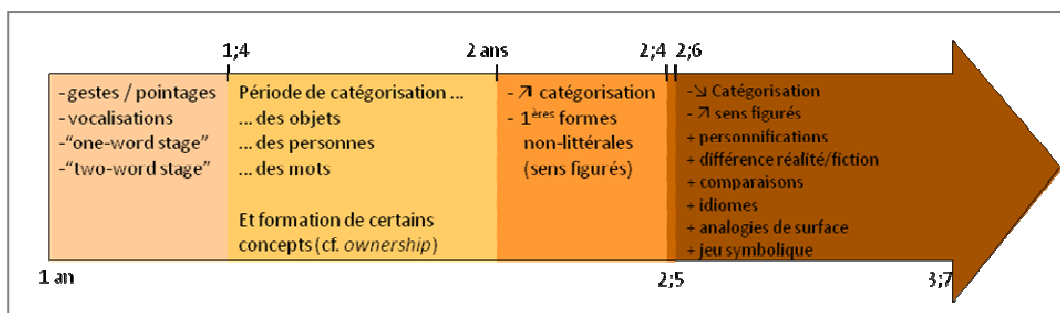


Figure 12. Développement du langage non-littéral dans le discours d'Ella

De cette étude, nous retiendrons deux paramètres saillants pour le développement du langage non-littéral chez l'enfant : le rôle important de l'input et le processus de catégorisation.

Les formes non-littérales identifiées dans le discours d'Ella nous renvoient directement à celles de son input : les sens figurés de mots, qui constituent les formes non-littérales majoritaires dans le discours de ses interlocuteurs, sont les premières formes non-littérales qu'Ella prononce. Les termes et expressions figuratives qu'elle utilise en premier et le plus fréquemment dans le corpus sont également ceux qui sont les plus fréquents dans son input :

Input :

- she'll have some (enr.53, 1 an)
- no you can't have that you ain't finished your first, it's the same as what you're having Ella (enr.56, 1;1)
- here you are darling, have some (enr.63, 1;3)
- shall we have some egg ? (enr.77, 1;5)
- I'll have some tea (enr.85, 1;7)
- just have your biscuit then (enr.104, 2 ans)
- this is not the same [salami] as we normally have (enr.108, 2;1)
- you could have a little banana if your good (enr.120, 2;5)
- I know your hungry have that bit (enr.140, 2;9)
- well I'm going to have some after my toast (enr.150, 2;11)
- I'm going to have honey on mine (enr.169, 3;3)
- I find it hard to believe you're going to be hungry after everything you had at lunchtime (enr.180, 3;5)

Input :

- oh she's big [peut manger toute seule] (enr.69, 1;4)
- oh she's very big and very very good (enr.73, 1;5)
- for a very very big girl (enr.85, 1;7 ans)
- tell her Eva if you're a big girl or a baby (enr.108, 2;1)
- you are a very good big girl (enr.120, 2;5)
- oh you're very big girl (enr.126, 2;6)

Ella :

- I wanna hab it [crumble à la crème qu'elle a fait tomber] (enr.104, 2 ans)
- I want to have some cereal (enr.112, 2;3)
- I want have some marmite (enr.120, 2;5)
- I'm having my cocopops (enr.126, 2;6)
- I had one already [vitamins] (enr.180, 3;5)

Ella :

- a big girl (enr.108, 2;1)
- Ella big girl (enr.120, 2;5)
- I like teletubbies an I'm xx big girl (enr.126, 2;6)

À 3;7 (enregistrement 198) :

538. Mother: *I mean if I decide to go by myself*

[...]

754. Ella: ***I can eat***

756. Ella: ***all by myself***

758. Father: *oh that's pretty good*

760. Ella: ***eh all by myself***

[...]

778. Ella: ***and eat all by myself***

780. Father: *very good*

À 3;7 (enregistrement 198) :

1110. Mother: *can I get hold of a pen quickly ?*

1112. Mother: *there you go*

1114. Ella: ***here we go***

Ces exemples montrent l'étroite relation entre l'input d'Ella et ses productions non-littérales. Les termes *have* dans le sens *to eat* et *big* dans le sens *older* ou *old enough* sont adoptés dès l'âge de 2 ans. Très peu de reprises sont immédiates, ou visibles au sein du même enregistrement, comme les reprises de *there you go* et *by myself*: les productions non-littérales des parents apparaissent dans le discours d'Ella au fil des enregistrements. Il s'agit donc plus souvent de reprises à distance. On note une reprise créative de *there you go* précédemment, par *here we go*, qui est une variante de la première expression, également produite par les parents dans le corpus.

Le processus de catégorisation du lexique, des personnes et des objets environnants semble également être étroitement associé au développement de la compréhension et de la production du langage non-littéral. Comme nous l'avons noté, avant l'âge de 2 ans et les premières productions non-littérales d'Ella, on observe une forte période de catégorisation dans son discours (entre 1;4 et 1;11). Le fait que cette période de catégorisation survienne juste avant que les premières formes non-littérales ne fassent leur apparition dans le discours ne peut être un hasard. Billow (1981), Duvignau (2002), Gibbs (1994), Vosniadou et Ortony (1983) et Vosniadou (1987) avaient déjà émis l'hypothèse qu'un lexique organisé était peut-être un pré-requis à la compétence non-littérale puisque la métaphore repose sur une interaction inter-domaines consciente, intentionnelle et maîtrisée (cf. chapitre 3). L'élaboration de catégories exactes et stables semble donc importante pour la compréhension et pour la production (délibérée) du langage non-littéral. Devant un lexique en cours de développement et d'organisation entre l'âge de 2 et 4 ans, Duvignau avait conclu que l'on ne pouvait pas encore parler de réelle métaphoricité dans le langage du jeune enfant, mais d'approximations sémantiques par analogies. Duvignau s'était concentrée sur le processus de sur-extensions lexicales (cf. *le livre est cassé* pour *déchiré*), mais je n'ai relevé qu'une seule sur-extension dans le discours d'Ella. Cependant, le point commun entre les sur-extensions

que Duvignau a caractérisées et les sens figurés que j'ai relevés dans le discours de la jeune Ella est qu'il s'agit d'une métaphoricité non-délibérée. Ella ne sait peut-être pas que le sens premier de *then* est *at that time / at the time mentioned* car il est bien plus fréquemment utilisé dans le sens *soon after the event mentioned*. La connaissance de la polysémie des mots et la formation de catégories lexicales et conceptuelles distinctes semblent donc essentielles pour la production consciente et délibérée d'une instance non-littérale.

5.4. Conclusion

Cette première étude exploratoire a révélé que l'on pouvait identifier du langage non-littéral dans l'input et dans le discours d'une enfant au quotidien entre l'âge d'un an et trois ans et sept mois. Dans le corpus Forrester, les premières instances non-littérales enfantines apparaissent à l'âge de deux ans mais il est très difficile de se prononcer sur le développement ou la mise en place du non-littéral. L'étude d'une seule enfant ne permet pas de formuler de grandes conclusions et on imagine aisément que beaucoup de paramètres sont à l'œuvre passé l'âge de 3;7 du point de vue de l'acquisition du lexique mais aussi du point de vue du développement cognitif de l'enfant. Ayant relevé très peu d'instances non-littérales dans le discours d'Ella (127 occurrences pour 10h30 d'enregistrement, 5200 énoncés et 12500 mots), et devant un lexique en cours d'élaboration, nous nous pencherons sur des enfants plus âgés dans les chapitres 7 et 8 : des enfants âgés de sept, onze et quinze ans. Mais avant d'aller plus loin dans cette perspective développementale en acquisition du langage, tournons-nous vers la deuxième étude exploratoire menée auprès d'apprenants de langue étrangère en milieu universitaire.

Chapitre 6. Étude préliminaire de la production de langage non-littéral par des apprenants de langue étrangère

Dans ce chapitre, nous tenterons d'apporter un premier élément de réponse à la question de recherche **(2)** *Comment le langage non-littéral se développe-t-il en L2 ? (quels types de formes sont utilisés, dans quelle proportion, dans quel ordre apparaissent-elles, et dans quels buts ?)*. Nous tenterons également de répondre à la question de recherche **(2a)** *Les apprenants de L2 abordent-ils le thème du figuratif et y ont-ils recours de la même façon que dans leur L1 ?* Afin d'avoir un aperçu de la façon dont le langage figuratif se développe dans le discours d'apprenants de langue étrangère, j'ai décidé dans un premier temps d'étudier les productions écrites en anglais de mes propres étudiants LANSAD à l'université de la Sorbonne Nouvelle. Le but de cette étude exploratoire était d'évaluer si l'on pouvait relever du non-littéral dans le discours d'apprenants de langue seconde et si oui, tout comme pour l'étude précédente, en quelle proportion et de quelle nature.

6.1. Méthodologie

6.1.1. Participants

Cinquante-deux étudiants en deuxième année de licence de Lettres Modernes à la Sorbonne Nouvelle ont pris part à l'étude. La moitié d'entre eux étaient de niveau 1 et l'autre de niveau 2 selon le système de répartition de l'université suite à un test de niveau de langue. Ces niveaux de compétences linguistiques et langagières correspondent aux niveaux B1 et B2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), c'est-à-dire au niveau « seuil » (le minimum requis pour pouvoir étudier dans une université étrangère ; l'étudiant passe de descriptions et conversations simples à un début d'autonomie : il peut se débrouiller

seul dans le pays, exprimer son opinion – d’après le Conseil de l’Europe, 2005, CECRL, p. 25) et au niveau « avancé » ou « indépendant » (l’étudiant démontre une compréhension courante et une capacité à converser : il peut émettre un avis, soutenir systématiquement une argumentation– d’après le Conseil de l’Europe, 2005, CECRL, p. 25).

6.1.2. Procédure

Les participants, ont eu trois tâches écrites à réaliser. Ils devaient, dans un premier temps, rédiger une composition de 300 mots à la maison sur le sujet suivant : *could you live in a far away country? Account for the reasons that may / may not make you leave your own country.* Ils ont eu, par la suite une deuxième composition à rédiger, en classe, dans le cadre du partiel de mi-semester pour les niveaux 1, et d’un devoir sur table pour les niveaux 2. L’épreuve dans son entier était composée d’une épreuve de compréhension écrite (un texte à lire suivi de questions sur son contenu), et d’une rédaction de 300 mots. Les étudiants ont eu le choix entre trois sujets pour cette rédaction qui avaient été sélectionnés dans des annales de préparation à l’épreuve écrite du TOEFL. Ces sujets se situent en annexes 4 et 5.

Lors de la troisième tâche, les participants ont eu à retravailler ces deux rédactions en français. Ils ont tout d’abord eu à répondre à nouveau, en français, au sujet du devoir-maison (sur le thème de la vie à l’étranger) sans regarder leur copie en anglais. Le but de cette tâche était d’observer l’utilisation du langage non-littéral dans la langue maternelle et de pouvoir faire des comparaisons avec cette même rédaction en anglais. Puis, les participants ont dû traduire en français la deuxième rédaction (rédigée en classe sur un sujet au choix). Le but était d’observer leur recours au non-littéral en français en rapport à la version anglaise cet écrit et d’évaluer s’il y avait une correspondance inter-linguistique (du littéral traduit par du littéral, du figuratif traduit par du figuratif), ou non. Les étudiants ont réalisé ce travail à la maison, à la fin du semestre.

Dans un souci de neutralité, notons qu’il s’agit de tâches non-contraintes : les sujets des rédactions n’appelaient pas forcément au métaphorique et ne spécifiaient pas non plus que le non-littéral était l’objet de l’étude. Ces sujets avaient été choisis pour évaluer le contenu grammatical du cours tout au long du semestre (le sujet de rédaction du devoir maison

contrôlait les connaissances des étudiants sur le système modal anglais, ceux du devoir sur table sur le comparatif anglo-saxon).

6.1.3. Codage des données

Le relevé et le codage d'instances non-littérales dans les rédactions a été réalisé de la même manière que pour l'étude précédente. J'ai procédé à l'analyse des rédactions et relevé tous les énoncés non-littéraux. En guise de référence pour l'identification de ces énoncés, je me suis référée de nouveau à la définition de la métaphore de Cameron et Maslen (2010) : « *metaphor [...] is defined as words or phrases that can be justified as somehow anomalous, incongruent or 'alien' in the on-going discourse, but that can be made sense of through a transfer of meaning in context* » (Cameron et Maslen, 2010, p. 102). Toute instance de langue a été considérée non-littérale si elle :

- démontrait un transfert d'un domaine conceptuel à un autre ;
- mettait en évidence une tension sémantique entre son sens premier et le sens qu'elle véhiculait dans l'énoncé produit (en fonction du contexte);
- ou bien possédait un sens global non-compositionnel (dont le sens premier des mots la constituant n'aidait en rien afin de comprendre son sens global et le sens de l'énoncé dans laquelle elle apparaissait).

J'ai consulté les mêmes dictionnaires que pour l'étude précédente afin de déterminer le sens premier des mots (le *Macmillan Dictionary* en ligne, le *Merriam Webster Dictionary and Thesaurus* en ligne et le *Longman Dictionary of Contemporary English* lorsque le *Macmillan*, puis le *Oxford Idioms Dictionary for Learners of English*, le *Cambridge Idioms Dictionary*, et le *Dictionary of Idioms and their Origins*, ainsi que Liu, 2003, pour les idiomes). Pour le français, je me suis essentiellement référée au *Larousse* en ligne.

Les formes non-littérales relevées ont été classées selon six catégories qui forment un continuum allant des sur-extensions aux métaphores créatives :

- 1) Sur-extensions (*you have to respect a routine ; people who leave their habits to discover new things*) ;
- 2) Transferts de la L1 (positifs et négatifs : *live an experience pour vivre une expérience ; to stay in front of the TV pour rester devant la télé ; they knew wars pour ils ont connu la guerre*),

- 3) Personnifications (*school gives us theory ; the society is selfish*),
- 4) Comparaisons (*language is like our identity card*),
- 5) Idiomes (*in my opinion ; the apple of my eyes ; life is short*),
- 6) Métaphores créatives (*language is a sort of legacy ; the more I discover things by myself, the warmer I'll be in the world outside ; life is not a nice room with chairs*).

Les sur-extensions, que l'on attribue plus souvent au discours de jeunes enfants dans le domaine de l'acquisition du langage, sont aussi présentes dans le discours d'apprenants de langue seconde. Les étudiants disposent d'un lexique limité et, lorsqu'ils éprouvent des difficultés à verbaliser leurs pensées, ont recours aux mots de leur lexique qui leur paraissent se rapprocher le plus du noyau de sens qu'ils cherchent à véhiculer. Ainsi peut-on observer l'utilisation de *bring* pour *provide with* dans l'énoncé « *classroom instruction brings us many gains* », ou encore l'utilisation du verbe *to lose* pour *to miss out on* dans l'énoncé « *when we judge quickly someone, we must lose people who could be our friends* ». On emploie plus traditionnellement le terme « sur-généralisation » en didactique pour cette stratégie compensatoire, mais comme ces deux termes renvoient à un phénomène similaire (l'application d'un terme à un nombre de référents, d'actions ou de concepts plus large que sa dénotation habituelle), et que nous nous repencherons sur le langage de l'enfant dans le chapitre suivant, j'ai choisi d'utiliser le terme *sur-extension* seulement pour plus de commodité. L'aspect non-littéral de ces formes est cependant discutable, et leur prise en compte dans l'étude contestable. Toutefois, elles sont nombreuses (contrairement au discours d'Ella qui n'en comptait presque pas) et on remarque bien une tension sémantique dans chacun de ces énoncés qui révèle un décalage entre ce que l'apprenant formule et ce qu'il a en tête. Ainsi il ne me paraissait pas pertinent de les ignorer, tout comme Duvignau (2002).

La deuxième catégorie sur laquelle j'aimerais me pencher avant de présenter les résultats sont les transferts du français vers l'anglais, à savoir *understanding the world* pour *comprendre le monde*, *the school of life* pour *l'école de la vie*, ou encore *to build one's identity* pour *construire son identité*. Il s'agit peut-être plus généralement d'un transfert de système conceptuel de la L1 à la L2 ici. Nous avons noté dans le premier chapitre que ce n'est peut-être pas par hasard que nous parlons de l'identité en tant que *construction* ou du monde comme un concept complexe à *comprendre* car c'est peut-être de cette manière que nous percevons ces notions d'après la théorie de la métaphore conceptuelle. Pour moi, ce sont ces notions conceptuelles et les moyens de les lexicaliser qui ont été transférés à l'anglais ici :

nous sommes témoins, j'estime, de bien plus que de simples transferts lexicaux. A nouveau, le caractère figuratif d'un énoncé contenant un transfert de la langue maternelle est largement discutable, surtout s'il s'agit d'un transfert négatif (cf. *to fall into apples* pour *tomber dans les pommes*). Cependant, tout comme pour les sur-extensions, ils démontrent une certaine tension sémantique et un décalage entre l'idée ou le concept que l'étudiant a en tête et la façon dont il a choisi de le mettre en mots. Les énoncés présentant un transfert de la langue maternelle ne sont peut-être que d'allure figurative, mais il m'est également apparu important de les relever car nous verrons qu'il s'agit majoritairement de transferts d'expressions idiomatiques du français – celles-ci bien figuratives.

Au moment de calculer la propension de langage non-littéral dans les rédactions sur la base du nombre d'énoncés et de mots produits, la notion d'énoncé s'est révélée problématique. Si calculer le nombre de formes non-littérales par phrase me paraissait être un indicateur pertinent, je me suis cependant heurtée à des phrases de quatre à cinq lignes où l'apprenant avait juxtaposé des idées différentes par le biais de connecteurs. Ces phrases se sont finalement révélées être plusieurs phrases en une, par exemple :

« Moreover, I took a strong interest in Celtic cultures, and I'm going every year in French Bretagne, and I know one day I'll find time to go to United Kingdom, and learn more about their kind of life and especially their past ».

Dans cette phrase, reproduite à l'identique à partir de la copie d'un apprenant, on remarque quatre occurrences de la conjonction de coordination *and*, mais aucune des propositions coordonnées s'y rattachant ne se rapportent directement à la première proposition *Moreover, I took a strong interest in Celtic cultures*. Les deux premiers coordonneurs *and* semblent lier trois propositions indépendantes :

« Moreover, I took a strong interest in Celtic cultures, || **and** I'm going every year in French Bretagne, || **and** I know one day I'll find time to go to United Kingdom, **and** learn more about their kind of life **and** especially their past ».

De plus, le fait que les deux premières instances du coordonneurs *and* soient précédées de virgules montre que l'apprenant souhaite que le lecteur effectue une pause à ces endroits, mais il n'a pas souhaité segmenter son propos puisque toutes ces idées sont liées. Le troisième coordonneurs *and* est également précédé d'une virgule mais son utilisation ressemble plus à

une coordination standard puisque le sujet *I* est éliminé. Cette utilisation des coordonneurs (et souvent de la conjonction « *because* » également) comme marqueurs de discours, et plus particulièrement comme introducteurs d'un nouvel énoncé, est courante dans le discours d'apprenants. Cette utilisation est également présente dans le discours natif, mais plus rare. Le problème de ces longues tirades dans le présent travail pour une quantification du non-littéral sur la base de l'énoncé est qu'elles ont un fort impact sur le calcul de la densité de langage non-littéral. Un moyen de remédier à ce problème est d'avoir recours à une segmentation du discours en « *T-units* ». Cette unité de découpage est une unité de nature syntaxique qui comprend une proposition indépendante ainsi que toutes les propositions subordonnées qui s'y rapportent, le cas échéant (Foster, Tonkyn et Wigglesworth, 2000). Très souvent, le *T-unit* s'apparente donc à la phrase, mais il permet de segmenter les phrases où des connecteurs et la conjonction *because* ont été utilisés non pas en tant que connecteurs, mais en tant qu'introducteurs d'une nouvelle idée, comme nous venons de le noter (Hunt 1970; Lennon 1990; Ellis *et al.*, 1994). Cette unité est largement acceptée dans la littérature en acquisition des langues étrangères et très utilisée sur des données écrites (Foster *et al.*, 2000). Les rédactions des participants ont donc été segmentées en *T-units*.

6.2. Résultats

6.2.1. Le non-littéral chez les étudiants de niveau 1

La quantification du non-littéral dans les rédactions n'a pu être effectuée que sur les compositions rédigées à la maison car je n'avais malheureusement pas fait de copies des rédactions rédigées lors du partiel avant de les rendre aux étudiants. Ces écrits ont révélé que 20 % des énoncés produits contenaient une forme non-littérale, soit un énoncé sur cinq. Le tableau 2 présente la composition du langage non-littéral des étudiants de niveau 1 :

Tableau 2. *Composition du non-littéral chez les niveaux 1*

Transferts du français	idiomes	Sur- extensions	Personnifications	Métaphores créatives	Comparaisons	TOTAL
102	49	41	11	6	2	211
48,5 %	23 %	19,5 %	5 %	3 %	1 %	100 %

Les expressions non-littérales les plus utilisées par les participants de niveaux 1 sont les transferts du français (qui représentent presque la moitié des formes non-littérales relevées), les idiomes (représentant 23 % des formes non-littérales relevées) et les sur-extensions (environ 20 %). La forte présence de transferts et de sur-extensions, à laquelle je m'attendais, n'est pas surprenante à ce stade de l'apprentissage puisque ces étudiants ont un niveau de langue qui ne leur permet pas encore de s'exprimer de manière complètement indépendante. Ces formes ne jouent pas en faveur d'une certaine authenticité de leur discours puisqu'elles tendent plutôt à le rendre non-conforme à la langue cible, provoquant un sentiment d'étrangeté ou d'inhabituel chez le lecteur angliciste. Les transferts révèlent principalement des expressions idiomatiques de la langue française (*a change of air* pour *un changement d'air*), des collocations (*to present advantages* pour *présenter des avantages*), et d'autres tournures/constructions propres au français (*to pass next to a good person* pour *passer à côté de quelqu'un de bien*, ou *they knew wars* pour *ils ont connu la guerre*). Il est intéressant de noter que les sur-extensions sont en majorité à pivot verbal (cf. *experience must carry you more tolerance* ; *when you meet somebody important for you for the first time, he evaluates you* ; *Many people think it's complicated to live new experience, to move the usual habit*; *Never the less, I keep some fears, the whole idea of leaving fills me with misgiving*). De manière générale, les sur-extensions trahissent un manque du mot, et parfois un manque de connaissances sur l'utilisation de certains termes.

L'utilisation d'idiomes de la langue cible, seconds au classement des formes non-littérales les plus utilisées, peut apparaître au premier abord comme un atout en vue de l'évaluation qualitative de la compétence non-littérale des étudiants. Or la majorité des idiomes produits (60 %), sont des idiomes fonctionnels – c'est-à-dire des mots connecteurs (cf. *to my mind, as a consequence, etc.*) très peu figuratifs. Néanmoins les 40 % restants sont des expressions référentielles, telles que *turn on a new page, change of scenery, mixed feelings, take the plunge, keep an eye on* ou encore *bridge the gap*.

Les résultats pour les personnifications et les comparaisons viennent renforcer ceux de Steen *et al.* (2010) : elles sont très rares. Je m’attendais à en relever davantage que d’idiomes et de métaphores créatives en raison d’un manque de ressources lexicales (hypothèse déjà émise par Carter, 2004). Il est aussi plus facile conceptuellement et cognitivement parlant de comparer deux entités ou deux concepts (via une comparaison) que de les associer de manière plus implicite (via une métaphore). L’énonciateur prend donc moins de risques en produisant une comparaison qui ne fait qu’indiquer la perception d’une ressemblance entre deux entités, sans l’affirmer. De plus, l’usage de *like* en tant que conjonction ou comparateur est par ailleurs maîtrisé à ce stade de l’apprentissage en général. Or, tout comme Steen *et al.* (2010), les comparaisons se font rares dans les données, et ce, dès le niveau 1. Les comparaisons et les personnifications ont été, en revanche, bien plus nombreuses dans les réponses aux questions de compréhension qui portaient sur le texte soumis au partiel. C’est en fait la raison pour laquelle je me suis penchée sur les productions des apprenants dans cette partie de l’examen : ils ont été beaucoup plus métaphoriques dans leurs réponses aux questions de la compréhension écrite que dans leurs rédactions. Le texte qui leur avait été soumis portait sur le sujet des langues en danger (*languages dying out*); qui peut être perçu comme une personnification du concept LANGUE par un non-natif anglophone. Une analyse conceptuelle du texte, ou du moins des transferts de domaines conceptuels que les participants ont semblé percevoir, est détaillée en annexe 6.

Les métaphores créatives chez les étudiants de niveau 1 sont également rares dans les rédactions rédigées à la maison (elles représentent 4 % des énoncés d’allure non-littérale relevés). Elles ont cependant une particularité au sein de ce groupe : elles semblent être très souvent le fruit de difficultés d’encodage lexical (cf. *I need to have my mind wide open, this experience [living abroad] would light me up to life, to the people and to the world*). D’autres métaphores créatives sont mobilisées afin de produire certains effets rhétoriques : des effets ornementaux (même si quelque peu confus parfois, cf. *the way is longer from the bottom to the top than from the heaven to earth*), humoristiques/sarcastiques (*life isn’t a nice room with chairs*) ou d’exagération (*be careful to this monster named routine ; routine, the biggest danger, [...]*).

J’ai soumis les 68 énoncés « véritablement » non-littéraux relevés dans les écrits des participants (personnifications, comparaisons, idiomes et métaphores) à deux anglophones afin d’avoir une idée (même informelle) de la conformité de ces énoncés à la langue cible. Je

leur ai demandé si ces énoncés leur semblaient naturels et si elles les jugeaient acceptables au point de les prononcer elles-mêmes. Au total, 83 % d’entre eux ont été reconnus comme conformes à la langue cible, ce qui semble révéler une maîtrise émergente du langage non-littéral chez ces apprenants. Les 17 % d’énoncés jugés non-natifs trahissent majoritairement une maîtrise imparfaite des constituants formels d’expressions idiomatiques : il s’agit toujours d’erreurs de prépositions et d’articles (cf. *in* _ *contrary* ; *at the contrary* ; *by away* ; *by your own* ; *in my mind*).

L’analyse des productions écrites des étudiants de niveau 1 mène à un bilan plutôt mitigé : sur la totalité des énoncés d’allure non-littérale relevés, seuls 30 % le sont véritablement (personnifications, comparaisons, idiomes et métaphores) ; 70 % sont non-conformes à la langue cible (transferts de la L1 et sur-extensions). Les instances réellement non-littérales sont cependant en grande majorité conformes à la langue cible.

6.2.2. Le non-littéral chez les étudiants de niveau 2

La quantification du non-littéral dans les rédactions réalisées à la maison par les participants de niveau 2 a révélé que 33 % des énoncés produits contenaient au moins une forme non-littérale, soit un énoncé sur trois. Les formes non-littérales produites se sont réparties de la façon suivante :

Tableau 3. *Composition du non-littéral chez les niveaux 2*

Langage idiomatique	Transferts du français	Sur-extensions	Métaphores créatives	Personnifications	Comparaisons	TOTAL
194	163	69	20	19	4	469
41 %	35 %	15 %	4 %	4 %	1 %	100 %

Il est intéressant de noter que les formes non-littérales que l’on retrouve le plus dans le discours des participants de niveau 2 sont de même nature que celles produites par les participants de niveau 1 : il s’agit des idiomes, des transferts de la langue maternelle et des sur-extensions. En revanche, elles sont environ deux fois plus nombreuses et leur distribution diffère ($\chi^2(5, 680) = 23,53, p < ,001$). Ce sont tout d’abord les idiomes qui priment dans les écrits des étudiants de niveau 2 (représentant 41 % des formes non-littérales produites), suivis

des transferts du français (35 %) et des sur-extensions (15 %), qui sont bien moins nombreux. La catégorie « idiomes » a d'ailleurs été remplacée par une catégorie plus générale nommée « langage idiomatique » puisque, outre de véritables idiomes (dont la répartition est similaire à celle chez les niveaux 1 : 55 % de mots connecteurs pour 24 % d'idiomes référentiels – la grande différence étant que les étudiants de niveau 2 en produisent beaucoup plus), on trouve d'autres constructions. Tout d'abord des formes hybrides : des idiomes dont le sens littéral est incohérent (cf. *on your own, no matter what, each and every* ou encore *right away*). Ces derniers représentent 13 % des idiomes. On note ensuite la présence de formules ou de constructions socio-interactionnelles telles que *have a good time, it's not a big deal, it makes no odds, for that matter, etc.*, qui représentent 6 % des séquences idiomatiques.

Les transferts du français sont similaires à ceux produits par les étudiants de niveau 1 : on retrouve des transferts d'idiomes de la langue française (*to begin by the beginning* pour *commençons par le commencement*, ou *in two words* pour *en deux mots*), des transferts de collocations et de formules conventionnelles (*to benefit from a scholarship* pour *bénéficier d'une bourse*, ou *to follow lessons* pour *suivre les cours*). La grande différence entre les étudiants de niveau 1 et ceux de niveau 2 est à nouveau quantitative : les étudiants de niveau 2 ont produit deux fois moins de transferts que les étudiants de niveau 1 ($\chi^2(1, 707) = 15,23, p < ,001$).

Les sur-extensions sont également similaires à celles produites par les étudiants de niveau 2 : elles semblent refléter des problèmes d'encodage lexical de prédicats (*I'm deeply tied up to my country ; you can also settle for a shorter trip ; I've had fantastic teachers that gave to me lots of knowledge ; if you don't stop your judgment, you can miss a meeting*).

Les métaphores créatives apparaissent en proportions égales à celles produites par les étudiants de niveau 1 ($\chi^2(1, 680) = 0,8, p = ,37$), mais, à nouveau, les étudiants de niveaux 2 en ont produit un plus grand nombre. Une très grande majorité de ces métaphores a pour fonction de véhiculer des pensées abstraites par le biais d'analogies explicatives (cf. *University is a wild place, people can be very mean sometimes ; A year spent in New York might be enriching and a way to blossom*). Les métaphores explicatives sont produites par souci de clarté : le locuteur vise la bonne compréhension de son énoncé et tient à rendre ses propos les plus clairs et compréhensibles possible. Enfin, un certain nombre de métaphores semble avoir été réalisé dans le but de produire des effets stylistiques particuliers (procédé analogue à celui constaté dans les écrits des étudiants de niveau 1) : des effets humoristiques

(*I hear a threatening routine coming in the idea of staying in the same place for years*), d'exagération (*I travelled all around this **magic** country*) et ornementaux (*the world is outside, waiting for us, we just have to pick it as a flower*).

Les formes « véritablement » non-littérales relevées (les personnifications, les séquences de nature idiomatique et de nature créative), au nombre de 237, ont été également soumises au jugement de conformité de nos deux juges natives anglophones : 92 % d'entre elles ont été reconnues acceptables et conformes à la langue cible. Tout comme pour les étudiants de niveau 1, les 8 % jugées déviantes ont été rejetées pour cause de substitutions ou d'oublis de prépositions et d'articles dans la structure d'expressions idiomatiques cibles imparfaitement maîtrisées.

Malgré une différence qualitative et quantitative entre le niveau 1 et le niveau 2 (voir l'histogramme en figure 13 plus bas pour plus de clarté), le bilan chez les niveaux 2 reste également quelque peu mitigé : sur la totalité des énoncés relevés, seuls 50 % sont véritablement non-littéraux si l'on élimine les sur-extensions et les transferts du français – mais presque l'intégralité de ces énoncés a été reconnue conforme à la langue cible par les deux juges anglophones.

6.2.3. Le non-littéral en français

Au vu des résultats exposés précédemment, et le nombre considérable de formes non-littérales qui semblent être inspirées du français, j'ai alors demandé à mes participants de répondre à nouveau au même sujet de rédaction du devoir maison dans leur langue maternelle afin d'obtenir un élément de comparaison par rapport aux productions rédigées en anglais. Ces nouveaux écrits ont révélé que plus de la moitié des énoncés produits (59 %) contenaient une forme non-littérale, soit environ un énoncé sur 1,7. Le tableau 4 détaille la composition du langage non-littéral produit par tous les participants de l'étude (niveaux 1 et 2 confondus – puisqu'ils étaient tous natifs francophones et environ âgés du même âge) :

Tableau 4. *Composition du non-littéral chez tous les participants en français*

Langage non-littéral conventionnel	Langage non-littéral créatif	personnifications	Comparaisons et analogies	TOTAL
771	96	27	5	899
86 %	10,5 %	3 %	0,5 %	100 %

Un premier constat est qu'on observe très peu de créativité du point de vue du non-littéral dans les rédactions en français puisque ce sont principalement des instances non-littérales conventionnelles que les participants ont produites (représentant 85 % de leurs énoncés figuratifs). Notons que la catégorie « idiomes », dont j'avais déjà remplacé l'intitulé par « langage idiomatique », est de nouveau sujette à un changement de dénomination : « langage non-littéral conventionnel ». Outre la présence de véritables idiomes (cf. *être très attaché à quelque chose ; une force de caractère ; à l'heure actuelle ; laisser des choses derrière soi ; avoir un pincement au cœur ; tisser des liens d'amitié*), on note la présence de sens figurés de termes isolés (cf. *les temps sont de plus en plus durs ; une occasion imbattable ; je n'ai aucune attache ; la voie que j'ai choisie*). Au vu d'une telle proportion de formes non-littérales conventionnelles dans les rédactions en français (85 %), il n'est pas étonnant que les apprenants aient tenté de transférer ces formes à la langue cible. La proportion élevée de formes non-littérales conventionnelles dans les rédactions en français pourrait donc expliquer le nombre important de transferts relevés dans les rédactions en anglais. La majorité des idiomes que les étudiants utilisent sont des expressions idiomatiques figuratives complexes, issues de métaphores et d'analogies : « *partir à l'étranger est un luxe* » ; « *la cuisine de ma grand-mère serait un frein* [à l'action de partir vivre à l'étranger] *puisque trop difficile à quitter* », « *s'immerger dans une culture inconnue* », « *surfer sur internet* », « *être sur ses gardes* », « *changer d'air* », « *apprendre une langue sur le tas* », etc.). Les idiomes semblent donc permettre de véhiculer des concepts complexes et précis rapidement, sans forcément réfléchir et avoir à rechercher d'autres concepts se rapprochant de ce que l'on veut dire afin de décrire précisément nos pensées. De par leur fréquence, la tâche de production métaphorique ou analogique n'a pas besoin d'être effectuée : l'énonciateur n'a pas besoin de faire un effort cognitif pour rapprocher deux concepts dans un but d'élucidation de ses propos. Les idiomes semblent constituer une banque de notions, d'idées complexes toutes faites, applicables à un large nombre de situations. Par contre, leur utilisation est idiosyncratique : certains étudiants en utilisent énormément (15 à 20 idiomes par copie),

d'autres beaucoup moins (3 à 6). Les idiomes qui marquent l'organisation du discours sont beaucoup moins représentés qu'en anglais (20 %, contre 80 % d'idiomes référentiels tels que ceux énoncés précédemment). On remarque ainsi une inversion de la tendance observée dans les productions en anglais où les rédactions révélaient une large majorité de mots connecteurs et beaucoup moins d'idiomes référentiels. La fonction principale des idiomes dans les rédactions en français semble donc être de réduire le temps de réflexion du locuteur afin de verbaliser des concepts complexes et, en second plan, d'organiser ses idées. On note l'absence d'idiomes socio-interactionnels, en revanche, mais ce n'est pas étonnant puisque nous sommes dans le registre de l'écrit, dans le contexte académique d'un parcours de Lettres Modernes.

Les métaphores créatives sont beaucoup plus rares que les expressions non-littérales toutes faites. Elles sont en grande majorité utilisées à des fins explicatives ou de clarification (44 %, comme dans l'exemple suivant : *à l'heure actuelle où nous sommes tous liés – **englués** serait plus exact – dans la mondialisation, il est nécessaire de partir un an à l'étranger*) et dans le but de produire certains effets (ornementaux, humoristiques ou hyperboliques – représentant 37 % des métaphores créatives au total : *ces séjours de longue durée à l'étranger [Erasmus] sont bien connus pour être **le théâtre de fêtes mémorables** ; [...] ce qui ne fait pas de mal à un moment où le repli franco-français séduit de plus en plus de gens ; **je ne suis pas Indiana Jones***). Très peu de métaphores (9 %) ont pour rôle de pallier des difficultés d'expression de concepts abstraits (cf. *l'extériorité, nous la définissons comme étant la société [...] ; les gens qui vivent avec leurs habitudes partout pour tout sont "vides"*). La métaphore semble donc avoir pour fonction de produire une argumentation claire en français : les étudiants semblent y avoir recours afin de s'assurer que la personne qui lit leur propos comprend l'idée qu'ils cherchent à communiquer. Ces résultats sont en accords avec ceux de Roberts et Kreuz (1994) qui avaient demandé à des natifs anglophones de lister les raisons pour lesquelles, selon eux, on a tendance à utiliser la métaphore (et sept autres types de formes non-littérales) : « *to clarify* » et « *to add interest* » sont les deux raisons qui ont été proposées le plus.

Les comparaisons ainsi que les personnifications se font très rares, comme en anglais : on n'en observe pas plus en français.

6.3. Discussion

6.3.1. Influence du niveau de langue en L2

Même si le non-littéral dans le discours des étudiants de niveau 1 et 2 est très emprunt de transferts du français et de sur-extensions (qui représentent respectivement 70 et 50 % des formes d'allure non-littérale relevées chez les étudiants de niveaux 1 et 2 lorsqu'on les additionne), on observe tout de même quelques différences selon le niveau de compétence en langue.

Ceci se fait ressentir premièrement au niveau quantitatif, comme le montre le graphique suivant :

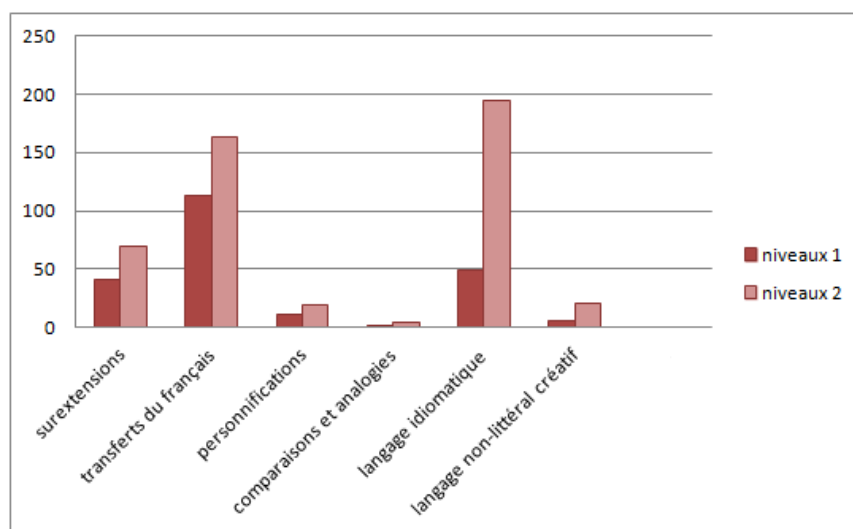
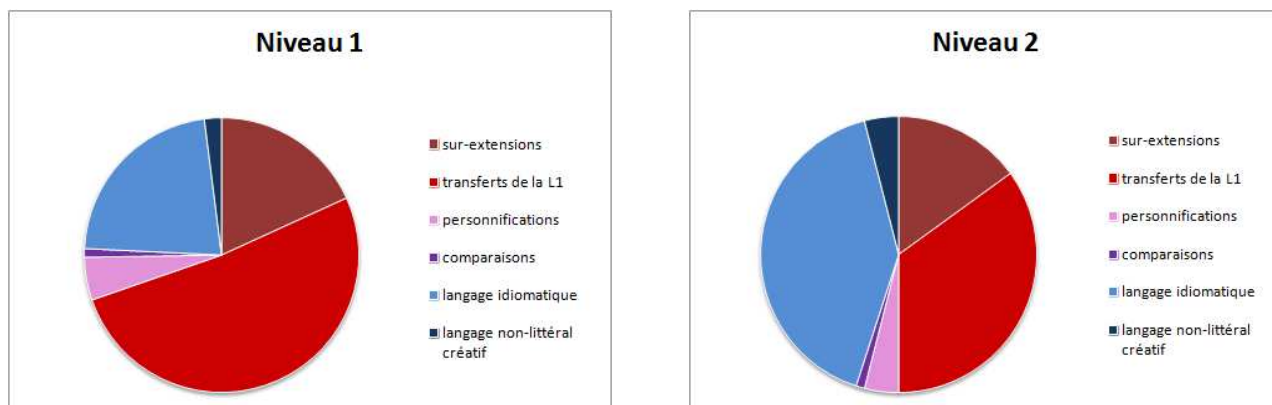


Figure 13. *Quantité et nature des instances non-littérales produites par les étudiants de niveaux 1 et 2 en anglais*

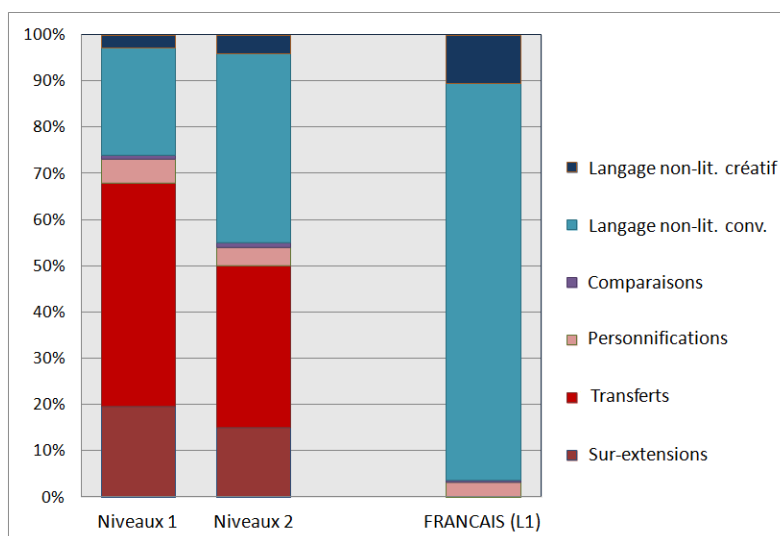
Les étudiants de niveau 2 produisent plus de formes non-littérales que les étudiants de niveau 1 et ce, toutes catégories confondues (transferts et sur-extensions inclus). Cette différence se fait ressentir davantage au niveau des instances non-littérales idiomatiques ou conventionnelles et créatives : les étudiants de niveau 2 en produisent trois fois plus que les étudiants de niveau 1 (et une fois et demie plus de sur-extensions et de transferts). Si l'on exclut les sur-extensions et les transferts, on obtient alors 68 formes véritablement non-littérales au total chez les niveaux 1, contre 237 chez les niveaux 2, soit 3,5 fois plus. Ceci est

sans surprise, puisque l'augmentation du niveau de langue passe par un accroissement des connaissances lexicales.

On observe également une différence qualitative entre le niveau 1 et niveau 2, comme le montre la figure suivante :



Les transferts de la langue maternelle sont plus rares chez les participants de niveau 2 au profit des formes non-littérales de nature idiomatique ou conventionnelle ($\chi^2(1, 707) = 15,13, p < ,001$; $\chi^2(1, 680) = 20,85, p < ,001$). Il est intéressant de constater que la production non-littérale des participants semble ressembler de plus en plus à leur production en français (avec un discours non-littéral dominé par des séquences idiomatiques). La figure suivante illustre ce constat avec plus de clarté :



À un niveau plus local, il est aussi intéressant de noter que la catégorie de formes non-littérales idiomatiques se diversifie chez les niveaux 2 avec l'émergence de formes plus figées et plus socioculturelles, comme nous avons pu le noter précédemment (ex : *it's not a big deal, on your own*, etc). Les mots connecteurs constituent encore la majorité des idiomes utilisés, mais les participants disposent à présent d'un panel de formes non-littérales conventionnelles plus large.

En ce qui concerne les métaphores créatives, on note également une différence. Chez les étudiants de niveau 1, elles ont pour fonction de véhiculer des concepts complexes que l'étudiant a du mal à mettre en mots. Le résultat donne malheureusement très souvent des énoncés confus plus que de véritables métaphores. Dans ces cas-là, les étudiants de niveau 1 ne semblent pas avoir véritablement fait le choix de produire une métaphore ou d'avoir eu recours au non-littéral, mais semblent y avoir été contraints, par manque de mots ou manque de meilleurs moyens linguistiques pour véhiculer leurs idées. Il est beaucoup plus rare de relever des métaphores créatives qui permettent de véhiculer un noyau de sens complexe (mais précis) pour appuyer ou rendre clairs leurs propos à ce niveau (cf. *it's a complete dumping in the culture*). Chez les étudiants de niveau 2, en revanche, on observe la tendance inverse : les métaphores créatives sont en grande majorité utilisées afin de verbaliser des concepts et idées complexes de manière intentionnelle et réfléchie dans le but de produire une argumentation claire (cf. *Thinking in another language can make you think in a new light ; but maybe, if I really have a "crush" on a country, I'll change my mind, ; a year spent in New York might be enriching and a way to blossom*). La métaphore semble donc plus être un moyen de faciliter la compréhension et la mise en mot d'idées complexes chez ces sujets. En comparaison, la majorité de celles produites par les sujets de niveau 1 semble trahir davantage une manipulation du vocabulaire, donc une démarche peut-être plus expérimentale. En revanche, aussi bien chez les étudiants de niveau 1 que chez les niveaux 2, on note un certain nombre de métaphores dont le but est de produire certains effets rhétoriques (esthétiques, humoristiques et d'amplification), ce qui prouve que les sujets de niveau 1 sont aussi capables de produire de « véritables » métaphores, non-accidentelles (par exemple : *Every travel experience is a new chapter in someone's life*).

Du point de vue de la conformité à la langue cible, on observe 83 et 92 % de formes non-littérales jugées correctes par les juges anglophones chez les niveaux 1 et 2, ce qui est

plutôt encourageant. Dans les deux cas, les erreurs portent sur les propositions ou les articles chez les mots connecteurs.

6.3.2. Le non-littéral en L1 et en L2

Les tableaux 5 et 6 rassemblent les résultats obtenus pour chacun des deux groupes de participants en français et en anglais.

Tableau 5. *Récapitulatif des données pour les niveaux 1*

	Sur-extensions	transferts du français	personnifications	comparaisons et analogies	idiomes	métaphores	TOTAL
anglais	41	113	11	2	49	6	222
français	0	0	11	4	339	42	396

Tableau 6. *Récapitulatif des données pour les niveaux 2*

	Sur-extensions	transferts du français	personnifications	comparaisons et analogies	langage non-littéral conventionnel	langage non-littéral créatif	TOTAL
anglais	69	163	19	4	194	20	469
français	0	0	16	1	432	54	503

Premièrement, les participants ont eu à réécrire la composition à rédiger à la maison en français. Cette réécriture avait pour but d’observer leur utilisation du non-littéral dans leur langue maternelle, afin d’avoir un élément de comparaison par rapport à la version originale de cette rédaction en anglais. Il apparaît que les participants sont beaucoup plus dans le littéral (3 fois plus en moyenne) en anglais qu’en français. Individuellement, le passage à la langue maternelle peut être encore plus saillant : certains apprenants passent de zéro idiome en anglais à 5/9/17 idiomes en français. De même pour les métaphores créatives, même si cela est moins saisissant (certains apprenants passent aussi de zéro à une, deux ou trois métaphores créatives en français). Il est difficile d’appréhender tout ceci de manière globale, les productions des étudiants sont à observer au cas par cas car il y a de très grandes différences individuelles.

De manière générale, les idiomes semblent être utilisés afin de véhiculer un noyau de sens complexe de manière rapide, en français. Mais aussi afin de produire un énoncé qui sera rapidement et facilement traité par le destinataire. Il ne s'agit donc pas de produire une instance de langue esthétique le plus souvent lorsque l'on produit une expression idiomatique en langue maternelle, mais de recourir à une solution pratique permettant de gagner du temps tout en véhiculant une idée sophistiquée. L'organisation du discours est secondaire. En anglais, c'est le contraire : les apprenants ont recours aux idiomes essentiellement dans le but de structurer leur discours, d'où une grande majorité de mots connecteurs, et un nombre beaucoup moins important d'idiomes référentiels.

Les métaphores créatives, en français, semblent avoir une fonction similaire en L1 et en L2 : la plupart sont explicatives et révèlent donc un désir de produire un énoncé qui sera parfaitement compris par le co-énonciateur. La grande différence avec les expressions idiomatiques est qu'elles sont beaucoup plus rapides à générer et à traiter mentalement puisqu'elles sont conventionnelles. On trouve ensuite un certain nombre de métaphores créatives élicitées dans le but de produire certains effets (stylistique, humoristique, etc.). En anglais, elles tendent progressivement à être utilisées de cette manière. Elles sont encore en majorité incertaines chez les apprenants de niveau 1 (et trahissent leurs difficultés à encoder leurs idées), mais elles sont déjà majoritairement explicatives chez les niveaux 2. La fonction stylistique de la métaphore semble en revanche être en place très tôt, puisqu'il s'agit de la deuxième que l'on remarque chez les deux groupes de sujets. Mon hypothèse de départ à savoir que l'on n'a pas recours au non-littéral de la même manière en langue maternelle et en langue étrangère n'est donc que partiellement vérifiée : les apprenants n'ont pas mobilisé le non-littéral conventionnel pour les mêmes raisons en anglais et en français ; en revanche, il est plus difficile de se prononcer sur leur utilisation de la métaphore créative.

Plus tard, nos participants ont eu à traduire leur rédaction sur table en français. Cette traduction a eu pour but d'observer leur recours au non-littéral en français par rapport à la version originale de cette rédaction, en anglais. L'objectif était de savoir s'il y avait des passages littéraux en anglais qui se voulaient à l'origine métaphorique en français et vice versa, ou si l'on trouvait une correspondance d'une langue à l'autre (du littéral traduit par du littéral et du figuratif traduit par du figuratif). Les résultats montrent que les expressions non-littérales dans les rédactions sur table en anglais ne sont pas forcément dérivées d'expressions de la L1 (elles n'ont pas toutes été traduites par du non-littéral en français). Aussi, les rares

métaphores créatives dans les traductions en français ne sont pas forcément présentes dans la version anglaise de la rédaction rédigée lors du partiel. Il ne semble donc pas y avoir de parallèle entre les deux langues pour le métaphorique de création (passages métaphoriques traduits par du métaphorique). Ceci renforce notre intuition : certains passages non-littéraux créatifs en anglais sont certainement le fruit de difficultés à verbaliser des pensées complexes et abstraites. Il faut noter que l'on trouve très peu de non-littéral dans la version anglaise des rédactions rédigées lors du partiel, et la plupart du temps, il s'agit de marqueurs de discours. Les apprenants ont été beaucoup plus métaphoriques dans les rédactions rédigées à la maison et dans les réponses aux questions sur le texte qui traitaient des langues en danger, mais je ne leur avais pas demandé de les traduire.

6.4. Conclusion

En conclusion, l'utilisation du langage non-littéral semble varier selon le niveau de compétence de l'énonciateur dans la langue de production et de sa personnalité. Cette étude a révélé que les apprenants ont souvent recours aux tournures conventionnelles dans leur langue maternelle, certainement car ces dernières produisent un gain de temps considérable puisqu'elles permettent de véhiculer un bagage notionnel culturellement partagé. Elles sont générées rapidement par l'énonciateur et sont également comprises très rapidement par l'interlocuteur qui partage la même communauté de langue. De plus, la majorité de ces formes sont des idiomes figuratifs, ou référentiels, véhiculant des idées complexes, ce qui rend leur utilisation doublement bénéfique du point de vue de l'énonciateur : à la fois très rapidement et facilement produites, mais aussi élaborées. De ce fait, il n'est pas surprenant que les instances métaphoriques créatives soient plus rares. Celles-ci sont produites, en premier lieu, lorsque l'énonciateur souhaite véhiculer des pensées abstraites et/ou complexes (très souvent en rapport à l'émotionnel dans notre étude) lorsque le littéral ne semble pas suffisant et qu'il n'a pas d'autres moyens conventionnels à sa disposition (idiomes, collocations, métaphores conceptuelles culturellement partagées, formules, etc.). Ces instances sont également utilisées dans le but de produire certains effets rhétoriques (stylistiques, humoristiques ou d'amplification).

On retrouve ces fonctions et ces proportions dans notre corpus en langue étrangère, mais en quantité bien moindre et avec un certain nombre d'instances qui restent dans le domaine du « tâtonnement » où l'apprenant semble avoir produit un énoncé non-littéral afin de véhiculer des idées pour lesquelles il n'avait pas forcément les moyens linguistiques nécessaires à un encodage direct dans son interlangue. À un niveau de maîtrise intermédiaire, la fonction principale du langage non-littéral en L2 semble être l'organisation du discours, qui se fait au moyen de mots connecteurs. Ceci est sans surprises puisque ce type d'expressions bénéficie d'un appui particulier en classe de langue dans le secondaire, mais aussi car les idiomes plus référentiels (ceux qui sont plus souvent utilisés en L1) sont beaucoup plus rares dans leur input et demandent davantage d'efforts de compréhension, d'assimilation, de mémorisation et de production (Irujo, 1986 ; Danesi, 1994).

Cette étude a aussi montré qu'à mesure que le niveau de langue augmente, l'utilisation du non-littéral semble se rapprocher tout doucement de son utilisation en L1. Cette idée transparaît d'abord de manière quantitative : les étudiants de niveau 2 produisent deux fois plus de formes non-littérales que les étudiants de niveau 1. On note également une évolution d'un point de vue qualitatif : on trouve davantage d'idiomes référentiels dans le discours des étudiants de niveau 2 (même si les mots connecteurs restent majoritaires) ainsi qu'un panel de formes idiomatiques plus diversifié. En termes de créativité, la majorité des métaphores produites par les étudiants de niveau 1 sont des énoncés expérimentaux qui révèlent leurs difficultés à mettre en mots leurs idées, tandis que le passage au niveau 2 favorise la production de métaphores dont la fonction est de clarifier et d'étayer ses propos, comme en français (même si l'on en trouve de temps en temps qui soient flous et qui révèlent de réelles difficultés à verbaliser le contenu de leurs pensées, bien-sûr). Mais un certain nombre de métaphores en L2, tout niveau confondu, a pour objet de produire des effets stylistiques et argumentatifs. Ainsi, même si le métaphorique est souvent incertain chez nos sujets de niveau 1, ceux-ci y ont aussi recours afin de manipuler la situation d'énonciation en provoquant certaines réactions chez leur interlocuteur (principalement le rire, le plaisir et le sentiment d'exagération). Cette fonction rhétorique, deuxième fonction principale de la métaphore en L1, semble donc être mobilisée dès très tôt en L2, malgré des moyens linguistiques plus limités.

Le langage non-littéral chez des apprenants de langue seconde possède donc des contours flous en raison d'un nombre important d'énoncés non-standards relevés dans le

présent corpus. Soulignons que nous ne pouvons nous prononcer que pour des apprenants de niveau intermédiaire au terme de cette étude. Il est donc difficile à ce stade de l'apprentissage de déterminer ce qui est non-littéral de ce qui ne l'est qu'en apparence, en raison d'une forte présence de sur-extensions et de transferts. On peut en venir à se demander que faire de ces formes : les inclure ou les exclure de nos comptages – puisqu'elles ne constituent pas d'éléments « véritablement » figuratifs. Comme énoncé au début de ce chapitre, je crois qu'il est important de les inclure, et ce, pour deux raisons. Premièrement, parce que le recours aux sur-extensions, donc à une manipulation lexicale délibérée, est une stratégie communicative et créative : les étudiants se servent de mots de vocabulaire qu'ils ont à leur disposition pour exprimer le noyau de sens qu'ils cherchent à véhiculer. Elles révèlent leur capacité analogique, c'est-à-dire leur capacité à percevoir des ressemblances entre les mots et à les manipuler – un pré-requis pour la production de métaphores. La deuxième raison est que les transferts de la L1 recouvrent des formes figuratives. Ils illustrent certainement l'activation automatique de ces formes en langue maternelle et leur importance dans l'expression verbale de nos participants, confirmés par leurs productions en français. Ainsi, j'estime qu'il est difficile d'ignorer ces formes – qui sont, d'ailleurs, les formes non-littérales les plus nombreuses dans cette étude. En revanche, il est clair qu'elles ne peuvent pas être traitées au même titre que les formes « véritablement » métaphoriques (à savoir métaphoriques et conformes aux normes de la langue cible, soit les personnifications, comparaisons, idiomes et métaphores créatives). Dans tous les cas, les résultats de la présente étude révèlent un fort penchant pour les formes non-littérales conventionnelles et plus ou moins figées, aussi bien en L2 qu'en L1.

Discussion générale de la partie II.

Mise en relation des deux études exploratoires

L'analyse du discours d'Ella et de ses interlocuteurs ainsi que le discours des étudiants LANSAD de niveaux B1 et B2 ont donné lieu à un certain nombre d'observations que l'on peut à présent confronter. Je m'intéresserai tout d'abord aux points communs qui semblent se dégager entre les « enfants L1 » et les « adultes L2 » puis j'explorerai leurs points de divergence.

1. Points communs entre les enfants L1 et les adultes L2

Les enfants qui acquièrent leur langue maternelle et les apprenants adultes d'une langue étrangère ont un point commun fondamental : ils ne sont pas encore experts dans la langue qu'ils acquièrent, ils sont en période d'acquisition de celle-ci et de construction du lexique – ce qui entraîne des situations de manque du mot. Tous deux veulent se faire comprendre par leurs interlocuteurs mais disposent d'un lexique limité. Ils s'inscrivent donc dans une démarche communicative-explicative dont le but est de se faire comprendre le mieux possible par leurs interlocuteurs. Alors que l'enfant privilégie la sur-extension de certains mots qu'il a à sa disposition (même si cela n'était pas flagrant dans le corpus Forrester – Ella produit très peu de sur-extensions), l'apprenant adulte a la possibilité de se référer au lexique de sa langue maternelle et d'opérer des transferts sur la base de celle-ci. Cette utilisation stratégique ne renvoie cependant pas à un usage non-littéral délibéré du terme généré : c'est un usage de transition permettant de pallier au manque du mot. C'est l'aspect inhabituel de l'énoncé alors produit qui peut sembler non-littéral au premier abord. Mais il est clair que cette apparente non-littéralité n'est pas intentionnelle de la part des « enfants L1 » et des « adultes L2 » puisque tous deux sont en cours d'intégration et d'organisation du lexique. Ils n'ont pas fait exprès ou choisi de combiner des termes appartenant à des domaines

sémantiques et conceptuels différents mais n'ont pas eu d'autres choix : ils y ont été contraints par lexèmes (Duvignau, 2002, p. 234). La nature non-littérale de ces instances répond à un besoin spécifique d'encodage dans une langue non-maîtrisée dont le but n'est pas tellement de rapprocher deux domaines sémantiques pour des effets discursifs de haut niveau, mais plutôt pour combler un manque de lexèmes dans l'un des deux domaines conceptuels mobilisés : ce sont donc des compensations lexicales. Elles illustrent l'intégration d'un lexique en cours de construction. Elles révèlent peut-être plus un processus de catégorisation du lexique entrant chez « l'enfant L1 », et une réflexion sur ces nouveaux termes à travers une utilisation personnelle, intermédiaire ou expérimentale, donc « inter-langagière » chez « l'adulte L2 ». Dans tous les cas, ces compensations lexicales révèlent une réflexion cognitive flexible de la part des sujets qui déploient leurs capacités analogiques dans le cadre d'un encodage formel problématique (perception de similarités entre les objets, les événements et les termes qu'ils rencontrent).

Aussi, il semblerait que les sur-extensions des « enfants L1 » et des « adultes L2 » soient souvent opérées sur la base de verbes (lieu principal de disfluente en langue étrangère – Hilton, 2007) . Nous avons souligné ce phénomène dans les rédactions des étudiants LANSAD (chapitre 6), sans en trouver d'exemple dans le discours d'Ella. En revanche, Duvignau (2002) montre qu'il est très courant de relever des sur-extensions prédicatives chez le jeune enfant (cf. *Clara, elle secoue la soupe pour remuer ; je te répare le genou, maman pour soigner* – Duvignau, 2002, annexe 2, p. 10). Duvignau attribue aux verbes une signification plus variable que les noms, ce qui expliquerait qu'ils soient plus propices à la sur-extension. Duvignau montre aussi que le lexique verbal s'organise selon un principe d'hyponymie / hyperonymie chez le jeune enfant (tous les verbes se rapprochant du noyau sémantique de l'hyperonyme sont co-hyponymes : *ôter, débarrasser, éplucher, retirer, soustraire, décortiquer, peler, etc.*, pour *enlever*). Mais tous ces verbes n'appartiennent pas forcément au même domaine conceptuel et le jeune enfant ne perçoit pas tout de suite cette subtilité. Lors des étapes initiales de la construction de son lexique, il ne discerne pas de contrastes forts entre tous ces verbes qu'il capitalise : pour lui, ils présentent tous le même noyau de sens, le même bagage « essentiel et communicationnel » (Duvignau, 2002). Une réorganisation en termes de domaines conceptuels surviendra plus tard. L'organisation des verbes est donc moins rigide que celle des noms, qui sont associés à des référents plus ou moins distincts contrairement aux verbes. On peut imaginer qu'une démarche similaire s'opère chez les apprenants de langue étrangère et qu'ils se focalisent aussi sur le noyau de sens des verbes sans percevoir toutes leurs nuances de sens et leur distribution

collocationnelle (à moins qu'un homologue n'existe dans la L1) – ce qui explique qu'ils aient également tendance à manipuler davantage les verbes que les noms.

On observe également une compétence non-littérale limitée dans la langue en cours de développement chez nos deux types de sujets. Ce qui n'est pas étonnant puisque nous avons noté que le non-littéral émane de la mise en relation de termes qui appartiennent à des différents domaines sur la base d'une organisation lexicale et conceptuelle stable. Les premières instances non-littérales sont préfabriquées : on note l'utilisation de certains termes chez Ella qui apparaissent dans des configurations syntaxiques spécifiques (cf. *then*, *have* ou *big*) et de nombreuses constructions du type *on the other hand*, *as a consequence* ou *in conclusion* chez les étudiants LANSAD. Dans les deux cas, on assiste à une utilisation machinale ou figée. C'est le cas de *big* dans le discours d'Ella qui n'apparaît que dans la construction *big girl* lorsqu'il est utilisé de manière figurative, ou de *make* qui apparaît deux fois dans le prédicat *make it all better*. On note aussi trois idiomes parmi les formes non-littérales les plus utilisées par Ella : *by myself*, *in a minute* et *here we go*. Ces expressions sont toujours utilisées telles quelles par Ella, tandis que l'on remarque quelques variantes dans le discours de son entourage (*by herself*, *by yourself*; *in a second*, *wait a minute*, *hold on a minute*, *give me a minute*, *five minutes*; *there you are*, *here you are*, et *there you go*). Les étudiants LANSAD utilisent également des constructions figées de ce type et semblent avoir prêté peu d'attention à la forme précise de certaines expressions puisque de nombreuses erreurs ont été relevées (*in Ø contrary*; *by away*; *by your own*; etc.). L'utilisation de ces expressions en particulier révèle aussi un certain rapport fonctionnel à la langue : les étudiants LANSAD, tout comme Ella, semblent avoir adopté ces séquences puisqu'elles leur permettent de réaliser les opérations discursives voulues (organiser clairement son discours chez les étudiants LANSAD, par exemple). Cette idée rejoint l'argument de Granger (1998, p. 156), à savoir que les apprenants ont tendance à se focaliser sur une expression qu'ils arrivent à utiliser avec aisance et qui produit l'effet escompté. Elles constituent des « bouées de sauvetage » (« *islands of reliability* », Granger, 1998, p. 156).

2. Différences entre les enfants L1 et les adultes L2

La première différence que l'on note entre ces deux groupes de sujets est la présence d'une première langue chez les apprenants. Elle incarne un élément de comparaison permanent, donc un cadre particulier à l'intérieur duquel l'anglais se développe. C'est une

différence de taille puisque les apprenants disposent déjà d'un réseau conceptuel et linguistique mûr (en langue maternelle), tandis que ces réseaux sont en train de se constituer dans le cerveau d'un enfant qui acquiert sa langue maternelle. La présence de cette première langue donne lieu à un certain nombre de transferts, et plus particulièrement à des transferts d'idiomes, de collocations et de formules en ce qui concerne le non-littéral comme nous l'avons noté en analysant les rédactions des étudiants LANSAD. Néanmoins, ces transferts peuvent être de deux natures : positifs (la forme produite à partir d'une forme de la langue maternelle est acceptable) et négatifs (la forme produite est déviante). C'est bien-sûr de transferts négatifs dont nous avons parlé jusqu'ici ; mais on observe aussi des transferts non-littéraux positifs car le français et l'anglais ont de nombreuses expressions en commun (cf. *time will tell* pour *le temps le dira*, *it's none of your business* pour *ce ne sont pas tes affaires*, *to take a decision* pour *prendre une décision*, *a cold person* pour *une personne froide*, etc.). Il est ainsi difficile de savoir quelles expressions françaises pourront faire sens telles quelles en anglais, sans aucune modification lexicale, à moins de les connaître par cœur.

Puis ce sont des rapports au lexique différents que l'on observe chez nos deux types de sujets. Les adultes L2 semblent procéder à une certaine conservation du sens des idiomes qu'ils « écorchent », tandis que les enfants L1 semblent privilégier une conservation de leur forme. Elle ne témoigne pas de reprises déviantes d'idiomes lors de ses enregistrements ; en revanche, Madeleine (petite fille française du *Corpus Paris* dont les enregistrements sont également disponibles sur la plateforme CHILDES) et divers enfants dont je me suis occupée dans un centre de loisirs m'ont donné matière à réflexion. J'ai en tête des reprises déviantes d'idiomes telles que *nom d'une pilette* pour *nom d'une pipe* produit par un petit garçon de cinq ans, *acheter un coup d'œil* pour *jeter un coup d'œil* produit par Madeleine à 2;7. Aussi bien en L1 qu'en L2, la déviance se situe au niveau de la forme de l'idiome, où un élément lexical de l'expression est substitué. La petite Madeleine et le petit garçon de cinq ans, semblent essayer de reprendre de l'expression phonétiquement (*jeter* /ʒte/ repris est par *acheter* /aʃte/, et *pipe* par *pipelette*). On observe d'abord une confusion entre les deux fricatives post-alvéolaires (deux sons qui sont très proches), puis l'émergence d'un lexème très présent dans le discours adressé aux enfants à l'école qui commence par la même syllabe que le lexème correct. En revanche, en ce qui concerne les apprenants de L2, on constate davantage une reprise sémantique de l'expression, présentant un certain respect lexical et conceptuel de cette dernière. J'ai en tête des erreurs comme *play second violin* pour *play second fiddle* produits par des apprenants en première et deuxième années d'études de langues autres que l'anglais chez Boers *et al.* (2009) et les diverses erreurs notées dans le chapitre

précédent dans les rédactions des étudiants LANSAD (*at the contrary, by away, by your own, in my mind*, etc). Les confusions ont donc eu lieu au niveau des mots grammaticaux chez les étudiants LANSAD, non pas au niveau des termes référentiels de l'expression – et même s'il s'agit du noyau sémantique de l'expression que les étudiants de Boers *et al.*, (2009) ont manipulé, *fiddle* est remplacé par *violin*, un synonyme beaucoup plus utilisé au quotidien de nos jours que *fiddle* et sûrement peu connu des apprenants de langue. Ces différences de substitution semblent indiquer un rapport à la langue cible différent entre nos deux types de sujets. Les enfants L1 semblent accorder plus d'importance à la forme d'un énoncé qu'ils reprennent : leurs reprises déviantes d'idiomes semblent témoigner d'une envie de reproduire quelque chose qu'ils ont entendu avec précision ou d'un souci de se conformer phonologiquement à la langue cible. Au contraire, les reprises déviantes des apprenants de langue étrangère semblent plutôt témoigner d'une envie de transmettre un noyau de sens précis, plus que de restituer un objet linguistique. D'où l'hypothèse d'une préférence pour une conservation ou « conformisation » sémantique de la langue cible de la part des apprenants et une préférence pour une conservation formelle chez les enfants acquérant leur langue maternelle.

Une troisième différence entre les enfants en cours d'acquisition du langage (entre deux et quatre ans, tout du moins) et les apprenants est que ces derniers ne font pas seulement des sur-extensions, ils sont capables de produire de « véritables » métaphores – comme nous l'avons noté dans le chapitre précédent. Les étudiants LANSAD, âgés de dix-neuf à vingt-deux ans au moment de l'expérimentation, sont experts dans leur langue maternelle et ont un lexique stabilisé. Ils maîtrisent déjà l'aspect non-littéral du français et ont une certaine appréciation de la proximité ou de la distance sémantique et conceptuelle entre les termes qui composent leur lexique. Ainsi, même s'ils sont toujours en phase de structuration de la langue et du lexique en anglais, leurs compétences linguistiques et métalinguistiques développées en français ainsi que leurs connaissances lexicales riches et stabilisées dans cette langue maternelle les rendent aptes à produire de « véritables » énoncés métaphoriques en langue étrangère.

3. Conclusions préliminaires

Tout comme on pouvait s'y attendre, le non-littéral se fait rare dans le discours de sujets ne se trouvant qu'aux étapes initiales de l'apprentissage d'une langue cible, qu'elle soit

première ou seconde. L'enfant acquérant sa langue maternelle, tout comme l'apprenant adulte d'une L2, dispose d'un lexique en phase d'édification, donc limité, instable et encore approximatif. Ceci donne lieu à un certain nombre de stratégies afin d'encoder des idées que les sujets ne savent pas comment nommer – d'où la manipulation et la sur-extension de termes déjà acquis. Aussi, il est important de rappeler que le non-littéral n'est pas forcément présent dans l'input qu'ils reçoivent. En effet, il est bien connu que le langage adressé aux enfants et aux étrangers a tendance à être simplifié (à l'oral ou à l'écrit), comme nous avons d'ailleurs pu le constater dans l'input d'Ella, qui contient entre sept et deux fois moins d'instances non-littérales que le langage utilisé entre deux adultes lors d'une conversation anodine. Concernant les enfants en acquisition du langage, on observe également un développement cognitif en cours. Or un réseau conceptuel développé sera nécessaire afin de comprendre et de produire du non-littéral. Malgré cet avantage du côté des apprenants adultes, un certain niveau de vocabulaire et de connaissances linguistiques de la langue cible manquant fait que le non-littéral est aussi une difficulté pour ces sujets. Ces limitations diverses font que ces deux types de locuteurs, malgré leur différence d'âge et de développement conceptuel, adoptent d'une approche fonctionnelle de la langue cible. Leur utilisation de la langue apparaît plus stratégique que « propositionnelle » ou informative (Wray, 2002) dont le but premier est de se faire comprendre par l'interlocuteur. La langue est donc un outil communicationnel et plus ou moins un objet d'étude dans les étapes initiales de son apprentissage (peut-être plus chez les apprenants de langue étrangère que chez les enfants en cours d'acquisition de leur langue maternelle). Une différence singulière entre les deux groupes s'opère alors car les enfants L1 et adultes L2 approchent ce moyen de communication différemment. Les enfants L1 semblent vouloir se conformer à leur langue cible par la forme que prennent leurs propos, tandis que les apprenants L2 s'attachent plus au sens. Ceci est certainement dû à un décalage maturationnel entre ces deux types de locuteurs. Les apprenants adultes disposent d'un développement cognitif et de connaissances du monde beaucoup plus avancés. Ils ont aussi un passé nourri d'expériences de la vie beaucoup plus conséquent, de même que des connaissances linguistiques et métalinguistiques incomparables. C'est certainement ce qui les pousse à accorder davantage d'importance au sens des énoncés qu'ils produisent qu'à leur forme. L'enfant L1 perçoit la langue comme un instrument qu'il faut maîtriser et dont il faut se rapprocher phonologiquement et structurellement dans un premier temps afin d'être compris, tandis que l'adulte sait que la forme d'un énoncé ne fait pas tout et que le contenu compte singulièrement. On peut s'en rendre compte puisque lorsque certains apprenants LANSAD

ont eu conscience de la nature imparfaite de leurs énoncés, ceux-ci l'ont signalé au moyen de guillemets et de marqueurs (cf. *sort of*, etc.).

A mesure que le niveau de langue des apprenants adultes augmente, ces derniers ont tendance à avoir recours au non-littéral de la même manière que dans leur L1. Plus ils disposent de termes pour encoder leurs idées, plus leur capacité attentionnelle est libre pour gérer des tâches qui requièrent plus d'attention – comme le non-littéral pour rendre un concept plus clair ou réaliser des effets d'humour, etc. Ceci reflète peut-être le besoin d'avoir recours au non-littéral dans la L2 de la même façon que dans la L1, mais faute de connaissances idiomatiques et collocationnelles en L2 durant les étapes initiales de leur apprentissage, ils calquent alors les expressions non-littérales de leur L1. On peut donc postuler que plus les connaissances linguistiques dans la L2 augmentent, plus les apprenants auront la possibilité de réaliser le même type de prouesses non-littérales qu'en L1.

PARTIE III.

ÉTUDE COMPARATIVE

Chapitre 7. Méthode

Les données traitées jusqu'ici n'étant pas symétriques (discours oral spontané chez la jeune Ella et rédactions contraintes dans un registre académique chez les étudiants LANSAD), j'ai décidé d'établir un protocole contrastif permettant de recueillir des données plus semblables, et donc plus comparables, pour pouvoir mieux répondre aux dernières questions évoquées dans l'encadré de la synthèse générale de la partie 1 : **(3)** *Le langage non-littéral se développe-t-il de la même manière en L1 et en L2 (observe-t-on les mêmes formes apparaître en premier, et ayant les mêmes fonctions ?)*, **(3a)** *Existe-t-il un « point faible » identifiable chez les apprenants de langue en ce qui concerne le non-littéral ? Si oui, où se situe-t-il ?* Nous nous penchons à présent sur des productions orales semi-guidées d'enfants natifs anglophones, d'apprenants francophones et d'adultes anglophones contrôlés en réponse à des stimuli visant à encourager la production de langage non-littéral.

Afin de proposer une étude comparable à celles réalisées par les chercheurs de l'association RaAM (*Researching and Applying Metaphor Association*), et de contribuer à leur travail de raliement des procédures de relevé et d'analyse de la métaphore depuis 2006, il était impératif d'adopter une méthodologie existante, validée et répandue dans le monde de la recherche sur le langage métaphorique. Avant de présenter mes choix méthodologiques, je reviens sur les procédures d'identification et de comptage de la métaphore qui dominent ce champ disciplinaire.

7.1. Procédures méthodologiques existantes

Jusqu'au début des années 2000, il n'existait aucune pratique méthodologique commune dans la littérature pour identifier, quantifier et analyser la métaphore (Cameron, 1999 ; Steen, 1999). Chacun proposait sa propre définition de la métaphore mais n'énonçait ni ses critères, ni ses démarches méthodologiques d'identification et de quantification. Afin d'harmoniser ces pratiques et faire en sorte que les études de chacun puissent être reproduites,

et leurs résultats comparés, Lynne Cameron et Gerard Steen ont proposé plusieurs procédés depuis 1999 (Cameron, 1999 ; Cameron, 2003 ; Cameron *et al.*, 2009 ; Cameron et Maslen, 2010 ; Cameron, 2010 ; et Steen, 1999 ; Steen, 2002 ; Steen *et al.*, 2010). Les versions les plus récentes de leurs méthodes d'identification et d'analyse de la métaphore sont à ce jour les plus utilisées par les chercheurs travaillant sur le langage figuratif (Cameron, 2010 et Steen *et al.*, 2010). Ces méthodes ont été très influencées par les travaux du Pragglejaz Group (2007) et « MIP » (*the Metaphor Identification Procedure*), la première méthode d'identification de la métaphore à laquelle Cameron et Steen ont contribué. Je reviens à présent sur ces trois méthodes principales, puis j'explique les raisons pour lesquelles je n'ai pas souhaité avoir recours à ces modèles dans les deux études exploratoires présentées dans les deux chapitres précédents (chapitres 5 et 6). Je présenterai également les récentes avancés en matière d'identification de la métaphore assistée par ordinateur.

7.1.1. M.I.P. : *the (first) Metaphor Identification Procedure*

En 2007, dix chercheurs se rassemblent afin d'élaborer une méthode commune d'identification de la métaphore (Peter Crisp, Ray Gibbs, Alan Cienki, Gerard Steen, Graham Low, Lynn Cameron, Elena Semino, Joe Grady, Alice Deignan, et Zoltan Kövecses). Ils prêtent chacun l'initiale de leur prénom pour former le *Pragglejaz Group* qui proposera une procédure systématique pour le repérage de la métaphore. La première méthode d'identification de la métaphore, MIP (*Metaphor Identification Procedure*), voit alors le jour. Le *Pragglejaz Group* propose d'examiner chaque unité lexicale d'une unité de discours donnée et d'évaluer si cette dernière a un sens métaphorique ou non en fonction du contexte dans lequel elle apparaît. Les directives sont les suivantes :

1. *Read the entire text–discourse to establish a general understanding of the meaning.*
2. *Determine the lexical units in the text–discourse.*
3. (a) *For each lexical unit in the text, establish its meaning in context, that is, how it applies to an entity, relation, or attribute in the situation evoked by the text (contextual meaning). Take into account what comes before and after the lexical unit.*
- (b) *For each lexical unit, determine if it has a more basic contemporary meaning in other contexts than the one in the given context. For our purposes, basic meanings tend to be*

—More concrete [what they evoke is easier to imagine, see, hear, feel, smell, and taste];

—Related to bodily action;

—More precise (as opposed to vague);

—Historically older;

Basic meanings are not necessarily the most frequent meanings of the lexical unit.

(c) If the lexical unit has a more basic current–contemporary meaning in other contexts than the given context, decide whether the contextual meaning contrasts with the basic meaning but can be understood in comparison with it.

4. If yes, mark the lexical unit as metaphorical.

(Pragglejaz Group, 2007, p. 3)

Les chercheurs du *Pragglejaz Group* préconisent donc une segmentation des données sur la base d'unités lexicales. Il s'agit souvent d'un découpage au niveau du mot, à l'exception des locutions et autres unités phraséologiques non-compositionnelles du discours qui sont comptabilisées comme des unités lexicales uniques. En anglais, il s'agit des « *phrasal verbs* » (cf. *blow up*, *ask out*, *break down*, etc.), des « *polywords* » ou locutions (cf. *of course*, *on top of*, *that is to say*, etc.), des noms composés et des noms propres (cf. *Labour Party*).

Les chercheurs du *Pragglejaz Group* ont également un intérêt pour l'usage contemporain des unités lexicales étudiées. Il constitue une référence afin d'évaluer l'usage métaphorique d'une forme. Par exemple, certains termes tels que *fervent* ou *ardent* ne sont plus utilisés dans leur sens littéral de nos jours en anglais, à savoir pour décrire un certain type de température, mais sont utilisés exclusivement pour décrire des émotions (cf. *ardent lover*). Leur sens littéral est donc ce sens lié à l'émotionnel de nos jours : ils ne seront donc pas relevés comme métaphoriques en appliquant MIP.

Il est aussi important d'être conscient que ce sont des métaphores indirectes ou implicites que l'on identifie à l'aide de MIP, puisque l'on s'interroge sur le sens en contexte des unités lexicales (ont-elles un sens plus stable, décontextualisé, dans les dictionnaires ?). Les comparaisons, considérées comme des métaphores directes, ne sont donc pas comptabilisées par MIP. Par exemple, dans la comparaison *the bride looks like an angel*, *angel* ne sera pas relevé. Il faut noter que les métaphores conceptuelles ne sont pas non-plus l'objet de MIP (cf. TIME IS MONEY). Pour identifier une métaphore conceptuelle, c'est-à-dire la nature des interactions inter-domaines qui peuvent expliquer l'usage figuratif d'un terme, MIP n'est que la première étape d'une autre procédure spécifiquement conçue en ce sens : *the Five-Step Method* (Steen, 2009). Enfin, il est important de noter que les métaphores créatives

ne sont pas la seule cible de MIP : les métaphores conventionnelles sont également identifiées.

7.1.2. Depuis 2007 : Un choix entre deux procédures méthodologiques

Malgré la tentative d'un rassemblement empirique, Cameron et Steen reprennent des chemins séparés au lendemain de MIP en raison d'approches théoriques fondamentalement différentes. Il en résulte cependant des procédures méthodologiques d'indentification très similaires, qui s'appuient sur les étapes initiales de MIP, avec pour seule grande différence l'unité de segmentation et de comptage. Ces deux procédures dominent à présent la scène expérimentale de la recherche sur le langage métaphorique, je reviens sur chacune d'entre elles dans cette section.

La méthode de Cameron s'inscrit dans une approche discursive dynamique. Le discours est constitué d'une multitude de systèmes interconnectés en perpétuelle évolution :

The discourse activity is seen as the unfolding of the complex dynamic system that is the group of people engaged in their discussion. As speakers build on each other's or their own ideas, or disagree and offer alternatives, the dynamic system of discourse develops, adapts, and flows. The discourse dynamic system arises from the interaction of the subsystems of each speaker. Within each speaker we can identify further subsystems which interact as people participate in talk: complex dynamic language systems, complex dynamic cognitive systems, and complex dynamic physical systems. (Cameron, Maslen, Todd, Maule, Stratton et Stanley, 2009, p. 66)

Ainsi les idées et les attitudes de tout locuteur en interaction avec d'autres individus sont influencées par ces derniers : chacun s'appuie sur les idées et les dires des autres. Dans cette perspective, la métaphore est appréhendée de la manière suivante :

In talk, metaphor is a shifting, dynamic phenomenon that spreads, connects, and disconnects with other thoughts and other speakers, starts and restarts, flows through talk developing, extending, changing. Metaphor in talk both shapes the ongoing talk and is shaped by it. (Cameron, 2008, p. 197)

Tout comme dans le modèle de Müller (2008), la métaphore est un phénomène dynamique, observable à un moment T, et façonné par le contexte de production pour Cameron. C'est le

fruit d'activités interactionnelles et discursives qui s'entremêlent (Cameron, Maslen *et al.*, 2009, p. 64). Afin de pouvoir l'identifier en toute circonstance, Cameron et Maslen (2010) formulent la définition suivante : « *metaphor in an operational sense is defined as words or phrases that can be justified as somehow anomalous, incongruent or 'alien' in the on-going discourse, but that can be made sense of through a transfer of meaning in context* » (Cameron et Maslen, 2010, p. 102). L'intérêt de recherche de Cameron est de pouvoir décrire comment certains concepts sont perçus et lexicalisés par un groupe d'individus donnés (cf. la menace du terrorisme dans des groupes de discussions, par exemple – Cameron, 2010). Pour ce faire, elle travaille majoritairement sur des conversations spontanées ou semi-dirigées et opte pour une unité de segmentation orale : l'unité intonative. Il s'agit d'une unité qui permet de suivre le cheminement des idées du locuteur – une unité intonative correspond en général à une idée (Cameron *et al.*, 2009, pp.70-71). Cameron y recherche les termes employés de manière métaphorique (« *vehicle terms* » : « *chunks or stretches of language that might be metaphorical* » ; Cameron et Maslen, 2010, pp.104-105), puis examine si des liens spécifiques les unissent. Afin de quantifier la proportion de langage métaphorique dans une unité de discours donnée, Cameron calcule un rapport entre le nombre de métaphores identifiées et le nombre total de mots produits pour 1000 mots. Elle propose alors MIV (*a Metaphor Identification through Vehicle terms*) qui reprend l'intégralité de MIP, à l'exception de la segmentation en unités lexicales et du comptage sur la base du mot métaphorique :

- [0. *Transcribe and parse the data into intonation units.*]
- 1. *The researcher familiarizes her/himself with the discourse data.*
- 2. *The researcher works through the data looking for possible metaphors.*
- 3. *Each possible metaphor is checked for:*
 - (a) *its meaning in the discourse context*
 - (b) *the existence of another, more basic meaning*
 - (c) *an incongruity or contrast between these meanings, and a transfer from the basic to the contextual meaning*
- 4. *If the possible metaphor satisfies each of the criteria above, it is coded as metaphor.*
- [5. *Calculate the proportion of metaphors, i.e. vehicle terms, per 1000 words in the data.*]

(d'après Cameron et Maslen, 2010, pp.104-105)

De son côté, Steen s'attache à retravailler et faire évoluer MIP dans une perspective moins interactionnelle. La procédure est dénuée de tout cadre théorique afin de pouvoir être

appliquée par tous quelles que soient les questions de recherche et la nature des données de chacun. En 2010, MIP devient ainsi MIPVU (*Metaphor Identification procedure – Vrije Universiteit*; Steen *et al.*, 2010) et permet de classer tous les mots de l'unité de discours étudiée selon les catégories suivantes :

- mots métaphoriques (*metaphor related words* – MRW),
- mots potentiellement métaphoriques (*when in doubt leave it in* – WIDLII),
- mots littéraux (*non metaphor-related words* – non-MRW),
- marqueurs de comparaisons (*simile markers*, i.e. *as, like, etc.* – Mflag),
- mots ignorés (*discarded for metaphor analysis*, passages inintelligibles – DFMA),
- personnifications potentielles (*possible personification* – PP)

La procédure d'identification de MIP est reprise à l'identique. Cependant, à la différence de MIP, MIPVU prend en compte les comparaisons. On les repère à l'aide d'une diversité de marqueurs (*like, as, literally, really, sort of, etc.*) à qui on attribue la balise *Mflag*. Chaque mot qui compose la comparaison est ensuite soumis à la procédure d'identification habituelle. Par exemple, dans la comparaison « *Jenny was fully clothed, moving about the room in her harlequin dress like some angry restless dragonfly* » (Dorst et Kaal, 2012, p. 57), *like* portera la mention *Mflag*, puis *angry, restless* et *dragonfly* porteront la mention MRW.

La deuxième modification apportée à MIP porte sur la perméabilité des catégories grammaticales. MIP se concentrait sur les lemmes : toutes les formes grammaticales d'un même lemme étaient appréhendées de la même manière. Par exemple, le verbe *to squirrel*, associé au nom *squirrel*, était relevé comme mot métaphorique dans des contextes du type *the family had a large fortune squirreled away* (Macmillan dictionary online). Avec MIPVU, les catégories grammaticales sont imperméables : puisque l'unique définition du verbe *to squirrel* dans le Macmillan Dictionary est *to put something away in a secret place, especially money*, ce terme ne peut être utilisé que de manière littérale. Malgré le lien évident avec l'animal, *squirreled* dans la phrase précédente ne sera pas relevé comme mot métaphorique.

La grande différence entre la méthode de Cameron et celle de Steen a donc trait à la segmentation des données (l'unité intonative ou le mot), l'unité de comptage de la métaphore (les séquences métaphoriques ou le mot métaphorique) et le rapport d'unités métaphoriques délivré (pour-cent ou pour-mille). Je n'ai pas souhaité avoir recours à ces méthodes lors de mon codage des études exploratoires (chapitres 5 et 6) pour diverses raisons. Premièrement car la méthode de Cameron a été établie pour le codage de données orales, elle ne pouvait

donc pas s'appliquer à mes données LANSAD. Deuxièmement, l'identification sur la base du mot de la méthode de Steen m'a paru très artificielle, surtout pour les unités phraséologiques telles que les idiomes qu'il faut décomposer. Cependant, les chercheurs qui se sont penchés sur l'utilisation du langage métaphorique par des apprenants de langue seconde ont généralement appliqué MIP ou MIPVU (Littlemore *et al.*, 2014, Nacey 2009 et 2013). Dans le but de contribuer à ce récent élan de recherche sur le développement du langage métaphorique en L2 et de proposer une étude et des résultats comparables à ceux de ces travaux, j'ai décidé d'adopter MIPVU également. Nous verrons en 7.2.5. qu'un certain nombre d'ajustements ont toutefois dû être effectués.

7.1.3. Procédures d'identification automatique

Dans le domaine de la linguistique de corpus, où les corpus atteignent très rapidement les millions de mots, on cherche depuis quelques années à automatiser l'identification de termes utilisés de manière métaphorique dans les textes (qu'il s'agisse de transcriptions de données orales ou de dissertations, d'articles de presse, etc.). On se sert très souvent de listes de mots clés (*keywords* – les mots les plus fréquents du corpus concernés en comparaison de ceux d'un corpus de référence) ou de termes spécifiques (d'un même domaine source/cible ou non), que l'on regroupe ensuite en fonction de leur appartenance à un champ sémantique commun. On peut alors mener des analyses sur la façon dont tel ou tel domaine est perçu et lexicalisé (Berber-Sadinha, 2012, Deignan et Semino, 2010 ; Philip, 2012 ; Stefanowitsch, 2006). Certains procédés permettent d'extraire des paires de mots métaphoriques (Mason, 2004), et plus récemment des mots individuels (Neuman, 2013). Cependant, il est nécessaire d'opérer une vérification à l'aide de deux termes ou deux champs sémantiques spécifiques. Ces procédés sont donc plus adaptés aux chercheurs qui étudient un domaine conceptuel source ou cible spécifique, ou qui s'intéressent à un type de discours spécialisé en particulier (l'économie, la santé ou la médecine, par exemple). Si l'on ne souhaite pas mener ce type de recherche, comme c'est le cas dans le présent travail, seule une procédure d'identification de la métaphore manuelle comme MIP, MIPVU ou la méthode de Cameron est envisageable à ce jour.

7.2. Méthodologie appliquée dans la présente étude

7.2.1. Tests pilotes

Afin de réaliser une étude développementale L1 / L2 du langage non-littéral, il m'a paru pertinent d'étudier les productions non-littérales de trois groupes distincts pour chaque type de sujets (trois groupes d'enfants natifs et trois groupes d'apprenants) ainsi que d'un groupe contrôle d'adultes natifs anglophones. Étudier moins de trois groupes d'enfants et d'apprenants ne me paraissait pas envisageable dans l'optique de dresser une esquisse du développement du langage non-littéral chez ces sujets. En étudier davantage me paraissait cependant difficilement réalisable dans le cadre d'un travail de thèse.

En ce qui concerne les enfants natifs, suite aux résultats de l'étude exploratoire du corpus Forrester (chapitre 5) et puisque les corpus longitudinaux de la plateforme CHILDES s'arrêtent généralement au moment où les enfants atteignent l'âge de 3 ans, j'ai décidé de me concentrer sur des enfants plus âgés, jusqu'à l'âge de 18 ans – notre référence culturelle pour l'« âge adulte ». Je me suis alors focalisée sur trois groupes de sujets avec quatre ans d'écart entre les âges limites de 4 et 18 ans. Recruter des enfants âgés de 4 ans avait peu d'intérêt puisqu'ils se rapprochaient trop de l'âge d'Ella à la fin du corpus Forrester, et recruter des adolescents de 18 ans n'avait pas non plus beaucoup d'intérêt, car ces sujets se rapprochaient trop de l'âge des adultes du groupe contrôle. Des enfants de 7, 11, et 15 ans ont ainsi été recrutés :

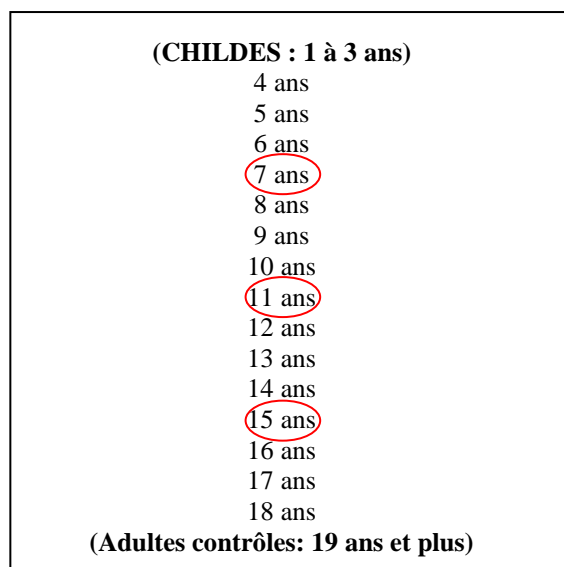


Figure 16. Sélection des groupes d'âges d'enfants L1

En ce qui concerne les apprenants L2, en partant du principe qu'un étudiant angliciste apprend l'anglais de manière formelle entre la classe de sixième et la deuxième année de master d'anglais, on obtient également trois groupes de sujets avec 4 ans d'écart en termes d'apprentissage : la classe de troisième, la première année de licence d'études anglophones et la deuxième année de master. Sur les conseils de collègues professeurs d'anglais dans le secondaire, j'ai finalement décidé de recruter des élèves de seconde plutôt que des élèves de troisième, le collège leur paraissant trop tôt pour voir du non-littéral s'immiscer dans le discours des apprenants.

Une fois les groupes de sujets choisis, j'ai tenté d'élaborer un protocole commun dans le but de collecter des données similaires et comparables quel que soit l'âge des participants. Je n'ai donc pas eu d'autre choix que d'opter pour un protocole plus contraint que pour les deux études exploratoires, et à l'oral. Les participants ont été répartis en binômes et devaient répondre à des questions comme s'il s'agissait de sujets de conversations anodins. J'ai choisi d'adopter un protocole favorisant des interactions entre pairs sur la base du volontariat afin de rendre la situation de production la plus légère possible. Les travaux de Pascale Manoïlov et Claire Tardieu (en préparation) montrent que les apprenants sont plus à l'aise et plus loquaces lorsqu'ils interagissent avec un camarade que lorsqu'ils sont en interaction avec leur professeur : les échanges entre pairs sont plus longs et démontrent un degré de co-construction interactionnelle supérieur aux interactions engagées avec le professeur. Par

exemple, les apprenants osent poser plus de questions et sont plus attentifs aux désirs de leur interlocuteur lorsqu'il s'agit d'un camarade que lorsqu'il s'agit du professeur. A son tour, le professeur peut éprouver de grandes difficultés à occulter sa position d'expert-formateur : il a tendance à stimuler sans cesse son apprenant en lui posant de nombreuses questions et en veillant à apporter du feedback correctif – jusqu'à en oublier de jouer le rôle d'un interlocuteur d'« égal à égal ». Même si l'idée de n'étudier qu'un sujet à la fois systématiquement en interaction avec le même interlocuteur était séduisante (le chercheur – moi-même, ou un informateur natif), j'ai préféré favoriser des échanges entre pairs.

Les échanges entre chaque binôme de participants ont été filmés puis transcrits afin de pouvoir avoir accès à tous les niveaux de l'interaction. Aliyah Morgenstern et Christophe Parisse rappellent à quel point la communication est multimodale (Morgenstern, 2014 ; Morgenstern et Parisse, 2007 ; Parisse et Morgenstern, 2010). Les mots prononcés en conversation, et le canal verbal en général, sont loin d'être les uniques ressources mobilisées lors de nos échanges interactionnels : la prosodie, les gestes, les regards, les mimiques, les postures et les expressions du visage de tout locuteur en disent long sur son positionnement en interaction (Debras, 2013). Morgenstern et Parisse (2007) soulignent l'importance d'opérer un va-et-vient constant entre les transcriptions et la vidéo correspondante afin de mieux prendre en compte ces éléments non-verbaux, le contexte et la situation de l'interaction. Il convient alors de bien indiquer ces éléments dans la transcription en vue de l'interprétation et de l'analyse des données (Morgenstern et Parisse, 2007, p. 18). Maximiser les informations de contexte disponibles permet de réduire la distance entre les productions des locuteurs et leur transcription, tout en rendant ces dernières accessibles à toute personne qui ne connaîtrait pas la situation originale de recueil de données (Morgenstern, 2014, p. 123-125 ; Morgenstern et Parisse, 2007, p. 24 ; Parisse et Morgenstern, 2010, p. 4). J'ai donc suivi ces conseils.

Afin d'encourager la production de langage non-littéral, j'ai consulté divers manuels d'écriture d'invention (*creative writing*) à l'université du Queensland au cours de l'été 2012. A la recherche de procédés destinés à former les futurs écrivains à la métaphore, j'ai remarqué que beaucoup de méthodes renvoyaient à l'introspection et à la description de sentiments ressentis lors d'expériences personnelles, ainsi qu'à la réflexion sur des sujets philosophiques (Casterton, 1998 ; Finlay, 2008 ; Harper et Kroll, 2008 ; Kroll, 2008 ; Singleton, 2001 ; Singleton and Luckhurst, 1996 ; Smith, 2005 ; Williams-Whitney *et al.*, 1992). Suite à ces lectures, j'ai élaboré seize premiers stimuli pour les participants adultes et dix-huit pour les

participants enfants (cf. annexes 7 et 9). Les supports des stimuli variaient : certaines questions pouvaient porter sur des images et d'autres sur des vidéos.

Les seize stimuli pour les participants adultes de l'annexe 7 ont été expérimentés pour la première fois en décembre 2012 auprès de neuf apprenants de niveaux différents afin d'évaluer quels stimuli faisaient produire le plus d'instances métaphoriques : trois étudiants LANSAD de niveau B1, deux étudiants LANSAD de niveau B2, deux doctorants en linguistique anglaise et deux adolescents (de 15 et 18 ans). Ces expérimentations ont eu lieu dans le studio d'enregistrement de l'université de la Sorbonne Nouvelle et dans des salles de classe, et ont été filmées. Les stimuli ont été présentés par le biais d'un diaporama projeté au tableau. Les participants devaient alors répondre aux questions ensemble. Je me suis aperçue que ce protocole s'apparentait trop à la situation de classe puisque je présentais le diaporama et rythmais la procédure : les participants LANSAD éprouvaient des difficultés à parler entre eux et à ignorer ma présence. Afin de remédier à ce problème, j'ai organisé de nouveaux pré-tests en janvier 2013, avec les mêmes stimuli, tout en essayant de minimiser mon intervention et ma présence. Deux autres paires d'étudiants LANSAD de niveau B1 et B2 ont pris part à cette nouvelle expérimentation. Cette fois-ci, les seize questions ont été imprimées sur des bandes de papier que les participants devaient piocher et se poser à tour de rôle. J'ai également ajouté une mention à la fin de chaque stimulus pour les encourager à réfléchir sur leur ressenti et à en faire part (ex : « *again, try to describe your feelings or your emotions carefully* », « *be precise when describing your impressions / thought / feelings* », « *try to describe your impressions and state of mind precisely* » etc.). Les images ont également été imprimées au format A4 et plastifiées. La bande de papier avec la question qui s'y rapportait avait été fixée avec de la gomme en haut à droite de l'image. Seules les vidéos et les instructions figuraient désormais sur le diaporama : dès qu'un étudiant piochait une question qui commençait par « *Watch video x* », j'entamais la vidéo, et l'étudiant pouvait lire la question qui s'y rapportait sur la bande de papier qu'il avait piochée. Ce nouveau procédé s'est révélé concluant : les participants se sont pris au jeu et ont compris que ma présence n'était que d'ordre logistique (surveiller l'équipement et lancer les vidéos). Suite à cette deuxième expérimentation, les huit stimuli qui avaient généré le moins d'instances non-littérales ont été supprimés. Les huit stimuli restants, et définitifs, pour les participants adultes se trouvent en annexe 8.

Les dix-huit stimuli initiaux pour les participants enfants de l'annexe 9 ont été mis à l'épreuve pour la première fois en février 2013 auprès des deux enfants d'une collègue de nationalité anglaise âgés de 7 et 11 ans au moment des pré-tests. Les stimuli ont été présentés de la même manière que pour les apprenants lors de la deuxième phase de pré-test des étudiants : sous forme de bandes de papier et d'images imprimées à piocher. Cette expérimentation a eu lieu au domicile des enfants, j'ai donc dû montrer les vidéos aux enfants à l'aide de mon ordinateur portable, toujours via le diaporama du protocole qui contenait les instructions de la tâche. Ces pré-tests ont également été filmés. Suite à cette première expérimentation avec des enfants, sept stimuli sur les dix-huit ont été supprimés en raison d'un faible nombre d'instances non-littérales élicitées. A mon arrivée sur le lieu du déroulement du véritable protocole, l'école *Beaver Road Primary School* à Manchester, j'ai pu pré-tester une nouvelle fois les 11 stimuli restants avec une paire d'enfants de 7 ans et une paire d'enfants de 11 ans. Trois autres stimuli ont été supprimés afin d'obtenir huit stimuli, comme pour les adultes. Enfin, l'un des deux stimuli philosophiques a été remplacé. Les stimuli définitifs pour les participants enfants se trouvent en annexe 10.

Qu'il s'agisse du protocole enfant ou du protocole adulte, six questions sur huit portaient sur le sujet des émotions (soit en encourageant les participants à se remémorer un événement passé avec un intérêt particulier pour les émotions ressenties, soit en les invitant à imaginer ce qu'ils ressentiraient lors de situations hypothétiques) et deux questions portaient sur des sujets plus abstraits (philosophiques). Cependant, malgré les nombreux stimuli identiques pré-testés chez les adultes et les chez enfants (cf. *little girl, afraid, best present, the ideal x, silly* et *angry* – voir les annexes 7 et 9), il n'a pas été possible de constituer un ensemble unique pour les deux groupes (adultes et enfants). Les stimuli qui fonctionnaient le mieux avec les adultes ne marchaient pas forcément très bien avec les enfants, et vice versa. J'ai alors veillé à ce que les émotions véhiculées par les stimuli définitifs soient les mêmes pour les deux groupes (la stupéfaction, la joie, l'amusement, la colère et la désorientation). L'équilibre entre le nombre d'émotions positives et le nombre d'émotions négatives fut aussi respecté des deux côtés. Aussi, à la différence du protocole destiné aux enfants, les vidéos chez les participants adultes (anglophones et francophones) ont été présentées sans le son, car l'une des deux vidéos n'en avait pas, tandis que l'autre était en portugais. Mais cette pratique s'est révélée positive, car je souhaitais éviter d'introduire toute variable liée à la compréhension d'un enregistrement (peur de « ne pas comprendre », etc.) à cette tâche de

production. Je souhaitais que les participants se concentrent sur les situations choisies, et non pas sur le contenu langagier des vidéos. Le protocole destiné aux enfants comportait plus de vidéos (quatre, contre deux chez les adultes) afin de rendre l'expérimentation la plus ludique possible.

Enfin, à la différence des pré-tests, le protocole final comportait un stimulus d'essai pour chaque groupe : « *Take a minute to imagine that you've just woken up and cannot remember who you are or where you live. How do you feel? What is going on in your mind? Try to describe precisely your impressions and your state of mind* » pour les adultes, et « *Watch Video 2. [Ice Age : stunt in a giant tunnel] Inspiring? Could you ever do this? How do you think you would feel ?* » pour les enfants. Ce premier stimulus permettait de vérifier que les instructions avaient été comprises et si des clarifications étaient nécessaires. Les participants pouvaient ensuite répondre aux sept autres stimuli. Les réponses aux stimuli d'essai n'ont pas été écartées des données.

7.2.2. Collecte des données

Les données de cette étude comparative ont été collectées suite aux pré-tests entre mars et décembre 2013. Le corpus compte à ce jour dix-neuf heures d'enregistrement, et 122.060 mots. Les données pour tous les enfants anglophones ont été collectées en mars 2013 lors d'un séjour de collecte de deux semaines en Angleterre. Les enfants âgés de 7 et 11 ans ont été recrutés dans une école primaire de Manchester, l'école *Beaver Road Primary School* à Didsbury. Il s'agit d'un établissement privé mixte réputé (évaluée « *outstanding* » par l'OFSTED, *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* de l'Angleterre). C'est un établissement qui accueille très régulièrement des chercheurs en acquisition du langage – notamment Ludovica Serratrice (University of Manchester). Le directeur de l'école qui m'a accueillie s'est chargé d'organiser mon arrivée : mobilisation de deux enseignants et distribution de la documentation éthique aux parents (descriptif de mon étude et formulaires de consentement). Le consentement parental a été obtenu selon les normes en vigueur dans cet établissement, à savoir par le biais d'un formulaire de désistement en cas de désaccord (« *opt-out form* » – voir annexe 11). Afin de pouvoir néanmoins obtenir des autorisations de diffusion dans des buts scientifiques (séminaires, colloques et éventuels

partages avec d'autres chercheurs), j'ai demandé au directeur de l'établissement de faire parvenir un formulaire de consentement (« *opt-in form* ») aux parents des enfants qui avaient participé à mon étude. Cette nouvelle documentation a été transmise aux parents un mois après l'expérimentation (voir annexe 12). A mon arrivée, une salle de réunion avait été mise à ma disposition et j'ai pu réaliser l'expérimentation en quatre jours. Les binômes ont été constitués par leurs enseignants au fur et à mesure que les binômes d'enfants se succédaient. Ils savaient que j'étais à la recherche de paires de camarades volontaires, à l'aise à l'oral voire bavards, et que je souhaitais respecter la parité autant que possible.

Les données pour le groupe d'adolescents anglophones âgés de 15 ans ont été collectées dans un collège réputé de Londres, *Hayes School*, où j'avais un contact depuis mon année en tant qu'assistante de français à Londres en 2011. Ce collègue avait recruté huit paires de participants volontaires et transmis ma documentation éthique aux parents avant mon arrivée selon les mêmes consignes et les mêmes principes qu'à *Beaver School*. Les conditions d'enregistrement ont cependant été plus contraignantes qu'à Manchester, car les élèves ont eu le droit de se présenter à moi hors des temps de classe seulement – c'est-à-dire pendant la récréation du matin (vingt minutes), le déjeuner (quarante minutes) et pendant le rassemblement du soir (« *assembly* », vingt minutes). De plus, l'expérimentation a eu lieu dans des salles de classe : il fallait donc installer et désinstaller le matériel de l'expérimentation avant et après chaque enregistrement.

En ce qui concerne les participants francophones, les enregistrements ont été réalisés à Paris et en proche banlieue. Pour les élèves de seconde, tout était également prêt avant mon arrivée. Trois paires de participants ont été recrutées au collège-lycée Chaptal (75008), et deux paires ont été recrutées à l'école privée de jeunes filles Sainte-Marie de Neuilly (92200). Les participants avaient été appariés au préalable par leurs professeurs d'anglais, et la documentation parentale distribuée et signée par les parents avant le début de l'expérimentation. Les formulaires de consentement parental ont été élaborés sur le modèle de celles du projet CoLaJE (*communication langagière chez le jeune enfant*, ANR 2008-2012 ; Morgenstern et Parisse, 2012) et du projet *Signes en famille* portés par Aliyah Morgenstern (Morgenstern *et al.*, sous presse ; Kremer-Sadlik *et al.*, 2015). Ils se trouvent en annexes 13 et 14. L'expérimentation avec les élèves du collège-lycée Chaptal a eu lieu lors de leurs heures de permanence en mai 2013. L'expérimentation avec les élèves de l'école Sainte-Marie a eu

lieu lors du tout dernier cours d'anglais de l'année, en juin 2013. Une salle de classe avait été mise à ma disposition dans chacun des deux établissements.

Les données pour le groupe d'étudiants en Licence d'anglais ont été collectées à l'université de la Sorbonne Nouvelle, au centre Censier. Certains étudiants qui prenaient part au programme de tandems linguistiques de l'université et au projet de recherche qui s'y rapportait (le projet innovant SITAF – *Spécificités des Interactions Verbales dans le cadre de Tandems linguistiques Anglais-Français* porté par Céline Horgues et Sylwia Scheuer) se sont portés volontaires. Je me suis également présentée dans les cours de grammaire des collègues pour faire des appels à participants. Le recrutement s'est révélé délicat (les enregistrements ont eu lieu entre avril et juin 2013 – trois mois pour cinq paires) avec très peu de volontaires.

Les données pour le groupe d'étudiants en Master 2 d'anglais ont également été collectées à la Sorbonne Nouvelle et au centre Censier. S'il a été difficile de recruter des étudiants de licence, il a été encore plus difficile de recruter des étudiants de master. Les nombreux appels à participants que j'ai transmis par le biais de différents professeurs, puis par la responsable administrative des étudiants en Master à l'Institut du Monde Anglophone, se sont avérés infructueux. Je me suis alors également présentée dans les différents séminaires de recherche en avril 2013. Une seule paire s'est portée volontaire, et a été enregistrée en juillet 2013. J'ai renouvelé ma démarche à la rentrée de l'année universitaire 2013-2014 à la Sorbonne Nouvelle, mais aussi à l'université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand où j'étais attachée temporaire d'enseignement et de recherche en 2013-2014. J'ai ainsi réussi à rassembler les quatre paires manquantes, qui ont été enregistrées entre octobre et décembre 2013.

Les données du groupe contrôle (adultes natifs anglophones) ont été collectées entre avril et novembre 2013. Il a été difficile de recruter des participants anglophones en France malgré la forte présence de lecteurs d'anglais et d'étudiants Erasmus à la Sorbonne Nouvelle. Seules une paire de lecteurs et une paire d'étudiants Erasmus ont répondu à mes nombreux appels électroniques en avril 2013. Je me suis donc rendue en Angleterre au mois de juillet 2013 afin d'enregistrer deux paires de doctorants à l'université de Manchester. Enfin, deux assistants anglais de l'université Blaise Pascal ont accepté de prendre part à mon étude en novembre 2013. Les formulaires de consentement pour tous les participants majeurs sont disponibles en annexes 15 et 16.

Une année entière s'est ainsi écoulée entre le premier test pilote et le dernier enregistrement de la « véritable » expérimentation.

7.2.3. Procédure

Les participants se sont présentés par deux. Hors caméra, et juste avant de lancer l'expérimentation, chaque paire de participants a reçu des explications sur le protocole dans leur langue maternelle : je leur ai tout d'abord indiqué qu'ils allaient participer à un jeu, en piochant des questions qu'ils devaient se poser les uns aux autres. Je les ai aussi encouragés à considérer ces questions comme de potentiels sujets de conversation qu'ils pouvaient avoir dans la vie de tous les jours, dans la cour de récréation ou autre concernant les participants plus âgés, afin d'interagir comme ils l'auraient fait en situation. J'ai expliqué aux natifs anglophones que le but de mon expérimentation était d'évaluer la façon dont ils parlaient ensemble au quotidien, car de jeunes français allaient également effectuer la même tâche et que j'avais besoin d'un élément de comparaison. J'ai ensuite ajouté qu'il n'y avait pas de bonnes ou mauvaises réponses, et que je n'attendais rien de particulier de leur part en ce sens. Aux participants francophones, j'ai expliqué que je cherchais simplement à étudier la façon dont on développe une langue étrangère lorsqu'on l'apprend en milieu institutionnel et non dans le pays dont c'est la langue maternelle. Je précisais également que mon rôle n'était pas juger la qualité de leur anglais. J'ai ensuite expliqué à tous que je ne devais pas être la cible de leurs réponses, mais qu'ils devaient interagir avec leur partenaire, tandis que je restais pour surveiller le matériel et veiller à ce que rien ne s'éteigne. L'expérimentation pouvait alors commencer. Suite aux explications informelles dans la langue maternelle des participants, je passais alors à l'anglais pour donner les instructions que tous les participants ont reçu par le biais du diaporama :



Figure 17. *Instructions reçues par tous les participants*

La figure 18 illustre la façon dont les enregistrements se sont déroulés :



Figure 18. *Configuration du matériel*

Le matériel de tournage m'avait été prêté par l'université de Vincennes – Saint-Denis (un caméscope, un petit trépied, un micro stéréo et des cassettes mini-DV). J'ai également utilisé mon ordinateur portable, des enceintes, et un vidéoprojecteur.

Au terme du déroulement de l'expérimentation, les participants francophones ont eu quatre tests à compléter : un test de niveau d'anglais, un test de niveau de vocabulaire, un test

de connaissance d'idiomes et un test de personnalité. Le but de ces mesures annexes était de savoir si ces paramètres étaient liés à la production de langage non-littéral. Le test de niveau de langue était un test de grammaire anglaise élaboré à partir de sujets des concours Tremplins et Passerelles. Le test de niveau de vocabulaire utilisé était composé d'une section sur deux du *Vocabulary Size Test* de Nation et Beglar (2007) afin de gagner du temps. Le test de connaissance d'idiomes était celui de McGavigan (2002), l'*Idiom Knowledge Test* (IKT). Enfin, le test de personnalité était une version abrégée du « *Myers Briggs type indicator* » (MBTI). Ces quatre tests se trouvent en annexe 17.

7.2.4. Transcription et segmentation des données

Formats et conversions

J'ai choisi le logiciel CLAN pour la transcription des données, car c'est un logiciel qui offre la possibilité d'annoter et de coder directement les transcriptions. J'ai dû tout d'abord procéder à la compression puis à la conversion des enregistrements, car le caméscope prêté par l'université Vincennes – Saint-Denis produisait des fichiers au format .avi, un format qui n'est pas lisible sous CLAN. CLAN ne lit que les fichiers aux formats .mov et .mp4 ; j'ai opté pour le format .mp4 car c'est un format accepté par un grand nombre d'autres logiciels. Des modifications de paramètres (codec, cadres, taille et son) ont dû être également opérées, car les fichiers sources étaient trop lourds pour être lus correctement par CLAN. Chacun des enregistrements faisaient environ 10 Go, tandis que l'on recommande d'utiliser des fichiers vidéo de 200 à 300 Mo sous CLAN (Parisse, communication personnelle), soit cinquante fois plus petits que les miens. Une fois les enregistrements convertis et compressés, j'ai pu m'atteler à la transcription.

Système d'anonymisation des participants

Afin de respecter l'anonymat de chacun des participants comme annoncé dans les descriptifs de l'étude et dans les formulaires de consentement, j'ai attribué un code à tous les participants. Le guide de transcriptions du Projet PAROLE (Hilton, 2008b) et celui du projet LANGACROSS II (porté par Maya Hickmann) ont été d'une grande aide. Chaque participant

du corpus est d'abord désigné en fonction de son groupe d'appartenance : N (pour **n**atif anglophone), F (pour **f**rancophone) ou Nad (pour **n**atif anglophone **a**dulte), suivi de son âge et de son numéro de passage. Voici trois exemples :

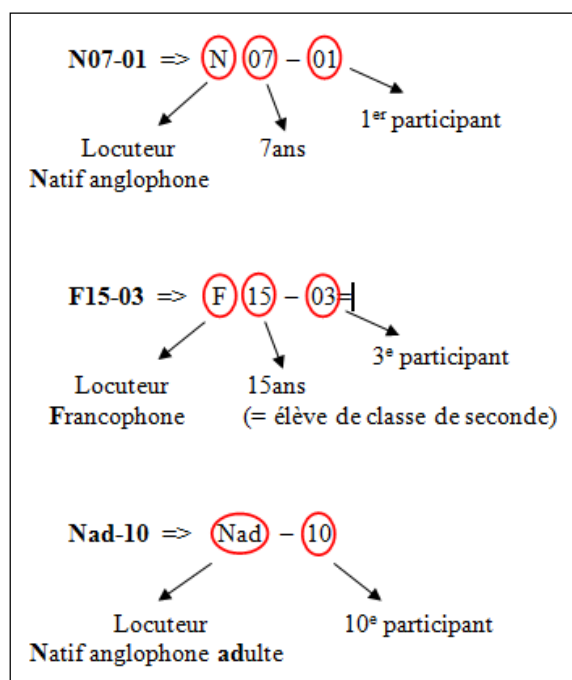


Figure 19. Codes attribués aux participants

Répertoire :

- natifs anglophones de 7 ans – **ID commençant par N07** (ex : N07-01, N07-02, etc.)
- natifs anglophones de 11 ans – **ID commençant par N11** (ex : N11-01, N11-07, etc.)
- natifs anglophones de 15 ans – **ID commençant par N15** (ex : N15-02, N15-03, etc.)
- élèves de classe de 2^{nde} – **ID commençant par F15** (ex : F15-01, F15-03, F15-10, etc.)
- étudiants en L1 d'anglais – **ID commençant par F18** (ex : F18-08, F18-09, F18-10, etc.)
- étudiants en M2 d'anglais – **ID commençant par F21** (ex : F21-01, F21-02, F21-03, etc.)
- groupe contrôle d'adultes natifs anglophones – **ID commençant par Nad** (ex : Nad-01, etc.)

Codes des stimuli dans les transcriptions

Le protocole compte trois types de stimuli (nommés « *targets* » dans les transcriptions) : trois stimuli imaginatifs où le participant était invité à décrire son ressenti et sa réaction dans une situation fictive (« *Target 1* »), trois stimuli où le participant était invité à raconter une expérience vécue (« *Target 2* ») et deux stimuli philosophiques (« *Target 3* ») ; dont un stimulus d'entraînement (« *Training* »). Le tableau 7 détaille les abréviations des stimuli présentés aux adultes :

Tableau 7. Les stimuli pour les participants adultes et leurs abréviations dans les transcriptions

Nom du stimulus dans les transcriptions	Stimulus correspondant
@G: Training_woken_up	Take a minute to imagine that you've just woken up and cannot remember who you are or where you live => How do you feel? What is going on in your mind?
@G: Target1.1_surfer_wave_VIDEO	Reactions? Could you do the same? How would you feel on the surfboard? => <i>Try to describe the way you feel just imagining being on the surfboard.</i>
@G: Target1.2_elevator_prank_VIDEO	How would you feel/react if it was you in this elevator?
@G: Target2.1_felt_angry	Tell your friend about a moment when you felt really angry => What happened and how did it make you feel?
@G: Target2.2_best_present	What is the best present you've ever received? => What was your reaction? How did it make you feel?
@G: Target2.3_felt_silly	Tell your friend about a moment when you felt ashamed or really silly. => What happened and how did it feel inside?
@G: Target3.1_facebook_lonely	What do you think about the following sentence? “Paradoxically, social media (ex: Facebook, Twitter, etc) make people more lonely.”
@G: Target3.2_happiest_days	The happiest days of your life are your teenage/childhood years » => Do you agree? (<i>Develop your ideas</i>).

Le tableau 8 détaille les abréviations des stimuli présentés aux enfants :

Tableau 8. Les stimuli pour les participants enfants et leurs abréviations dans les transcriptions

Nom du stimulus dans les transcriptions	Stimulus correspondant
@G: Training_Ice_age_VIDEO	=> Inspiring? Could you ever do this ? How do you think you'd feel?
@G: Target1.1_puppy_gift_VIDEO	=> What about this video? How would you react if you received the same present?
@G: Target1.2_everyone_invited	Imagine that someone you really like at school is talking about his or her birthday party. He or she has given invitations to all of your friends except for you. => How would do you react? How would it make you feel?
@G: Target1.3_home_alone_VIDEO	What would be your reaction if you were in the same situation? (if you woke up all alone in your house, like Kevin)? How would you feel?
@G: Target2.1_best_present	What is the best present you've ever received? => What was your reaction? How did it make you feel?
@G: Target2.2_felt_angry	Think about a moment when you felt really angry. => What happened and what did it feel like?
@G: Target3.1_school_bullying_VIDEO	=> What do you think about the taller child's attitude and why? How would you have felt if he had acted the same way with you?
@G: Target3.2_good_friend	What is a good friend for you ? When is a friend “a good friend”? What makes a friend “a good friend”?

Conventions de transcription et symboles

Les en-têtes

Un certain nombre d'en-têtes du système CHAT ont été conservés afin de préciser le début de la transcription, le code attribué aux participants de l'enregistrement, la référence de la dyade, le nom du fichier vidéo associé à la transcription et chacun des stimuli de l'expérimentation.

Par exemple :

- 1 @Begin
- 2 @Participants: N07-01 , N07-02 , OBS Justine Paris
- 3 @ID: 7 ans, paire 1
- 4 @File name: BEAVER-7ans-paire1
- 5 @Media: BEAVER-7ans-paire1, video
- 6 @G:Training_Ice_age_VIDEO

Symboles CHAT utilisés

J'ai appliqué les conventions de transcription du système CHAT (MacWhinney, 2000) qui signalisent :

-les répétitions, au moyen des symboles suivants en rouge: <> + [/] ou [/ /] ou [/ / /]

=> ex: <she> [/] she came yesterday = *répétition complète*

<she left> [/ /] she came yesterday = *répétition partielle, reformulation*

<Henry> [/ / /] uh Keith came yesterday = *reprise totale*

-les faux départs, au moyen du symbole [/ -]

=>ex: I wanted [/ -] uh is Mary coming tonight ?

-les pauses, au moyen du symbole (.)

=> ex: I don 't like climbing (.) because I 'm scared of heights .

-les chevauchements, au moyen des symboles <> + [>] et [<]

=> ex 1 : A: <I love swimming> [>] .

B: <I know> [<] .

=>ex 2 : A: <I love swimming> [> 1] and diving <(.)> [> 2] in lakes .

B: <I know> [< 1] .

B: <me too> [< 2] .

-les gestes et mouvements qui ont remplacé la parole au moyen du symbole 0 (zéro) suivi d'une ligne secondaire commençant par %act.

=> ex: I went 0 .

[%act: pretends to faint].

-les onomatopées, au moyen du symbole @o

=> ex: I went @o !

-les omissions, via le symbole ()

=> ex: she was sit(ting) all day

she was s(xx) all day

-les interruptions, par le symbole **+/.** lorsque l'interlocuteur s'interrompt lui-même et **+/.** pour les interruptions effectuées par un tiers :

=> Ex 1 : I was reading when **+/.** by the way, are you coming tonight?

Ex 2 : A: I was think about **+/.**

B: by the way, are you coming tonight?

-les relâchements (trailing offs), au moyen du symbole **+...**

=>ex: I was really surprised (be)cause I really wanted a hamster so **+...**

-les gestes et mouvements, avec le symbole **%act**

=> ex : so I was on the phone and I went like blah blah blah .

%act: pretends to be on the phone

-les séquences non-transcrites, avec les symboles **www + %exp**

Il s'agit exclusivement des moments où les participants changent de stimuli et passent à la question suivante

=>ex: A: the question says **www**.

%exp: the participant reads the next question

- les commentaires informatifs, avec le symbole **%com**

Cette ligne secondaire a été ajoutée pour signaler toute information liée à la bonne compréhension de l'échange.

=>ex: for my birthday, my dad told me I could invite a friend to Wembley and see a football match.

%com: Wembley is a football stadium in London

-les murmures, via la mention **[=! whispering]**

=>ex: oh no **[=! whispering]**.

- le code-switching (lorsque le français est utilisé par les sujets francophones) au moyen du symbole **@f**

=>ex: but uh you are more **[//]** uh **(en)fin @f** I prefer <my life> **[/]** my life now.

- les soupirs, via le symbole **&=sighs**

=>ex: oh **&=sighs**.

-les marques d'hésitation et les pauses sonores : via **er** et **erm** .

=>ex : yeah **er** yeah I haven't been a part of or the victim of <prank> **[>]** of quite that magnitude before .

Segmentation

Dans un souci de cohérence par rapport à l'étude des rédactions des étudiants LANSAD, le texte des transcriptions de la présente étude a été segmenté en « *T-Units* ». Il a cependant été nécessaire d'adapter cette unité, normalement destinée à l'écrit, au discours oral. Hunt (1970) définit le « *T-unit* » comme « *a main clause plus all subordinate clauses and non-clausal structures attached to or embedded in it* » (Hunt, 1970, p. 4) . Pour leur part, Schneider et Connor (1990) la définissent ainsi : « *1. Any independent clause plus all its required modifiers, 2. Any non-independent clause punctuated as a sentence, 3. Any imperative* » (Schneider and Connor, 1990, p. 427). Cependant, ces différentes définitions ne peuvent pas être appliquées telles quelles aux données orales. En effet, les faux départs, les répétitions, les reprises, les interruptions, les chevauchements, les co-constructions, les

propositions concaténées, les incises, les passages de discours rapporté, les propositions indépendantes et subordonnées séparées par de longues pauses, ainsi que les longs récits se sont révélés problématiques. J'expose mes décisions pour chacun de ces paramètres ci-dessous.

Les faux-départs, répétitions et reprises

Dans la littérature, on ne précise ni où commence ni où s'arrête un *T-unit* en cas de faux départ, de répétition ou de reprise, ni si l'on doit en compter un ou deux. Un énoncé tel que *my father is uh my mum is coming* peut être découpé de deux façons : || *my father is uh my mum is coming* || et || *my father is uh* || *my mum is coming* ||. J'ai pris le parti de n'en comptabiliser qu'un. Considérons l'exemple suivant :

326*Nad-07: and then I said well I'll have to come out of the gym membership so
327 that +//. the moment I go out of the gym membership <the day> [//] the very day
328 after, she joined the gym .
=> un seul énoncé, car pas de pause ni de respiration au moment de la reformulation ligne 327.

Les interruptions, chevauchements et co-constructions

Comme l'utilisation des symboles de chevauchements dans la section précédente le suggère, l'énoncé d'un locuteur entrecoupé d'énoncés de son interlocuteur sera considéré comme un seul énoncé, donc un seul *T-Unit* :

549*Nad-02: he was retired <(.)>[>] and he had no idea about anything +//. .
550*Nad-01: <yeah> [<] .
=> L'énoncé l. 549 est considéré comme un seul énoncé, malgré le fait qu'il soit entrecoupé par un marqueur d'acquiescement de la part du locuteur (backchannel).

167*Nad-10: I mean yeah I enjoyed my teens <but> [>1] erm I don't know
168 if I've really <(.)> [>2] lived +//. <I> [/] <I don't> [//] I haven't had
169 experience enough in my twenties yet <to know whether they're better .
170 or not> [>3] .
171*Nad-09: <yeah> [<1] .
172*Nad-09: <yeah> [<2] .
173*Nad-09: <I I I> [<3] I think teenage years is too [///] it covers a
174 too great span of time .
=> L'énoncé du premier locuteur (l. 167-170), marqué par de nombreuses hésitations, est considéré comme un seul énoncé.

A ce stade, l'unité de segmentation appliquée s'apparente à l'*AS-Unit* (« the *analysis of speech unit* ») de Foster *et al.*, (2000), qui constitue donc déjà un *T-unit* enrichi pour les besoins de l'oral. Néanmoins, Foster et ses collègues ne mentionnent pas trois autres phénomènes, pourtant récurrents en discours oral spontané, auxquels j'ai personnellement dû faire face : les propositions concaténées, les incises, et le discours rapporté.

Les propositions concaténées

Il s'agit d'enchaînements de propositions (souvent indépendantes) à l'oral sans pauses ni hésitations :

388*N15-09: and also I've got friends from around the world cause a lot
389 of people in my primary school dispersed around the world for some
390 reason about half of my close friends are now in <different> [/] different
391 bits of the <(.)> [>] world.

Dans cet énoncé, on imagine facilement qu'il pourrait y avoir une séparation au niveau de « *for some reason* » (|| *and also I've got friends from around the world cause a lot of people in my primary school dispersed around the world (for some reason)* || + || *(for some reason) about half of my close friends are now in different bits of the <(.)> [>] world* ||). En revanche, à l'oreille et à la vue du signal sonore sous CLAN (*sonic mode*), on n'a aucun signe d'une rupture prosodique à cette jonction. Il est impossible de savoir si « *for some reason* » constitue la fin du passage « *and also I've got friends from around the world cause a lot of people in my primary school dispersed around the world* » ou le début du passage suivant « *about half of my close friends are now in different bits of the world* ». Il s'agit ici d'un exemple d'un natif anglophone de 15 ans, mais on trouve des propositions concaténées chez les participants francophones également :

103*F15-08: it wasn't this kind of problem, it was just a misunderstanding .

La séquence « *it wasn't this kind of problem, it was just a misunderstanding* » est prononcée d'un trait. Même si syntaxiquement, on repère aisément deux propositions indépendantes (j'ai d'ailleurs ajouté une virgule pour faciliter la lecture de ce passage dans la transcription), prosodiquement, ce n'est pas le cas : aucune pause n'est marquée entre ces deux propositions. Observons un dernier exemple :

103*F15-09: yeah I would have been like worried but because <she> [/]
104 she looks er kind of er not well, I'm gonna say .

La proposition « *I'm gonna say* » n'est pas non-plus détachée prosodiquement du reste de l'énoncé ; je considère donc cette proposition indépendante comme partie inhérente de tout ce qui a été prononcé avant. A nouveau, on a donc un seul *T-unit*.

Les incises

Les incises ont été également considérées comme parties intégrantes d'un énoncé et n'ont pas été comptées comme un *T-unit* à elles seules :

831*Nad-02: no because as somebody, and maybe you agree with this, as somebody
832 who is outside of their home-country, Facebook is an essential part
833 of not feeling out of the loop .

Il m'est apparu inadapté de séparer les incises du reste de l'énoncé produit (et de comptabiliser ainsi deux *T-units*) puisque les incises apportent souvent des précisions sur ce qui vient d'être prononcé.

Les passages de discours rapporté

Les passages de discours rapporté ou inventé ont été considérés comme inhérents à l'énoncé dont elles découlent et dépendent :

194*F21-08: yeah or afterwards [after surfing such a giant wave] he had <to drank> [/] to drink
195 a huge beer to celebrate (.) I did it (.) I didn't die .

Dans cet exemple, malgré les pauses précédant « *I did it* » et « *I didn't die* » qui auraient pu constituer deux énoncés différents en plus de celui des lignes 194-195, j'ai admis ces trois séquences comme un tout, car elles semblent aller ensemble. « *I did it* » et « *I didn't die* », deux instances de discours rapporté inventées, complètent ce qui a été dit avant (« I » ne réfère pas à l'énonciateur ici, mais au surfeur de la vidéo qui avait été admiré juste avant : il s'imagine dans la peau du surfeur). Ainsi, même si syntaxiquement et prosodiquement, on discerne trois unités, ces séquences semblent être dépendantes les unes des autres

sémantiquement et pragmatiquement. C'est pourquoi j'ai décidé de ne pas les séparer. Observons un autre exemple :

354 *Nad-07: I think I just went like well okay I just quit yesterday and she
355 was like oh did you ? I was like yes I did.

A nouveau, on discerne plusieurs éléments qui pourraient être séparés dans cette intervention (trois éléments de discours rapporté : « *well okay I just quit yesterday* », « *oh did you ?* » et « *yes I did* »), mais j'ai choisi de ne pas effectuer de découpage puisque toutes ces citations s'enchaînent et font partie d'une même unité intonative d'après la courbe du signal sonore sous CLAN (*sonic mode*).

Les propositions indépendantes et subordonnées séparées par de longues pauses

Même si deux propositions présentent des relations de dépendance l'une par rapport à l'autre, j'ai décidé de les séparer lorsqu'elles présentent une pause trop longue. La littérature évalue la longueur d'une pause d'hésitation à 250-400 ms (Hilton, 2008b), j'ai donc pris 400 ms comme point de référence et j'ai décidé de compter comme deux énoncés une proposition indépendante suivie de sa proposition subordonnée si une pause les séparant excédait ce point de référence. Observons :

23 *F18-03: and maybe I'll try <to> [/] to call the doctor . [(0.9)]
24 *F18-03: to see what happens .

L'énoncé l. 24 est rattaché à l'énoncé l. 23 de par la présence de *to* qui introduit une proposition subordonnée infinitive. J'ai néanmoins décidé de compter deux *T-units* dans ce cas précis, car la pause entre « *I'll try to call the doctor* » et « *to see what happens* » était de 900 ms. Cette longue pause suggère que la proposition subordonnée l. 24 a été ajoutée après un temps de réflexion, et donc qu'il s'agit d'une nouvelle idée, donc d'un nouvel énoncé.

La segmentation de longues tirades chez les apprenants

Puisque le protocole suscitait fortement la production de récits, j'ai dû m'astreindre à de complexes tours de parole et de longs récits. Du point de vue de la narration, ces séquences

auraient certainement dû être rendues intactes, sans découpage. D'un point de vue discursif, en revanche, il était impossible de les considérer comme des blocs indivisibles :

196*F21-06: and er (it) was a bit of the same thing in high school but I
197 had er a whole group of friends you know who were a bit like me so
198 it helped er out a little bit .
199*F21-06: but er my last teenage year was the first year in Paris
200 Trois @f and I think it was probably the best really .

Les marqueurs de temps de réflexion « *but er* » sont des zones de discours charnières : on ne sait pas s'ils marquent la fin de l'énoncé précédent (l'énoncé l. 196 ici) ou le début de l'énoncé suivant (l. 199). Ils signalent un temps de réflexion et de planification (*planning* au sens de Levelt, 1999). Je considère donc que ces marqueurs sont produits pour garder la parole le temps de la réflexion. Toutes les contributions prononcées *a posteriori* incarnent de nouveaux énoncés, malgré l'éventuelle présence de conjonctions de coordination (comme *but*). Observons un autre exemple :

52 *F18-06: <I> [/] I couldn't believe it because <it was> [//] first it
53 was expensive and <she> [/] she was young and I was wow and then
54 two places [*concert tickets*] so I knew that I was going with her .
55 *F18-06: and it was the night when she gives me the places .
56 *F18-06: and it was not even <my> [/] my birthday this day .

Une fois de plus, ce récit avait été produit d'un trait, mais j'ai décidé de le segmenter à deux reprises, car il semble y avoir des ruptures thématiques entre l'énoncé allant des lignes 52 à 54 et l'énoncé ligne 55 puis celui ligne 56. Aussi, la conjonction de coordination *and* l. 55 et l. 56 est utilisée pour introduire une nouvelle idée à chaque fois. Ce sont de parfaits exemples de conjonctions de coordination qui ne sont pas employées pour coordonner deux éléments d'un même énoncé mais pour coordonner des énoncés indépendants. Considérons un dernier exemple :

27 *F15-07: also er because maybe er if you cannot remember who you
28 are and er where you live, you maybe forget all what you know so
29 how to got to school, how to [///] what you can do at school .
30 *F15-07: and yeah you're completely lost .
31 *F15-07: you just have <to> [/] to stay in your bed .

J'ai décidé de découper ce récit à deux reprises également, car j'estimais qu'il y avait une première rupture thématique entre l'énoncé l. 27-29 et l'énoncé « *you're completely lost* » l.

30 qui semble exprimer la conséquence de l'énoncé précédent, et une deuxième rupture thématique avec l'énoncé 31 (« *you just have to stay in your bed* ») qui semble constituer la conclusion de ce passage.

Quelquefois, il m'est arrivé de rencontrer le problème inverse : des énoncés segmentés par de très longues pauses entre chaque groupe syntagmatique composant l'énoncé. Voici un exemple :

682*F18-03: er (1.138) but in this situation er (2.531) I think I will (2.223) +//. yeah I
683 will die (0.511) at (0.423) <the> [/] the moments .

Dans cet énoncé, chaque pause (excédant 400ms) pourrait avoir marqué la fin d'un énoncé potentiel en termes prosodiques. J'ai cependant choisi de ne pas segmenter le passage, car la participante effectue des pauses parce qu'elle cherche ses mots. Il n'y a pas d'intonation montante ou descendante sur les mots *situation*, *will*, *die* et *at*, mais une intonation continue qui montre que l'énoncé est en cours de production. Ainsi, je n'ai pas segmenté ce type d'énoncé très hésitant. Voici un autre exemple :

115*F18-10: and (1.591) yeah and if you could not (0.546) well I think <I> (1.467) [/] I
116 would have talked to the little girl .

Le même phénomène se produit : nous sommes en présence d'un énoncé parsemé de longues pauses de planification discursive qu'il est très difficile de segmenter en plusieurs énoncés indépendants.

Relectures et alignement

Une fois les données transcrites et segmentées, les transcriptions ont fait l'objet de relectures afin de minimiser les erreurs de compréhension et les « coquilles ». Les transcriptions des natifs anglophones (7 ans, 11 ans, 15 ans et des adultes contrôles) ont été relues par deux assistants de langue de nationalité anglaise à l'université Blaise Pascal. Ces deux assistants avaient pris part à l'étude en tant que participants du groupe contrôle (il s'agit de la paire n°5); la relecture de leur enregistrement a donc été confiée à une tierce personne (un assistant canadien de la Sorbonne Nouvelle). J'ai formé ces trois relecteurs à CLAN lors d'une séance de travail individuelle pour leur présenter l'interface du logiciel et les

fonctionnalités dont ils allaient avoir besoin pour relire et corriger les transcriptions. Un guide de relecture leur a également été remis (cf. annexe 18). Les transcriptions des sujets francophones (élèves de seconde, étudiants en L1 d'anglais et étudiants en M2 d'anglais) ont été relues par sept doctorants et jeunes docteurs de la Sorbonne Nouvelle. Tous maîtrisaient le logiciel CLAN au moment de la relecture. Chacun s'est vu confier une à trois transcriptions à relire avec leurs vidéos ainsi que le même guide de relecture que celui des relecteurs anglophones.

Une fois les transcriptions relues, elles ont fait l'objet d'une dernière vérification orthographique manuelle sous Word et d'une toute dernière relecture par mes soins. J'ai ensuite aligné chaque transcription à son fichier vidéo correspondant. Enfin, avant de procéder au codage des transcriptions, j'ai effectué une sauvegarde des fichiers en l'état pour pouvoir mettre le corpus entier à la disposition de la communauté scientifique.

7.2.5. Identification et quantification du non-littéral

Bien que j'ai décidé d'appliquer une méthode d'identification et de quantification de la métaphore la plus proche possible de MIPVU afin de réaliser un travail complémentaire et comparable à celui de Jeannette Littlemore et de Susan Nacey, faire un choix entre la méthode de Cameron et celle de Steen fut difficile. Chacune présente des avantages et des inconvénients différents par rapport à mes questions de recherche.

Premièrement, un examen des données mot par mot (ou unité lexicale par unité lexicale) comme MIPVU le recommande, aussi fastidieux et chronophage soit-il, m'est apparu comme le meilleur moyen d'analyser les données de manière systématique et fiable. Au contraire, une recherche libre avec pour seul critère la définition de la métaphore de Cameron en tête (citée précédemment) m'est apparue quelque peu dangereuse. C'est ainsi que j'avais finalement procédé pour l'étude du corpus d'Ella et des rédactions des étudiants LANSAD, et que je me suis rendu compte en étudiant MIPVU que beaucoup de mots grammaticaux sont non-littéraux (cf. *this is great news* ; *to be on time* ; *to be behind*, etc.). On s'expose donc au risque de manquer un certain nombre d'instances métaphoriques si on n'analyse pas chaque mot rigoureusement. Ceci peut avoir des répercussions cruciales sur la

validité de la procédure puisque l'on risque de ne pas relever les mêmes instances qu'un autre codeur.

En revanche, j'estime que l'aspect phraséologique du discours est central à sa construction : je préfère donc une procédure qui permet de rendre compte de séquences métaphoriques (Cameron) à une identification sur la base du mot (Steen). Cette distinction est particulièrement importante pour les expressions idiomatiques. Prenons l'exemple de *spill the beans* (*vendre la mèche*) : avec la méthode de Cameron, l'expression toute entière serait relevée comme métaphorique ; avec MIPVU, seule *spill* et *beans* (ou *vendre* et *mèche*) le seraient. Ce qui me pose problème sur ce point, c'est qu'un idiomme est par définition non-compositionnel, qu'il soit transparent (comme *spill the beans* ou *vendre la mèche*) ou opaque (comme *kick the bucket*). Pour cette raison, il me semble problématique de les décomposer. De plus, déterminer quel constituant d'une expression idiomatique est métaphorique est une tâche fastidieuse et éminemment subjective – donc risquée du point de vue de la validité de la procédure. Il paraît plus simple et plus objectif de considérer les idiomes comme des unités non-littérales uniques à la manière de Cameron. Dans cette optique, je trouve la méthode de calcul de la densité métaphorique de Cameron (rapport entre le nombre de séquences non-littérales produites et le nombre total de mots) mieux adaptée. En revanche, je préfère les pourcentages de Steen aux pour-mille (‰) de Cameron, que je trouve plus accessibles.

Du point de vue de la segmentation, l'unité intonative de Cameron m'a paru problématique pour deux raisons : premièrement car je souhaitais conserver le *T*-unit par souci de cohérence avec l'étude exploratoire précédente, mais aussi car Cameron et ses collègues précisent qu'un découpage en unités intonatives est un travail laborieux qui nécessite de l'entraînement (Cameron *et al.*, 2009, p. 71 ; Cameron et Maslen, 2010, pp.100-101). Dans le cadre d'un projet de thèse où la collecte des données a mobilisé toute la deuxième année et le début de la troisième, cela ne paraissait pas réalisable.

Enfin, contrairement à Cameron et Steen, je ne travaille pas exclusivement sur le langage *métaphorique*, mais sur le *non-littéral* en général – prenant en compte les métonymies, les comparaisons, l'ironie et tout autre type d'instances non-littérales. Or c'est la relation de similarité entre le sens premier et le sens contextuel d'une unité qui est déterminante pour Cameron et Steen lorsque l'on essaie d'évaluer la métaphoricité d'un terme. Seules les métaphores et les comparaisons sont alors détectées : une métonymie, qui repose sur un principe de contiguïté (cf. *boire un verre* – substitution contenant/contenu), sera

classé dans la catégorie « peut-être métaphorique » (WIDLII : *when in doubt, leave it in*), tandis qu'un énoncé ou un mot ironique (cf. *j'ai adoré la façon dont on m'a renvoyé*) sera écarté. Le décalage entre le sens premier et le sens en contexte d'une instance est un critère central pour évaluer son éventuelle non-littéralité : peu importe le type de relations qu'ils entretiennent (relations de similarité, de contiguïté, ou autre).

En somme, la procédure d'identification que j'ai appliquée se résume de la manière suivante :

1. *Transcription et segmentation des données en T-units puis en unités lexicales ou plurilexicales si nécessaire (lier les constituants des phrasal verbs, locutions, mots composés, noms propres et des idiomes pour ne faire plus qu'un).*
2. *Lecture des passages de transcriptions correspondant aux réponses des participants stimulus par stimulus (question par question).*
- 3a. *Pour chaque unité, évaluer son sens contextuel.*
- 3b. *Pour chaque unité, déterminer son sens premier.*
- 3c. *Évaluer si le sens premier de l'unité diffère de son sens contextuel.*
- 3d. *Si oui, déterminer si le sens contextuel de l'unité peut-être compris grâce à son sens basique de quelque manière que ce soit (similarité ou contiguïté).*
4. *Si oui, il y a transfert conceptuel et l'unité doit être relevée comme non-littérale.*
5. *Au terme de l'analyse de la totalité des données, calculer le pourcentage d'unités non-littérales sur le nombre total d'énoncés (T-units) produits.*

Le tableau 9 resitue ces principes par rapport à ceux de Cameron et de Steen :

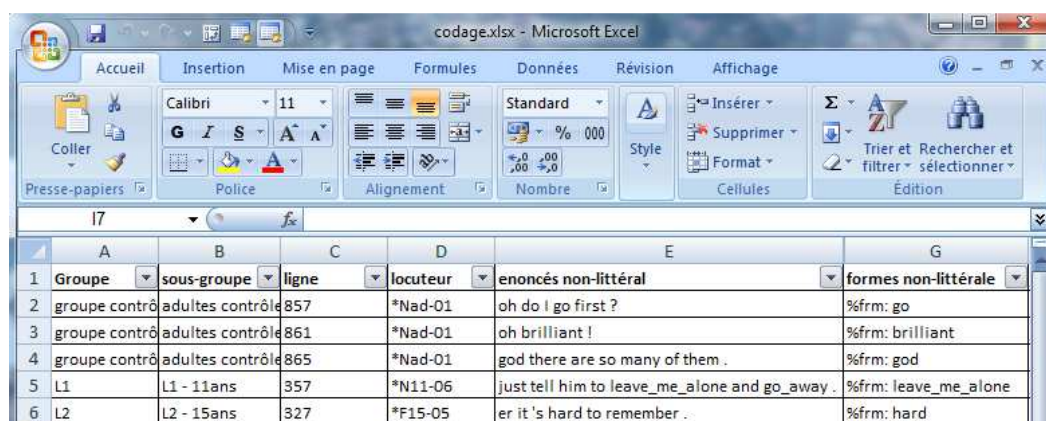
Tableau 9. *Méthodes de Cameron, de Steen et appliquée ici*

Cameron	Steen	La présente étude
1) lecture du corpus	1) lecture du corpus	1) lecture par stimulus
2) segmentation en unités intonatives	2) segmentation en unités lexicales	2) segmentation en <i>T-units</i> puis en unités lexicales
3) identification de séquences métaphoriques	3) identification de mots métaphoriques	3) identification de séquences métaphoriques
4) calcul de la densité métaphorique : (nb séquences méta.* / nb mots) x 1000	4) calcul de la densité métaphorique : (nb mots méta. / nb mots) x 100	4) calcul de la densité métaphorique : (nb séquences méta. / nb énoncés) x 100

*méta. = métaphoriques

7.2.6. Codage des données

Le codage des données a été réalisé directement dans les transcriptions, par le biais d'ajouts de lignes secondaires. Je n'ai pas pu utiliser le système de codage automatique de CLAN, la fonction *CLAN coder*, où l'on peut créer sa propre typologie de codes car il est arrivé fréquemment qu'il y ait plusieurs formes non-littérales dans un même énoncé. Or il n'est pas possible d'entrer plusieurs codes à la fois pour un même énoncé avec la fonction *CLAN coder*. J'ai donc codé les transcriptions manuellement et créé une ligne secondaire me permettant d'entrer mes codes pour le langage non-littéral (voir la typologie qui suit). Une fois toutes les transcriptions codées de cette manière, tous les énoncés codés (qui comportaient au moins une forme non-littérale) ont été exportés vers Excel où j'ai pu ajouter des informations complémentaires (code du locuteur, numéro de ligne dans la transcription, etc.) :



	A	B	C	D	E	G
1	Groupe	sous-groupe	ligne	locuteur	énoncés non-littéral	formes non-littérale
2	groupe contrô	adultes contrô	857	*Nad-01	oh do I go first ?	%frm: go
3	groupe contrô	adultes contrô	861	*Nad-01	oh brilliant !	%frm: brilliant
4	groupe contrô	adultes contrô	865	*Nad-01	god there are so many of them .	%frm: god
5	L1	L1 - 11ans	357	*N11-06	just tell him to leave_me_alone and go_away .	%frm: leave_me_alone
6	L2	L2 - 15ans	327	*F15-05	er it 's hard to remember .	%frm: hard

Figure 20. Capture d'écran du tableau de codage

Suite aux deux études exploratoires, une typologie plus robuste a été élaborée pour le codage des formes non-littérales relevées dans ce nouveau corpus : pour chacune d'entre elles, j'ai déterminé son degré de créativité, sa nature, sa fonction et l'intention non-littérale du locuteur (délibérée ou non-délibérée). S'il s'agissait d'une forme non-littérale déviante, j'ai également précisé la raison pour laquelle elle était inacceptable. Les catégories de cette nouvelle typologie et les codes utilisés dans les transcriptions sont répertoriés dans le tableau suivant :

Codes appliqués à toutes les formes identifiées comme non-littérales (%fig)		Codes ajoutés en cas de formes non-littérales déviantes (%err)	
Degré de créativité	conventionnel (\$CON), créatif (\$CRE), créatif mais non-acceptable (\$CR2).	type d'erreur	sur-extensions (\$SUR), transfert de la L1 (\$TRA), autre (\$OTH).
nature	métaphore (\$MET), comparaison (\$COM), métonymie (\$MEO), personnification (\$PER), séquence ironique (\$IRO), forme hybride (\$HYB).		
fonction	humoristique (\$HUM), explicative /de clarification (\$EXP), d'exagération (\$EXA), ornementale (\$ORN), lexicale (\$LEX), organisationnelle/cohésive (\$ORG), critique (CRI), provocatrice (taquinerie) (PRO).		
intention non-littérale	délibérée (\$DEL), non-délibérée (\$NDE).		

Lors du repérage d'une forme non-littérale (standard ou déviante), une première ligne secondaire (« *dependent tier* ») a été ajoutée directement dans la transcription sous l'énoncé dans lequel elle apparaissait. Cette ligne secondaire est nommée %fig, pour *figuratif*: elle contient les codes de la typologie ci-dessous spécifiant le degré de créativité, la nature et la fonction de la forme non-littérale, ainsi que l'intention non-littérale du locuteur. Une deuxième ligne secondaire notée %frm pour *forme* a été ajoutée en dessous de la première ligne secondaire %fig afin de préciser le mot ou la séquence non-littérale identifiée (cf. *love* sans *I love this movie*). Enfin, si la forme non-littérale identifiée était déviante, une troisième ligne secondaire notée %err a été ajoutée sous la deuxième ligne secondaire %frm pour spécifier le type d'erreur. La figure suivante présente le début d'une transcription à titre d'exemple (les lignes secondaires apparaissent en gris et les formes non-littérales en rouge

pour faciliter leur repérage – %exp indique une ligne d’explication et @G, le début d’une séquence) :

```

1 @Begin
2 @Participants: Nad-01 , Nad-02 , OBS Justine Paris
3 @ID: groupe cible , paire 1
4 @Filename: GROUPE-CONTROLE-paire1
5 @Media: GROUPE-CONTROLE-paire1, video
6 *OBS: www .
7 %exp: OBS gives instructions
8 @G: Training1.1_woken_up
9 *Nad-02: yeah go for it .
10 %fig: $CON $MET $LEX $NDE
11 %frm: go
12 *Nad-01: awesome .
13 %fig: $CON $MET $LEX $NDE
14 %frm: awesome
15 *Nad-01: www .
16 %exp: reads the question .
17 *Nad-02: I feel panicked .
18 *Nad-02: <I 've> [/] I 've not seen +//. what 's that, one of the
19 Bourne films where he 's kind_of like who am I <and he> [>] goes
20 mental ?
21 %fig: $CON $MET $ LEX $NDE
22 %frm: where
23 %fig: $CON $MET $LEX $NDE
24 %frm: goes
25 %fig: $CON $MET $LEX $NDE
26 %frm: mental
27 *Nad-01: <oh yeah> [<] .

```

Figure 21. Exemple d’une transcription illustrant le codage des instances non-littérales dans CLAN

Une fois qu’une forme non-littérale a été identifiée et que la première ligne secondaire %fig a été créée, j’ai tout d’abord précisé si la forme relevée était de nature conventionnelle (\$CON) ou créative/novatrice (\$CRE). Il s’agissait de déterminer si la forme avait été inventée par le locuteur (et relevait donc de l’innovation) ou si, au contraire, elle s’apparentait à l’usage collectif et aurait pu être prononcée par n’importe quel autre locuteur de la même communauté de langue. Si le sens contextuel de la formes était répertorié dans les dictionnaires, alors la forme non-littérale était considérée comme conventionnelle ; s’il ne l’était pas, la formé était codée comme créative. Les transferts de la L1 ont cependant été source de questionnements (cf. *she took it for her* pour *elle l’a pris personnellement*). Nacey (2013) a considéré ces instances comme des formes non-littérales créatives, car non-existantes en anglais (créatives dans la L2). De mon côté, j’ai tout d’abord été tentée d’attribuer la mention « conventionnelle » (CON), car conventionnelles dans la L1, pour finalement créer

un troisième code : CR2, pour les formes non-littérales créatives dans la L2 mais conventionnelles dans la L1 du locuteur. Les sur-extensions ont également été source de réflexion (cf. *you might feel a bit wind sick*). Au vu de la similitude entre les sur-extensions et les transferts de la L1 (tous deux étant des éléments non-littéraux créatifs mais déviants dans la L2), j'ai décidé de leur attribuer également la mention CR2 pour le degré de créativité.

Une fois le degré de créativité de la forme non-littérale identifiée spécifié et son code inscrit dans la ligne %fig, j'ai tenu à déterminer la nature de la forme relevée : métaphore, comparaison, analogie, métonymie, personnification, ironie ou « séquence hybride ». J'entends par *séquence hybride* les expressions idiomatiques comme *by and large* ou *on your own*, qui ne possèdent pas de sens littéral.

J'ai ensuite spécifié la fonction apparente de la forme non-littérale identifiée, à savoir humoristique, explicative, d'exagération, ornementale, organisatrice (cohésive) ou lexicale. La fonction « organisatrice » a été attribuée aux mots connecteurs (cf. *in a nutshell, to begin with, at the beginning, etc.*) puisque leur utilisation a pour fonction de structurer, segmenter et d'organiser le discours. La « fonction lexicale » a été attribuée aux instances qui semblaient avoir été mobilisées pour verbaliser un concept particulier. Il s'agit très souvent d'expressions idiomatiques référentielles (cf. *caught off guard, to bit one's tongue, etc.*) et des sens figurés de mots (cf. *bombarded_by emails, to be close to someone*) qui véhiculent un concept spécifique.

Ensuite, dans le but de produire des résultats comparables à ceux de Nacey (2013) qui a étudié le non-littéral dans des rédactions rédigées par des apprenants de niveau avancé, j'ai décidé d'évaluer l'aspect délibéré ou non délibéré des formes non-littérales identifiées. Notons que d'après Steen, une métaphore est délibérée si elle est employée dans le but d'attirer l'attention de l'interlocuteur sur une dimension particulière d'une idée ou d'un concept donné :

A metaphor is used deliberately when it is expressly meant to change the addressee's perspective on the referent or topic that is the target of the metaphor, by making the addressee look at it from a different conceptual domain or space, which functions as a conceptual source. (Steen, 2008, p. 222)

Dans cette optique, les comparaisons (des métaphores dites « explicites » ou « directes » – Steen, 2008 ; Dorst et Kaal, 2012), sont des métaphores délibérées. Toute métaphore dont la

forme est *A is B* est également délibérée, ainsi que les métaphores filées (*extended metaphors* – métaphores reprises sur plusieurs tours de paroles) et lorsque que plusieurs métaphores conventionnelles apparaissent dans le même énoncé (« *mixed metaphors* »). Enfin, les métaphores signalées par tout type de marqueurs (intensifieurs tels que *truly, literally, really* et les « hedges » *sort of, in a way, so to speak* etc.) sont également délibérées. Au contraire, une forme non-littérale non-délibérée ne serait pas marquée et n'aurait pas été produite pour éveiller une relation inter-domaines particulière dans l'esprit de l'interlocuteur. Il s'agit le plus souvent de métaphores conventionnelles dont le sens figuré est si saillant et si fréquent que l'on ne les remarque plus (cf. *hard* dans l'énoncé *it was just too hard to choose* – sens premier de *hard* : *stiff, firm, and not easy to bend or break* d'après le *Macmillan Dictionary*). L'aspect délibéré d'une forme non-littérale est donc un paramètre délicat à évaluer. Il l'est d'autant plus que nous avons noté dans le chapitre 1 que des métaphores conventionnelles pouvaient être ravivées (Müller, 2008), et que des métaphores créatives pouvaient être produites inconsciemment. En l'absence d'informations de type introspectif ou neurologiques (obtenues par l'imagerie cérébrale, par exemple), l'évaluation de la production volontaire d'une forme non-littérale repose essentiellement sur le contexte de production. Je n'ai donc pas manqué d'étudier le cotexte ni l'enregistrement vidéo de chaque forme pour y rechercher tout éventuel signe d'effort attentionnel particulier lors de sa production. J'ai également examiné les réactions de l'énonciateur et de son interlocuteur au moment de la production de la forme étudiée pour pouvoir décider si cette dernière était produite de manière délibérée ou non. En l'absence de tout marquage, une forme non-littérale a été codée comme non-délibérée.

Enfin, si la forme non-littérale identifiée était non-conforme à la langue cible, j'ai alors précisé la nature de l'erreur, à savoir s'il s'agissait d'une sur-extension ou d'un transfert du français principalement. En cas d'erreur dans le choix des mots grammaticaux composant certaines expressions périphrastiques comme les idiomes (prépositions ou déterminants), j'ai entré le code OTH pour *autre type d'erreur*. Notons que seules les erreurs qui portaient sur le langage non-littéral ont été relevées. Observons à présent quelques exemples détaillés pour plus de clarté :

OBS: would you like to do that? [*cascade dans un tunnel, descente à toute vitesse*]

N07-06: I'd have_butterflies_in_my_tummy .

%fig: \$CON \$MET \$LEX \$NDE*

%frm: have_butterfly_in_my_tummy

(natifs anglophones, 7 ans, paire 3).

***métaphore conventionnelle** (\$CON, \$MET), *prononcée sans aucun comportement pragmatique particulier ni réaction de la part de l'énonciateur et de son interlocuteur ; la fonction de cette expression est donc interprétée comme simplement **lexicale** (véhiculer une idée complexe culturellement partagée – \$LEX) => **métaphoricité engendrée de manière non-délibérée** (\$NDE).*

-[clip vidéo *Home Alone* : toute la famille vient d'embarquer à bord d'un avion pour les vacances, laissant derrière elle le petit dernier de 7 ans, Kevin, dans la précipitation]

[Mère de Kevin dans l'extrait : « I hope we didn't forget anything ! »]

N11-02: yeah you didn't forget anything .

%fig: \$CRE \$IRO \$CRI \$DEL*

%frm: didn't

(natifs anglophones, 11 ans, paire 1).

* **Non-littéralité créative** (\$CRE), usage **ironique** de « didn't » (\$IRO), dont la fonction est de **critiquer le comportement des parents du film** (ils ont oublié leur propre enfant à la maison lors du départ en vacances, \$CRI) => **non-littéralité délibérée** (\$NDE).

- *F15-08: sometimes er people are just closed_on_themselves and just go on Twitter and Facebook .

%fig: \$CR2 \$MET \$LEX \$NDE*

%frm: closed_on_themselves

%err: \$TRA

(francophones, élèves de 2nd, paire 4).

***métaphore créative en L2** (to be closed on oneself n'ayant pas d'équivalent direct en anglais, la lecture de cette instance est automatiquement métaphorique et créative en anglais) **mais conventionnelle en L1** (\$CR2 \$MET), dont la fonction est **lexicale** (\$LEX), issue d'un **transfert de la L1** (\$TRA) => **non-littéralité involontaire de l'énoncé produit, donc métaphoricité non-délibérée** (\$NDE).

- F15-04 : I was dreaming and suddenly I <felt> [///] like <I was> [/] <I was> [/] er I was touching [= bumped into] something really hard [= a pole] .

%fig: CR2 MET EXP NDE*

%frm: touching

%err: SUR

(francophones, élèves de 2nd, paire 2).

***métaphore créative mais déviante en L2** (\$CR2, \$MET), dont la fonction est **explicative** (\$EXP – l'apprenante ne sait pas comment expliquer qu'elle a percuté un poteau), d'où la **sur-extension d'un terme connu** (touching – \$SUR) => **métaphoricité non-délibérée de l'énoncé** (\$NDE).

Chapitre 8. Le développement du non-littéral en L1 et en L2 à l'oral

Ce chapitre a pour but de présenter les résultats de l'étude comparative. Je commence par détailler une procédure d'accord inter-juges réalisée dans le but d'évaluer la validité de la procédure de codage décrite dans le chapitre précédent, je livre ensuite les résultats des analyses quantitatives, puis je reviens sur chacune de mes questions de recherche.

8.1. Validité du codage

Afin de m'assurer de la validité de ma procédure de codage, une transcription de chacun des sept groupes de participants a été sélectionnée pour procéder à une vérification par un deuxième juge. Seuls les 300 premiers énoncés de ces sept transcriptions ont été soumis à cette vérification (ce qui représente 10 % du corpus). Les sept transcriptions sélectionnées sont issues d'enregistrements de paires de participants qui ont produit un nombre d'énoncés et de métaphores moyen par rapport aux quatre autres paires du groupe. Le but de cette sélection était d'éviter de soumettre des productions à caractère exceptionnel pour vérification (cf. enregistrements et transcriptions exceptionnellement longs/courts par rapport aux autres, ou au nombre total de métaphores exceptionnellement élevé/pauvre par rapport au reste des paires du groupe, etc.). Par contrainte de temps, les énoncés à évaluer n'ont pas été présentés vierges à l'examineur : les unités lexicales reconnues comme non-littérales ont été mises en évidence ainsi que les codes que je leur avais attribués selon la typologie du chapitre précédent en 7.2.6. Le deuxième juge devait indiquer tout codage avec lequel il n'était pas d'accord. S'il repérait une forme qui lui paraissait figurative mais que je n'avais pas relevée, celui-ci pouvait les indiquer en gras.

Sarah Turner, une ancienne doctorante de Jeannette Littlemore à l'université de Birmingham, qui a rédigé une thèse sur le développement de la compétence métaphorique en langue étrangère à l'écrit, a accepté de participer à cette procédure de vérification. Celle-ci maîtrisait MIPVU – elle l'avait appliquée pour coder ses propres données.

De plus, Sarah s'est orientée vers la linguistique suite à un *Bachelor* de français : un atout important pour mon étude puisque mes données contiennent de nombreux transferts de formes figuratives du français dans le discours des apprenants. Un guide pour procéder à l'évaluation (cf. annexe 19), un tableau Excel à remplir, et les sept transcriptions sélectionnées (transposées au format Word) lui ont été envoyés par courriel en août 2014. Sarah a pu procéder à la vérification de mon codage à distance ; les résultats de cette première évaluation sont résumés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 10. *Proportions de formes non-littérales pour lesquelles Sarah Turner a évalué mon codage de manière positive*

	Moyenne d'accord	Non-littéralité des formes	Créativité des formes	Nature des formes	Fonction des formes	Intention figurative	Type d'erreur
Proportion d'accord	86 %	85 %	83 %	84 %	85 %	84 %	96 %

Les résultats obtenus suite à l'évaluation de Sarah Turner étaient donc plutôt satisfaisants, dépassant les 83 % d'accord pour chacun des paramètres étudiés. J'ai alors étudié les 15 % de formes non-littérales pour lesquelles nous n'étions pas d'accord. Après acceptation d'une grande majorité de ses remarques, notre taux d'accord s'est trouvé revalorisé à 92 % en moyenne :

Tableau 11. *Pourcentages de formes pour lesquelles Sarah Turner et moi-même étions d'accord après la prise en compte de ses remarques*

	Moyenne	Non-littéralité	Créativité	Nature	Fonction	Intention figurative	Type d'erreur
Proportion d'accord	92 %	90,5 %	90,5 %	90 %	90,5 %	90,5 %	99,4 %

Le codage de certaines instances a été revu, puis généralisé dans l'intégralité du corpus suite aux remarques et évaluations de Sarah. Suite à cette procédure, seul 8 % du codage semblait être source de désaccord. Ces 8 % de formes provenaient de 15 items que j'avais identifiés comme étant non-littéraux, mais que Sarah n'aurait pas relevés. Ces items apparaissaient entre 2 et 21 fois chacun dans les données soumises à la vérification ; il me paraissait donc impératif de d'étudier ces formes de plus près. Il s'agissait de :

- *love* dans *I'd love to do that ; I love this movie*
- *watch* dans *watch TV / a movie ; people were watching me (when singing on stage),*

- *do* dans *I did my A-levels ; to do shopping,*
- *see* dans *see a movie / see a video ; we'll see what happens,*
- *move* dans le sens *moving home permanently* (déménager),
- *go* dans *you go first (picking a card),*
- *just* dans *I had just woke up,*
- *some* dans *some woman came to talk to me yesterday,*
- *while* dans *while you shouldn't ditch actual social interaction, I quite like Facebook,*
- *left* dans *she left me a note before going out ; I left school at the age of 16,*
- *in* dans *in France ; in Paris,*
- *by* dans *written by my grandfather ; I felt annoyed by not saying anything to her,*
- *for* dans *I got it for Christmas ; for me, this isn't a good idea ; study for your A-levels,*
- *of* dans *the idea of retirement ; to die of something ; sense of humor ; I thought of a horror movie , remind me of it ; a picture of him,*
- *with* dans *do you have a screw driver with you? ; I'm happy with my cats ; I tend to be reckless with my family, because you can open yourself more with your family.*

Ce sont en grande majorité des prépositions et des collocations que Sarah et moi envisagions différemment dans le relevé des formes non-littérales. Les prépositions, étant très polysémiques (*by* comporte quinze entrées dans le *Macmillan Dictionary*, par exemple), il est difficile d'évaluer leur sens premier. J'ai donc décidé de soumettre ces formes à une deuxième personne extérieure à mon projet de recherche. Gudrun Reijnierse, une doctorante de Gerard Steen à l'université Vrije d'Amsterdam (co-fondateur de MIPVU et de sa version antérieure, MIP), a accepté de se pencher sur ces formes problématiques. Seules deux formes parmi les quinze ont été retenues comme non-littérales par Gudrun : *love* dans *I'd love to do that / I love this movie* et *with* dans *I tend to be reckless with my family* (...). J'ai accepté tous les retours de Gudrun et cette dernière concertation a donné lieu à de nouvelles proportions d'accord :

Tableau 12. Pourcentages de formes pour lesquelles Sarah Turner et moi-même étions d'accord après l'évaluation des 15 formes problématiques par Gudrun Reijnierse

	Moyenne	Non-littéralité	Créativité	Nature	Fonction	Intention figurative	Type d'erreur
Proportion d'accord	97,8	97,6	97,6	96,9	97,6	97,6	99,9

Le pourcentage d'accord obtenu à ce stade étant presque parfait (variant entre 96,9 % et 99,9 % en fonction des paramètres étudiés), ce codage a été reporté et généralisé dans l'intégralité du corpus. Les modifications du codage ont pris fin suite à ces deux interventions.

Enfin, j'ai choisi d'écarter les collocations ainsi que les mots grammaticaux de mon étude (prépositions et pronoms démonstratifs tels *this / that*), car je ne les avais pas relevés ni étudiés lors des deux études exploratoires. J'ai pris soin d'archiver deux tableaux Excel (un avec ces instances et un sans ces instances) afin de pouvoir produire des résultats les plus proches possibles de ceux de Littlemore *et al.* (2014) et Nacey (2009 et 2013) à l'avenir.

8.2. Résultats

8.2.1. Quantification du langage non-littéral

Comme c'est souvent le cas lorsque l'on tente de quantifier un phénomène à l'oral chez de petits échantillons (groupes de 10 à 30 participants ici), les valeurs obtenues pour mesurer la proportion de langage non-littéral dans le discours des participants de la présente étude ne suivent pas la loi normale :

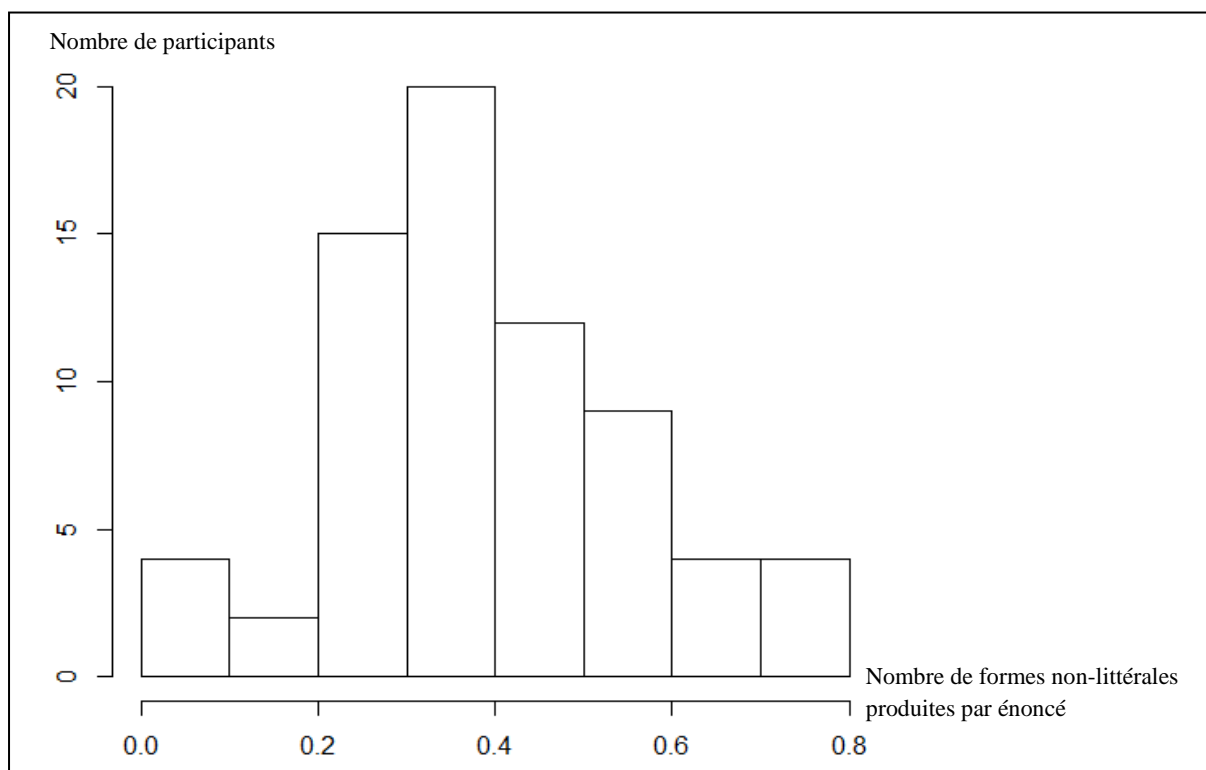


Figure 22. Distribution du nombre de formes non-littérales produites par énoncé dans l'intégralité du corpus⁵

J'ai donc eu recours à des analyses statistiques non-paramétriques (le test *U* de Mann-Whitney, le test *H* de Kruskal-Wallis, et le test du chi-deux) pour l'analyse quantitative des données. Je présente les résultats de ces analyses en fonction de chacun des paramètres de la typologie de codage.

Tendances générales

Le tableau 13 présente les contours du corpus à savoir le nombre de mots, d'énoncés, d'énoncés non-littéraux, de formes non-littérales, de formes non-littérales correctes et de formes non-littérales déviantes produits par chacun des groupes de participants :

⁵ Les histogrammes pour chacun des groupes de participants (adultes L1, enfants L1, et apprenants L2) se trouvent en annexe 20.

Tableau 13. *Quantité de mots, d'énoncés et de formes non-littérales produits par les adultes contrôles, les enfants natifs et les apprenants francophones*

	Nombre total de mots produits	Nombre total d'énoncés produits	Nombre d'énoncés non-littéraux	Nombre de formes non-littérales produites	Formes non-littérales correctes	Formes non-littérales déviantes
Adultes L1	25623	2887	917	1426	1425	1
Enfants L1	38553	4093	1030	1421	1414	7
Apprenants L2	52314	5681	1710	2445	1932	513

Le Tableau 14, ci-dessous, présente trois manières de quantifier le non-littéral dans le discours des participants à partir des données du tableau précédent. La première mesure est un rapport effectué entre le nombre de formes non-littérales relevées et le nombre total de mots produits – afin de pouvoir comparer ces résultats à ceux de la communauté scientifique sur la métaphore (Littlemore *et al.*, 2014 ; Nacey, 2009 et 2013 ; Steen *et al.*, 2010). Les deux autres mesures proposent une quantification du non-littéral sur la base de l'énoncé : la première est un rapport entre le nombre de formes non-littérales relevées et le nombre total d'énoncés produits (*T-units*) ; et la deuxième, un rapport entre le nombre d'énoncés non-littéraux (énoncés contenant au moins une forme non-littérale) et le nombre total d'énoncés produits (*T-units*) :

Tableau 14. *Proportion de langage non-littéral produit par groupe*

	Taux de formes non-littérales produites sur le nombre total de mots	Taux de formes non-littérales produites sur le nombre total d'énoncés	Taux d'énoncés non-littéraux sur le nb total d'énoncés
Adultes L1	5,8 %	54,1 %	36 %
Enfants L1	3,9 %	28,3 %	23 %
Apprenants L2	4,7 %	38,1 %	28 %

En comparant les résultats de la première colonne avec ceux des études précédentes, nous remarquons immédiatement une proportion de formes métaphoriques plus faible que celle relevée par les chercheurs qui ont fondé MIPVU pour les adultes anglophones : 5,8 % des unités lexicales produites par ces participants sont non-littérales (ce qui représente environ 1 mot sur 17), contre 7,7 % chez Steen *et al.* (2010) (soit 1 mot sur 13 – Kaal, 2012). Cette différence vient certainement du fait que j'ai choisi de ne pas inclure les prépositions, qui sont, d'après Steen *et al.* (2010), les unités lexicales les plus métaphoriques (elles secondent les verbes en conversation spontanée et représentent environ un tiers des unités métaphoriques

relevées par Steen et ses collègues – Kaal, 2012, p. 134). Aussi, notons que j’ai considéré les idiomes comme des unités lexicales uniques, tandis que Steen *et al.* (2010) les ont décomposés – ce qui influe également sur le nombre total de formes non-littérales comptabilisées.

Si l’on observe à présent le rapport entre les formes non-littérales relevées et le nombre total d’énoncés produits (cf. deuxième colonne du tableau), on trouve que 54 % d’entre eux sont non-littéraux. Plus de la moitié des énoncés prononcés par les adultes anglophones seraient donc métaphoriques. Afin de vérifier si cela était le cas, j’ai effectué un rapport entre le nombre d’énoncés codés et le nombre total d’énoncés produits par les participants (cf. la troisième colonne du tableau). Puisque j’avais codé les énoncés dans les transcriptions sous CLAN (en ajoutant une ligne secondaire %fig à chaque fois que j’avais identifié une forme non-littérale dans un énoncé), et que j’avais ensuite exporté les transcriptions sous Excel, il était facile de repérer les énoncés codés de ceux qui ne l’étaient pas. En effectuant un rapport entre les énoncés codés et le nombre total d’énoncés produits, on ne trouve pas 54 % d’énoncés non-littéraux chez les adultes anglophones, mais 36 % (soit un énoncé sur trois). Les 1426 formes non-littérales produites par les adultes natifs anglophones se sont donc concentrées dans environ un tiers du nombre total d’énoncés produits – et non pas dans plus de la moitié d’entre eux. Cette observation vient renforcer les résultats de Cameron et ses collègues (2003, 2004 et 2009), à savoir que la métaphore est un phénomène qui n’intervient que rarement de manière isolée : « *metaphors are not evenly distributed across talk or text, but come in clusters or bursts at certain points, and may be nearly totally absent at other points* » (Cameron et Stelma, 2004, p. 108). Un rapport entre le nombre de formes figuratives et le nombre total de mots ou d’énoncés produits ne permet pas de rendre compte de ce paramètre. Sur la base d’un rapport entre le nombre d’énoncés figuratifs et le nombre total d’énoncés produits, on obtient une mesure plus globale de la proportion de langage métaphorique. En revanche, il est utile de garder une mesure du nombre de formes non-littérales produites par les participants afin de mener des comparaisons plus fines entre les groupes.

Les résultats des différents comptages montrent que les adultes natifs anglophones, les enfants natifs anglophones et les apprenants francophones ne produisent pas une proportion égale d’instances non-littérales – comme le confirme un test H de Kruskal-Wallis effectué sur le taux de formes figuratives produites par énoncé chez chacun des groupes ($H(2) = 17,3, p <$

,001). Les adultes anglophones sont les participants qui ont produit une plus grande proportion de langage figuré. Trosborg (1985) et Nacey (2009 et 2013) avaient observé le phénomène inverse et trouvé une proportion de formes métaphoriques plus élevée chez leurs groupes d'apprenants que chez leurs groupes de participants natifs du même âge à l'écrit. Cette différence s'explique peut-être par un effet de type de discours : les apprenants du présent protocole ont produit beaucoup moins de mots connecteurs (cf. *in a nutshell*) à l'oral que les étudiants LANSAD à l'écrit, par exemple. Aussi, les participants natifs usent parfois d'un registre familier, voire grossier, très souvent imagé dans les présentes données (cf. *I'm crap with e-mail*). C'est un registre auquel les apprenants ont moins facilement accès, ce qui peut également expliquer une proportion d'unités lexicales métaphoriques plus élevée chez les adultes natifs anglophones que chez les apprenants (comme le montre un test *U* de Mann-Whitney réalisé entre le taux de formes figuratives produites par énoncé par les adultes contrôles et par les apprenants : $U(10, 30) = 45, p < ,001$). Les enfants natifs anglophones présentent le plus faible taux de formes non-littérales produites avec 3,9 % de mots utilisés de manière figurative contre 5,8 % et 4,7 % chez les adultes natifs et non-natifs respectivement. Une quantification sur la base de l'énoncé montre qu'en moyenne un énoncé sur trois est figuratif chez les adultes anglophones, un sur quatre du côté des enfants anglophones, et un sur trois chez les apprenants francophones.

Tendances chez les enfants anglophones

Le tableau 15 répertorie le nombre de mots, d'énoncés, d'énoncés non-littéraux, de formes non-littérales, de formes non-littérales correctes et de formes non-littérales déviantes produits par chacun des groupes d'enfants anglophones :

Tableau 15. *Quantité de mots, d'énoncés et de formes non-littérales produits par les enfants anglophones*

	Nombre total de mots	Nombre total d'énoncés	Nb d'énoncés contenant au moins une forme non-littérale	Nombre total de formes non-littérales relevées	Formes non-littérales correctes	Formes non-littérales déviantes
L1 7 ans	8840	1012	162	195	190	5
L1 11 ans	14088	1568	374	500	499	1
L1 15 ans	15625	1516	494	726	725	1

Le tableau 16, ci-dessous, dresse les résultats quantitatifs obtenus pour le langage non-littéral chez les enfants anglophones à partir des données du tableau précédent :

Tableau 16. *Proportion de langage non-littéral produit par les enfants anglophones*

	Taux de formes non-littérales produites sur le nombre total de mots	Taux de formes non-littérales produites sur le nombre total d'énoncés	Taux d'énoncés non-littéraux sur le nb total d'énoncés
L1 7 ans	2,1 %	21,2 %	16,6 %
L1 11 ans	3,6 %	29,8 %	23 %
L1 15 ans	4,6 %	47 %	32 %

Nous remarquons que la proportion de formes non-littérales relevées chez le groupe de jeunes natifs anglophones augmente au fil de l'âge : on trouve 21, 30 puis 47 formes non-littérales tous les 100 énoncés respectivement chez les enfants âgés de 7, 11 et 15 ans. Un test H de Kruskal-Wallis effectué sur le taux de formes figuratives produites par énoncé chez chacun des trois groupes d'enfants âgés de 7, 11 et 15 ans montre que cette augmentation progressive est significative ($H(2) = 18,02, p < ,001$). En se référant à la troisième colonne, on trouve qu'un énoncé sur six est métaphorique chez les enfants de 7 ans, un sur quatre chez les enfants de 11 ans et un sur trois chez les adolescents de 15 ans. Ces résultats semblent confirmer ceux de Gardner *et al.* (1975), à savoir que le figuratif est de plus en plus présent de en grandissant.

Tendances chez les apprenants

Le tableau 17 répertorie le nombre de mots, d'énoncés, d'énoncés non-littéraux, de formes non-littérales, de formes non-littérales correctes et de formes non-littérales déviantes produits par les apprenants francophones :

Tableau 17. *Quantité de mots, d'énoncés et de formes non-littérales produits par les apprenants francophones*

	Nombre total de mots	Nombre total d'énoncés	Nb d'énoncés contenant au moins une forme non-littérale	Nombre total de formes non-littérales relevées	Formes non-littérales correctes	Formes non-littérales déviantes
L2 15 ans	12313	1015	308	432	281	151
L2 18 ans	17468	1907	572	826	639	188
L2 21 ans	22533	2759	830	1187	1012	174

Le tableau 18, ci-dessous, dresse les résultats quantitatifs obtenus pour le langage non-littéral chez les apprenants francophones à partir des données du tableau précédent :

Tableau 18. *Proportion de langage non-littéral produit par les apprenants francophones*

	Taux de formes non-littérales produites sur le nombre total de mots	Taux de formes non-littérales produites sur le nombre total d'énoncés	Taux d'énoncés non-littéraux sur le nb total d'énoncés
L2 15 ans	3,2 %	36,6 %	27,8 %
L2 18 ans	4,8 %	41,5 %	29,7 %
L2 21 ans	4,9 %	36,4 %	28 %

Les trois groupes d'apprenants produisent une proportion de formes non-littérales similaire comme le montre un test H de Kruskal-Wallis effectué sur le taux de formes figuratives produites par énoncé par chacun des sous-groupes d'apprenants de l'étude ($H(2) = 2,11, p = ,35$). Il est donc intéressant de constater que la proportion de langage non-littéral semble rester constante dans les productions des apprenants quel que soit le nombre d'années d'apprentissage de la langue cible. Vérifions si les productions des trois groupes d'apprenants restent similaires d'un point de vue qualitatif en observant le degré de conventionnalité, la nature, la fonction, l'aspect délibéré et l'acceptabilité des formes non-littérales qu'ils ont produites.

8.2.2. Degré de créativité des formes non-littérales relevées

Tendances générales

Le tableau 19 présente les résultats des analyses du degré de conventionnalité des formes non-littérales relevées chez les adultes contrôles, les enfants natifs et les apprenants francophones :

Tableau 19. *Quantité de formes non-littérales conventionnelles, créatives et erronées produites par les adultes contrôlés, les enfants natifs et les apprenants francophones*

		Adultes L1	Enfants L1	Apprenants L2
Conventionnelles	Valeurs	1323	1293	1784
	%	92,8 %	91 %	73 %
Créatives	Valeurs	102	121	148
	%	7,2 %	8,5 %	6 %
Erronées	Valeurs	1	7	513
	%	0,07 %	0,5 %	21 %

Si l'on se souvient des résultats des deux études exploratoires, c'est sans surprise que l'on trouve une proportion plus élevée de formes non-littérales conventionnelles que de formes non-littérales créatives chez les trois grands groupes de sujets de l'étude. On remarque cependant un écart plus large entre la proportion de formes non-littérales conventionnelles et la proportion de formes non-littérales créatives dans le présent travail que dans celui de Nacey (2013). Elle avait observé 97 % de métaphores conventionnelles et 3 % de métaphores créatives chez des bacheliers natifs anglophones, et 95 % de métaphores conventionnelles contre 5 % de métaphores créatives chez des apprenants norvégiens de niveau avancé en anglais. On note ici entre 6 et 8,5 % de formes non-littérales créatives selon les groupes, un taux légèrement plus élevé dû, peut-être, à mon exclusion des prépositions, qui feraient augmenter grandement la quantité de métaphores conventionnelles relevées. Rappelons que dans des expressions telles que *in January, in my family, in my life, see something in a person, be in a situation, in the morning, drink something in less than an hour, use something in a funny way, etc.*, la préposition *in* aurait été comptabilisée comme forme métaphorique de nature conventionnelle. Cet écart plus large entre les formes non-littérales conventionnelles et créatives que chez Nacey (2013) peut être également dû au caractère émotionnel et philosophique des stimuli que j'ai soumis à mes participants : une influence thématique (*topic effect*) est difficilement contrôlable, surtout lorsque l'on essaie de comparer les résultats d'une étude à l'autre. Fiona MacArthur et Jeannette Littlemore (2011) ont par exemple relevé entre 6,3 % et 10,6 % de formes métaphoriques dans des conversations entre les mêmes paires de participants d'un sujet de conversation à l'autre. Il est donc tout à fait envisageable que des sujets de conversation liés à l'émotionnel ou à une thématique abstraite puissent générer plus de métaphores créatives.

Un test de chi-deux effectué sur le nombre de métaphores conventionnelles, créatives, et erronées produites par chacun des groupes montre que le degré de conventionnalité est une source de différences entre les sujets ($\chi^2(4, 5292) = 637,4, p < ,001$). Si l'on étudie les groupes deux à deux, on se rend compte que les productions des enfants et les adultes natifs anglophones ne présentent pas de différences, comme le montre un test de chi-deux effectué sur le nombre de métaphores conventionnelles et créatives produites par chacun de ces deux groupes ($\chi^2(1, 2839) = 1,92, p = ,16$). Ce calcul ne comprend pas les valeurs pour les métaphores erronées puisque l'on compte une seule forme déviante chez les adultes (valeur inférieure à 5) et sept chez les enfants : il s'agit en majorité d'erreurs de prépositions (*on that sense, to go in Sophie's birthday*) et de sur-extensions chez les enfants (*being sharing*), sur lesquelles nous reviendrons en 8.2.6. C'est l'importante proportion de formes erronées que l'on note chez les apprenants (21 %) qui explique la différence globale que nous observons entre les trois groupes. En effet, si l'on met de côté ces formes, on trouve une distribution analogue de formes conventionnelles et créatives chez chacun des trois groupes – aussi bien chez les natifs que chez les non-natifs ($\chi^2(2, 4771) = 1,99, p = ,37$). La grande différence entre les natifs et les non-natifs se situe donc au niveau des formes non-littérales non-conformes à la langue cible produites par les apprenants, sur lesquelles nous revenons en détail en 8.2.6. Il est donc intéressant de constater que les trois groupes de participants, natifs et non-natifs de l'anglais, enfants et adultes, font un usage du non-littéral similaire en termes de degré de conventionnalité lorsque l'on met de côté les formes erronées.

Tendances chez les enfants anglophones

Le tableau 20 présente les résultats des analyses du degré de conventionnalité des formes non-littérales relevées chez les enfants anglophones :

Tableau 20. *Quantité de formes non-littérales conventionnelles, créatives et erronées produites par les enfants anglophones*

		L1 7 ans	L1 11 ans	L1 15 ans
Conventionnelles	Valeurs	172	465	656
	%	88,2 %	93 %	90,4 %
Créatives	Valeurs	18	34	69
	%	9,2 %	6,8 %	9,5 %
Erronées	Valeurs	5	1	1
	%	2,6 %	0,2 %	0,1 %

Le degré de créativité n'est pas une source de différences pour nos trois groupes comme le montre un test de chi-deux ($\chi^2(2, 1414) = 3, p = ,22$ – les formes erronées ont été ignorées pour ce calcul puisque deux valeurs sont inférieures à 5). Les enfants de 7, 11 et 15 ans produisent donc des proportions similaires de formes non-littérales conventionnelles et créatives. Je m'attendais à observer une augmentation des formes non-littérales conventionnelles au détriment des formes non-littérales créatives en fonction de l'âge chez les enfants natifs en raison d'un accroissement des ressources lexicales et d'une acquisition progressive des métaphores conventionnelles de la langue maternelle ; cette hypothèse n'est donc pas vérifiée. A nouveau, ces résultats semblent corroborer une certaine universalité dans l'utilisation du non-littéral en ce qui concerne le degré de conventionnalité des formes produites quel que soit l'âge.

Tendances chez les apprenants

Le tableau 21 présente les résultats des analyses du degré de conventionnalité des formes non-littérales relevées chez les apprenants francophones :

Tableau 21. *Quantité de formes non-littérales conventionnelles, créatives et erronées produites par les apprenants francophones*

		L2 15 ans	L2 18 ans	L2 21 ans
Conventionnelles	Valeurs	262	593	929
	%	60,6 %	71,8 %	78,3 %
Créatives	Valeurs	19	46	83
	%	4,4 %	5,6 %	7 %
Erronées	Valeurs	151	187	175
	%	35 %	22,6 %	14,7 %

Chez les apprenants, le degré de conventionnalité des formes non-littérales produites est source de différences entre les trois groupes d'apprenants comme le montre un test de chi-deux ($\chi^2(2,2445) = 81, p < ,001$). Cependant, si l'on isole les formes erronées, on n'observe plus de différence entre les trois groupes d'apprenants : la proportion de formes non-littérales conventionnelles et créatives est la même chez les élèves de seconde, les étudiants en première année d'études anglophones et les étudiants en deuxième année de master d'anglais ($\chi^2(1,1932) = 0,93, p = ,33$). Un test H de Kruskal-Wallis réalisé sur le taux de formes non-littérales erronées produites par énoncé par chacun des trois groupes d'apprenants confirme que la différence entre ces trois groupes d'apprenants provient de la proportion de formes non-littérales erronées : elle diminue d'un groupe à l'autre ($H(2) = 17,26, p < ,001$). Ce résultat va à l'encontre de ceux de (Nacey 2009 et 2013) qui avait trouvé que plus le niveau de langue augmentait, plus les apprenants produisaient des formes non-littérales erronées. Elle avait tenté d'expliquer ce résultat par un lexique qui s'enrichit au fil de l'apprentissage et à son utilisation de plus en plus créative, qui, malheureusement, génère plus d'erreurs. Je m'attendais donc à trouver de plus en plus de métaphores créatives avec les années d'apprentissage, or ce n'est pas le cas. Je m'attendais également à ce que les apprenants produisent une proportion de métaphores créatives supérieure aux métaphores conventionnelles en raison d'un manque d'exposition à la langue cible et à son lexique figuratif : cette hypothèse n'est pas non plus vérifiée. En termes de degré de conventionnalité, on n'observe pas de différences entre les formes non-littérales produites par les trois groupes d'apprenants dès lors que l'on met les formes erronées de côté.

8.2.3. Nature des formes non-littérales relevées

Tendances générales

Le tableau 22 présente la nature des formes non-littérales produites par chacun des groupes de participants :

Tableau 22. *Types de formes non-littérales produites par les adultes contrôles, les enfants natifs et les apprenants francophones*

		Adultes L1	Enfants L1	Apprenants L2
Métaphores	Valeurs	1232	1131	2028
	%	86,4 %	79,6 %	82,9 %
Comparaisons	Valeurs	14	28	45
	%	0,9 %	2 %	1,9 %
Métonymies	Valeurs	20	29	57
	%	1,4 %	2 %	2,3 %
Personnifications	Valeurs	75	78	95
	%	5,3 %	5,5 %	3,9 %
Ironie	Valeurs	4	2	8
	%	0,3 %	0,1 %	0,3 %
Formes hybrides	Valeurs	81	153	212
	%	5,7 %	10,8 %	8,7 %

Un test de chi-deux effectué sur le nombre de chaque type de formes produites par les trois groupes révèle une utilisation différente du non-littéral ($\chi^2(8, 5278) = 41,62$, $p < ,001$ – test réalisé sans les valeurs pour l’ironie qui compte deux valeurs inférieures à 5). Les taux de liaison montrent que les adultes natifs produisent moins de comparaisons, de métonymies et de formes hybrides que les deux autres groupes ; les natifs produisent plus de personnifications que les apprenants ; les enfants natifs, plus de formes hybrides que les deux autres groupes ; les apprenants, moins de personnifications et plus de métonymies que les natifs ; et les enfants natifs et les apprenants produisent plus de comparaisons que les adultes natifs anglophones. Il est difficile d’interpréter ces résultats mais on pourrait postuler que les enfants anglophones et les apprenants ont une approche plus phraséologique de la langue,

d'où un plus grand nombre de formes hybrides dans leur discours. Aussi, on pourrait postuler que les apprenants produisent moins de personnifications que les natifs en raison d'une crainte de personnifier des concepts qui ne peuvent se personnifier dans la langue cible, mais ce n'est qu'une hypothèse.

Il est intéressant de constater que les formes les plus fréquentes chez les trois groupes sont les mêmes : les métaphores, les formes hybrides (cf. *on my own, by myself, might as well, and so on, ill at ease*) et les personnifications. Les comparaisons, les métonymies et l'ironie sont beaucoup moins mobilisées. Notons que j'avais émis l'hypothèse que les comparaisons apparaîtraient en plus grandes quantités que toute autre forme non-littérale chez les enfants natifs et chez les apprenants car il est plus facile de souligner une similitude entre deux entités que de les assimiler l'une à l'autre par le biais d'un appariement inter-domaines : cette hypothèse n'est donc pas vérifiée. En revanche, il est intéressant de noter que les comparaisons sont plus fréquentes chez les enfants anglophones et chez les apprenants que chez les adultes contrôles – il semblerait donc que l'hypothèse de voir apparaître plus de comparaisons chez les sujets en cours d'acquisition d'une langue soit cependant démontrée.

Les métaphores sont en majorité représentées par des sens figurés de termes individuels (ex : *he's so sweet ; I love the idea of being in that gigantic storm-thing ; it was just too hard to choose ; If you'd got a koala you'd go wow! ; we'll see*) que par des idiomes ou constructions idiomatiques (ex: *it drives me insane ; are you still engaged at the moment? ; I'd have butterflies in my tummy ; by the way ; this is gonna cost a fortune ; from time to time*). Par contraintes de temps, je n'ai pu mener une étude fine de la composition de cette catégorie ; c'est un travail que je compte poursuivre à l'avenir.

Tendances chez les enfants anglophones

Le tableau 23 présente la nature des formes non-littérales produites par les enfants anglophones :

Tableau 23. Types de formes non-littérales produites par les enfants anglophones

		L1 7 ans	L1 11 ans	L1 15 ans
Métaphores	Valeurs	161	397	573
	%	82,6 %	79,4 %	78,9 %
Comparaisons	Valeurs	9	6	13
	%	4,6 %	1,2 %	1,8 %
Métonymies	Valeurs	2	9	18
	%	1 %	1,8 %	2,5 %
Personnifications	Valeurs	9	24	45
	%	4,6 %	4,8 %	6,2 %
Ironie	Valeurs	0	2	0
	%	0	0,4 %	0
Formes hybrides	Valeurs	14	62	77
	%	7,2 %	12,4 %	10,6 %

Un test de chi-deux révèle un effet marginal de l'âge sur les différents types de formes non-littérales produites ($\chi^2(8, 1419) = 15,6, p = ,05$ – test réalisé sans les valeurs pour l'ironie qui compte deux valeurs inférieures à 5). Les taux de liaison montrent que les enfants de 7 ans tendent à produire plus de comparaisons et moins de métonymies que les deux autres groupes : il est donc intéressant de noter que les enfants les plus jeunes produisent un nombre plus élevé de comparaisons que les enfants de 11 et 15 ans, ce qui souligne la différence cognitive entre la comparaison et la métaphore. Les taux de liaison indiquent également que les enfants de 11 ans produisent plus de formes hybrides, et que les enfants de 15 ans produisent plus de métonymies et de personnifications que les autres groupes. Il est également intéressant d'observer à nouveau que les métaphores, les formes hybrides et les personnifications sont les formes non-littérales dont la proportion est plus élevée chez chacun des trois groupes.

Tendances chez les apprenants

Le tableau 24 présente la nature des formes non-littérales produites par les apprenants francophones :

Tableau 24. *Types de formes non-littérales produites par les apprenants francophones*

		L2 15 ans	L2 18 ans	L2 21 ans
Métaphores	Valeurs	361	673	994
	%	83,6 %	81,5 %	83,7 %
Comparaisons	Valeurs	9	23	13
	%	2,1 %	2,8 %	1,1 %
Métonymies	Valeurs	10	23	24
	%	2,3 %	2,8 %	2 %
Personnifications	Valeurs	11	31	53
	%	2,5 %	3,8 %	4,5 %
Ironie	Valeurs	0	1	7
	%	0	0,1 %	0,6 %
Formes hybrides	Valeurs	41	75	96
	%	89,5 %	9,1 %	8,1 %

Un test de chi-deux effectué sur le nombre de formes produites de chaque type par chacun des trois groupes d'apprenants ne révèle pas de différence significative entre les groupes ($\chi^2(8, 2437) = 13,26, p = ,10$ – test réalisé sans les valeurs pour l'ironie qui compte deux valeurs inférieures à 5). Les apprenants en classe de seconde, première année de licence d'anglais et deuxième année de master d'anglais produisent donc une proportion similaire de ces formes non-littérales. Les métaphores, les formes hybrides et les personnifications sont les formes non-littérales qui apparaissent en proportion plus élevée chez chacun des trois groupes.

8.2.4. Fonctions des formes non-littérales relevées

Tendances générales

Le tableau 25 présente les fonctions des formes non-littérales produites par chacun des groupes de participants :

Tableau 25. Fonctions des formes non-littérales produites par les adultes contrôles, les enfants natifs et les apprenants francophones

		Adultes L1	Enfants L1	Apprenants L2
Humoristique	Valeurs	21	18	18
	%	1,5 %	1,3 %	0,7 %
Explicative	Valeurs	103	111	296
	%	5,2 %	7,8 %	12,1 %
Exagération	Valeurs	12	37	15
	%	0,8 %	2,6 %	0,6 %
Ornementale	Valeurs	5	1	2
	%	0,4 %	0,1 %	0,1 %
Lexicale	Valeurs	1218	1141	1953
	%	85,4 %	80,3 %	79,9 %
Organisatrice	Valeurs	65	108	159
	%	4,6 %	7,6 %	6,5 %
Critique	Valeurs	2	5	2
	%	0,1 %	0,4 %	0,1 %

Un test de chi-deux effectué sur le nombre de formes non-littérales comptabilisées pour chaque fonction chez les adultes contrôles, les enfants natifs et les apprenants révèle des proportions différentes ($\chi^2(8, 5275) = 80,43, p < ,001$ – test de chi-deux réalisé sans les valeurs pour les formes dont la fonction est ornementale et de critiquer des idées). Cependant, on observe une proportion plus élevée de formes non-littérales dont la fonction est lexicale, explicative et cohésive (organisatrice) chez chacun des trois groupes. Les taux de liaison montrent que les enfants et adultes natifs produisent plus de formes à visées humoristiques que les apprenants, ce qui pourrait s'expliquer par une plus grande aisance langagière chez les natifs. Les taux de liaison indiquent également que les enfants natifs produisent plus de formes non-littérales hyperboliques et cohésives : ceux-ci ont souvent été dans la narration durant l'expérimentation, usant intempestivement de l'adverbe *then* dans le sens *et puis* (sens basique : *back then, à cette époque*), et des expressions périphrastiques telles que *in the end, at the beginning*, etc. ; ce qui explique la forte proportion de formes non-littérales à visées cohésives dans leur discours. Enfin, les taux de liaison révèlent que la fonction explicative est

plus prononcée chez les apprenants que chez les natifs, sûrement à cause d'un manque de ressources lexicales plus prononcé chez les apprenants.

Tendances chez les enfants anglophones

Le tableau 26 présente les fonctions des formes non-littérales produites par les enfants anglophones :

Tableau 26. *Fonctions des formes non-littérales produites par les enfants anglophones*

		L1 7 ans	L1 11 ans	L1 15 ans
Humoristique	Valeurs	3	7	8
	%	1,5 %	1,4 %	1,1 %
Explicative	Valeurs	18	32	61
	%	9,2 %	6,4 %	8,4 %
Exagération	Valeurs	7	11	19
	%	3,6 %	2,2 %	2,6 %
Ornementale	Valeurs	0	0	1
	%	0	0	0,1 %
Lexicale	Valeurs	153	419	569
	%	78,5 %	83,8 %	78,4 %
Organisatrice	Valeurs	13	27	68
	%	6,7 %	5,4 %	9,4 %
Critique	Valeurs	1	4	0
	%	0,5 %	0,8 %	0

Chez les enfants natifs anglophones, le langage non-littéral est mobilisé pour servir les mêmes fonctions comme le montrent les résultats d'un test de chi-deux ($\chi^2(8, 1415) = 11,05$, $p < ,20$ – test réalisé sans les valeurs pour les formes dont la fonction est ornementale et de critiquer des idées en raison de valeurs inférieures à 5). Le non-littéral est mobilisé à des fins lexicales, explicatives et organisatrices principalement chez les enfants natifs.

Tendances chez les apprenants

Le tableau 27 présente les fonctions des formes non-littérales produites par les apprenants francophones :

Tableau 27. *Fonctions des formes non-littérales produites par les apprenants francophones*

		L2 15 ans	L2 18 ans	L2 21 ans
Humoristique	Valeurs	1	3	14
	%	0,2 %	0,4 %	1,2 %
Explicative	Valeurs	57	113	126
	%	13,2 %	13,7 %	10,6 %
Exagération	Valeurs	1	4	10
	%	0,2 %	0,5 %	0,8 %
Ornementale	Valeurs	2	0	0
	%	0,5 %	0	0
Lexicale	Valeurs	354	650	949
	%	81,9 %	78,7 %	79,9 %
Organisatrice	Valeurs	16	56	87
	%	3,7 %	6,8 %	7,3 %
Critique	Valeurs	1	0	1
	%	0,3 %	0	0,1 %

Il est impossible de réaliser un test de chi-deux pour ce groupe car les productions des apprenants ne présentent pas un nombre suffisant d'expressions non-littérales dont les fonctions sont humoristiques, d'exagération, ornementales, et de critiquer des idées. Le tableau ci-dessus montre que les formes non-littérales produites en plus grandes proportions ont des fonctions lexicales, explicatrices et organisatrices, et qu'elles apparaissent dans des proportions plutôt semblables chez les trois groupes d'apprenants.

Nous constatons une faible proportion de formes ayant pour fonction de véhiculer des effets de style (humoristiques, ornementaux et d'exagération), ce qui diffère des résultats obtenus à l'écrit dans l'étude des rédactions des étudiants LANSAD. Cette fonction rhétorique globale (où j'avais proposé une catégorie unique pour ces trois effets rhétoriques) était la deuxième fonction principale du non-littéral en L2 dans le corpus précédent à l'écrit, juste

après la fonction organisatrice. La différence de registre pourrait expliquer ce phénomène puisque l'écrit académique requiert plus de structure et plus de mots connecteurs que l'oral, et c'est un registre plus propice aux effets rhétoriques que la conversation spontanée. De plus, la majorité des étudiants LANSAD ayant pris part à l'étude exploratoire à l'écrit étaient issus d'un parcours universitaire de Lettres Modernes, ce qui peut aussi expliquer le nombre plus élevé de formes non-littérales à visées stylistiques identifiées dans leurs productions.

8.2.5. Productions non-littérales délibérées ou non-délibérées ?

Tendances générales

Le tableau 28 présente la répartition des formes non-littérales délibérées et non-délibérées produites par chacun des groupes de participants :

Tableau 28. *Quantité de formes non-littérales (non-)délibérées produites par les adultes contrôles, les enfants natifs et les apprenants francophones*

		Adultes L1	Enfants L1	Apprenants L2
Délibérées	Valeurs	107	126	165
	%	7,5 %	8,9 %	6,7 %
Non-délibérées	Valeurs	1319	1295	2280
	%	92,5 %	91,1 %	93,3 %

Suite aux résultats concernant les fonctions du langage non-littéral et au vu du nombre considérable de formes non-littérales lexicales, il n'est pas surprenant qu'une très large majorité des formes non-littérales relevées chez les trois grands groupes de l'étude soient non-délibérées (elles représentent plus de 90 % des formes non-littérales produites chez chacun des groupes). Un test de chi-deux montre que la proportion de formes non-littérales délibérées et non-délibérées est plus ou moins équivalente chez les trois groupes ($\chi^2(2, 5292) = 5,8$, $p = ,06$). Il est ainsi intéressant de constater que les natifs et les non-natifs produisent une grande majorité de formes figuratives non-délibérées, ce qui renforce l'idée d'une omniprésence du figuratif dans nos productions quotidiennes sans que l'on s'en rende compte – et ce, que l'on soit un apprenant de langue étrangère ou non. On aurait pu s'attendre à en trouver beaucoup moins chez les apprenants que chez les natifs de tout âge en raison d'un

input institutionnel faible en non-littéral, voire même moins que de formes délibérées ; mais ce n'est pas le cas.

Tendances chez les enfants anglophones

Le tableau 29 présente la répartition des formes non-littérales délibérées et non-délibérées produites par les enfants anglophones :

Tableau 29. *Quantité de formes non-littérales (non-)délibérées produites par les enfants anglophones*

		L1 7 ans	L1 11 ans	L1 15 ans
Délibérées	Valeurs	18	36	72
	%	9,2 %	7,2 %	9,9 %
Non-délibérées	Valeurs	177	464	654
	%	90,8 %	92,8 %	90,1 %

A nouveau, une comparaison statistique à l'aide d'un test de chi-deux montre que les trois groupes d'enfants natifs anglophones produisent une proportion équivalente de formes non-littérales délibérées et non-délibérées ($\chi^2(2, 1421) = 2,74, p = ,25$). Au fil de l'accroissement des ressources lexicales et du développement cognitif entre les âges de 7, 11 et 15 ans, on aurait pu s'attendre à voir apparaître une proportion de formes non-littérales de plus en plus délibérée en raison d'un usage du langage plus personnel ; ou, à l'inverse, une proportion croissante de formes non-littérales non-délibérées en raison d'un usage non-littéral plus proche de l'input. Or ce n'est pas le cas : la proportion de formes délibérées et non-délibérées reste la même au fil de l'âge dans le corpus.

Tendances chez les apprenants

Le tableau 30 présente la répartition des formes non-littérales délibérées et non-délibérées produites par les apprenants francophones en anglais :

Tableau 30. *Quantité de formes non-littérales (non-)délibérées produites par les apprenants francophones*

		L2 15 ans	L2 18 ans	L2 21 ans
Délibérées	Valeurs	22	51	92
	%	5,1 %	6,2 %	7,8 %
Non-délibérées	Valeurs	410	775	1095
	%	94,9 %	93,8 %	92,2 %

Le constat pour les apprenants francophones est le même que celui que nous avons dressé précédemment pour les jeunes natifs anglophones. Un test de chi-deux effectué sur le nombre de formes non-littérales délibérées et non-délibérées produites par chacun des trois groupes d'apprenants montre qu'ils produisent tous une proportion de formes non-littérales délibérées et non-délibérées semblable ($\chi^2(2, 2445) = 4,20, p = ,12$). Tout comme pour les enfants natifs, on pouvait s'attendre à observer une production non-littérale de plus en plus délibérée en raison d'un accroissement du lexique, ou de plus en plus non-délibérée en raison d'un apprentissage croissant des expressions conventionnelles de l'anglais ; or, ce n'est pas le cas non plus. Les élèves de seconde, les étudiants en première année d'études anglophones et les étudiants en dernière année de master d'études anglophones ont produit ainsi une proportion analogue de métaphores délibérées et non-délibérées.

8.2.6. Déviations dans les formes non-littérales relevées

Tendances générales

Venons-en à présent aux formes erronées. Le tableau 31 présente la quantité et la nature des formes non-littérales déviantes produites par chacun des groupes :

Tableau 31. *Quantité et type d'erreurs non-littérales produites par les adultes contrôles, les enfants natifs et les apprenants francophones*

		Adultes L1	Enfants L1	Apprenants L2
Sur-extensions	Valeurs	0	5	143
	%	0	0	27,9 %
Transferts	Valeurs	0	0	345
	%	0	0	67,3 %
Autres	Valeurs	1	2	25
	%	0	0	4,9 %

C'est sans surprise que l'on trouve plus de formes erronées chez le groupe d'apprenants (513, contre 1 et 7 chez le groupe contrôle et chez les enfants natifs anglophones). Ces formes non-littérales déviantes chez les apprenants sont majoritairement issues de transferts (67,3 %) et de sur-extensions (27,9 %), mais on trouve également une très faible quantité d'erreurs « autres », qui relèvent d'erreurs de prépositions et d'articles dans les idiomes – tendance analogue à celle que nous avons remarquée chez les étudiants LANSAD à l'écrit.

L'unique forme erronée chez le groupe contrôle est une erreur d'étourderie ou d'inattention puisque nous avons noté précédemment qu'il s'agissait d'une erreur de préposition. On trouve néanmoins quelques sur-extensions chez les enfants natifs anglophones, sur lesquelles je reviens ci-dessous, car elles se sont concentrées à un âge particulier.

Tendances chez les enfants anglophones

Le tableau 32 présente la quantité et la nature des formes non-littérales déviantes produites par les enfants anglophones :

Tableau 32. *Quantité et type d'erreurs non-littérales produites par les enfants anglophones*

	L1 7 ans	L1 11 ans	L1 15 ans
Sur-extensions	5	0	0
Transferts	0	0	0
Autres	0	1	1

Les cinq occurrences de sur-extensions ont été produites par les enfants de 7 ans (cf. *you might feel a_little_bit wind_sick because you 're going so fast ; being sharing*, etc.). Les uniques erreurs relevées chez les enfants de 11 et 15 ans sont des erreurs de prépositions (*on the first time, to go in Sophie's birthday*). Il est intéressant de constater que le langage non-littéral est donc plutôt correct dès l'âge de 7 ans et que l'on relève très peu d'erreurs liées au non-littéral à ce jeune âge. Seul le fait que ces formes non conventionnelles soient des sur-extensions rappelle que ces participants sont toujours en cours d'acquisition du langage. Il serait donc intéressant de se pencher sur des enfants plus jeunes, entre 4 et 6 ans, car c'est certainement lors de cette période de la vie que l'on doit noter une évolution du point de vue du développement du non-littéral. Notons que Karine Duvignau (2002), qui a étudié les productions non-littérales chez l'enfant de 2 à 4 ans, avait conclu que l'on ne pouvait pas encore parler de véritables métaphores chez ces sujets mais seulement de séquences d'allures métaphoriques car leur lexique est en cours de développement et de catégorisation (des « approximations sémantiques par analogies », qui ressemblent beaucoup aux sur-extensions, cf. *déshabiller l'orange pour éplucher* ; Duvignau, 2002, chapitre 6). Les résultats de la présente étude montrent que les sur-extensions sont rares à l'âge de 7 ans : c'est donc entre ces deux périodes de développement, entre l'âge de 4 et 7 ans, qu'il serait sûrement intéressant d'observer la façon dont l'enfant fait usage du non-littéral.

Tendances chez les apprenants

Le tableau 33 présente la quantité et la nature des formes non-littérales déviantes produites par les apprenants francophones :

Tableau 33. *Quantité et type d'erreurs non-littérales produites par les apprenants francophones*

		L2 15 ans	L2 18 ans	L2 21 ans
Sur-extensions	Valeurs	38	58	47
	%	25,2 %	30,9 %	27 %
Transferts	Valeurs	106	119	120
	%	70,2 %	63,3 %	69 %
Autres	Valeurs	7	11	7
	%	4,6 %	5,9	4 %

Un test de chi-deux ne révèle aucune différence entre les trois groupes ($\chi^2(4, 513) = 2,39, p = ,66$). Les élèves de seconde, les étudiants en première année de licence d'anglais et les étudiants en deuxième année de master d'anglais produisent donc une proportion équivalente de sur-extensions, de transferts et d'erreurs « autres ». On aurait pu s'attendre à une diminution des transferts du français et à une augmentation de sur-extensions à travers les étapes d'apprentissage en raison d'un apprentissage croissant des expressions conventionnelles de l'anglais et d'un lexique qui se développe, mais ce n'est pas le cas.

8.2.7. Résultats des mesures annexes

Notons que les apprenants francophones avaient également effectué un test de niveau de langue, de vocabulaire, de connaissances d'idiomes et un test de personnalité afin d'évaluer si ces mesures étaient liées à leur production de langage non-littéral. Le tableau 34 rassemble les résultats pour les trois premières variables (niveau de langue, vocabulaire et connaissances d'idiomes) – les résultats pour le test de personnalité et le croisement avec les données non-littérales sont étudiés séparément.

Tableau 34. Résultats aux tests de niveau de langue, de vocabulaire et d'idiomes, et corrélations avec le taux de formes non-littérales produites par énoncé par les apprenants francophones

	Niveau de langue ⁶	Niveau de vocabulaire	Niveau de connaissances d'idiomes
L2 15 ans	13,5/20	30/50	2/20
L2 18 ans	16/20	36,5/50	3,5/20
L2 21 ans	19/20	41,5/50	10/20
Comparaison entre les trois groupes (test de Kruskal-Wallis)	$H = 14,9$ $p < ,001$	$H = 14,6$ $p < ,001$	$H = 9,5$ $p < ,001$
Corrélations avec le taux de formes non-littérales produites par énoncé	$r_s = ,10$ $p = ,58$	$r_s = ,24$ $p = ,19$	$r_s = ,08$ $p = ,68$

⁶ Les scores obtenus aux tests de langue, vocabulaire et connaissances d'idiomes (respectivement notés sur 20, 50 et 20 points) ne suivent pas la loi normale.

Les trois groupes d'apprenants ont des niveaux de langue, de vocabulaire et de connaissances d'idiomes différents (cf. la quatrième ligne du tableau). Le niveau de maîtrise de chacun de ces paramètres augmente donc au fil des années d'apprentissage. On ne trouve cependant aucune corrélation significative entre chacune de ces mesures et le taux de formes non-littérales produites par énoncé. En revanche, si l'on compare ces mesures aux types d'expressions non-littérales employées par les sujets, on constate quelques résultats intéressants.

Le niveau de langue

Afin de mesurer leur niveau de langue, les participants ont complété un test de grammaire élaboré à partir de sujets des concours Tremplins et Passerelles (cf. annexe 17). On pouvait s'attendre à ce que les apprenants qui ont un meilleur niveau de langue produisent plus d'instances non-littérales que les apprenants ayant un moins bon niveau, mais ce n'est pas le cas ($r_s = ,10$, $p = ,58$). Un niveau de langue croissant ne garantit donc pas forcément une proportion de langage figuré croissante. On remarque cependant une corrélation positive entre le niveau de langue des participants et le taux de formes figuratives correctes produites par énoncé ($r_s = ,49$, $p < ,01$). Le niveau de langue des participants semble être également lié positivement au taux de formes non-littérales conventionnelles produites par énoncé ($r_s = ,74$, $p < ,001$), et au taux de formes non-littérales créatives produites par énoncé ($r_s = ,53$, $p = ,002$). Ce paramètre semble donc avoir un effet qualitatif sur la production d'instances non-littérales : plus le niveau de langue augmente, plus les formes non-littérales produites sont conformes à la langue cible.

Le niveau de vocabulaire

Le niveau de connaissances lexicales des participants a été mesuré grâce à une version allégée du *Vocabulary Size Test* de Nation et Beglar (2007 – cf. annexe 17). A nouveau, on aurait pu s'attendre à ce que les participants qui ont un meilleur niveau de vocabulaire produisent une proportion de formes non-littérales plus élevée que les autres participants, mais ce n'est pas le cas ($r_s = ,24$, $p = ,19$). Cependant, le niveau de connaissances lexicales est positivement corrélé au taux de formes non-littérales correctes produites par énoncé ($r_s = ,59$,

$p < ,001$). L'indice de densité lexicale « D », un indicateur de la diversité lexicale élaboré par Malvern et Richards (1997) que CLAN permet d'obtenir, confirme ce constat : plus l'indice D est élevé, plus le taux de formes figuratives correctes l'est également ($r_s = ,54, p < ,001$). Cet indice est également fortement associé au taux de formes non-littérales de nature conventionnelle dans le discours des apprenants ($r_s = ,50, p < ,006$). En revanche, l'indice D n'est pas corrélé à la production de formes non-littérales créatives ($r_s = ,007, p < ,97$). Au terme de l'analyse de cette mesure, tout comme pour le niveau de langue, le niveau de connaissances lexicales semble avoir un effet qualitatif sur la production de formes non-littérales : les sujets ayant un lexique plus riche produisent moins de formes figuratives déviantes.

Le niveau de connaissance d'idiomes

Les connaissances d'idiomes des participants ont été mesurées grâce à l'*Idiom Knowledge Test* (IKT) de McGavigan (2002 – version contenant les idiomes les plus fréquents en anglais, cf. annexe 17). Comme pour les deux tests précédents, on pouvait s'attendre à ce que les apprenants qui ont produit un plus grand taux d'instances figuratives soient ceux qui connaissaient le plus d'idiomes avant de participer à l'étude. Or, ce n'est pas le cas ($r_s = ,08, p = ,68$). En revanche, le niveau de connaissances d'idiomes semble corrélérer positivement au taux de formes non-littérales figuratives correctes produites ($r_s = ,38, p = ,03$) et, sans surprise, au taux de formes non-littérales figuratives conventionnelles ($r_s = ,46, p = ,009$). C'est donc un effet qualitatif que l'on retient ici aussi.

Le type de personnalité

Enfin, les participants avaient effectué un test de personnalité (cf. annexe 17) afin d'analyser d'éventuels liens entre certains aspects de cette variable et la proportion de langage non-littéral produit. Il s'agissait d'une version abrégée du test de personnalité permettant d'obtenir l'indice de Myers Briggs (*Myers Briggs type indicator*, MBTI) qui situe chaque individu sur un continuum à deux extrêmes selon quatre traits de personnalité :

- le comportement en société (introverti vs extraverti)

- le rapport au monde (sensitif vs intuitif)
- la prise de décision / les fonctions rationnelles (penseur/réfléchi vs sentimental)
- le mode de passage à l'action (juge vs perceptif)

J'espérais que ce test me permettrait d'évaluer si un ou plusieurs de ces traits de personnalité reflétaient une propension individuelle à produire du langage non-littéral, ou au contraire une réticence. Afin d'avoir une idée de l'effet de chaque trait de personnalité sur la production non-littérale des participants, une matrice de corrélation entre le taux de formes figuratives produites par énoncé et chaque trait de personnalité a été réalisée (cf. annexe 21). Le tableau 35 résume les résultats obtenus :

Tableau 35. *Corrélations entre le nombre de formes figuratives produites par énoncé et les traits de personnalité*

	<i>n</i>	<i>r_s</i>	<i>p</i>
Introvertis	14	-0,11	,55
Extravertis	16	,11	,55
Sensitifs	13	,15	,41
Intuitifs	17	-0,15	,41
Penseurs	17	,28	,13
Sentimentaux	13	-0,28	,13
Juges	10	-0,35	,06
Perceptifs	20	,35	,06

Seul un trait de personnalité semble avoir un léger lien avec la production de langage figuratif : les participants s'étant qualifiés de « perceptifs » sont ceux dont le taux de formes non-littérales produites par énoncé semble le plus élevé – mais cette différence n'est pas statistiquement significative (voir à la dernière ligne du tableau ci-dessus). Pour rappel, voici le profil de ce trait de personnalité : « *le perceptif s'adapte aux situations avec souplesse. Il a tendance à remettre son travail à plus tard, et s'engage difficilement. Les vacances arrivent ! "On improvisera, vive la liberté !", pense-t-il* » (cf. annexe 17).

8.3. Discussion

Dans cette partie, je reviens sur chacune de mes questions de recherche, à savoir :

(1) Comment le langage non-littéral se développe-t-il en L1 ? (quels types de formes sont utilisés, dans quelle proportion, dans quel ordre apparaissent-elles, et dans quels buts ?)

(2) Comment le langage non-littéral se développe-t-il en L2 ? (quels types de formes sont utilisés, dans quelle proportion, dans quel ordre apparaissent-elles, et dans quels buts ?)

(2a) Les apprenants de L2 abordent-ils le thème du figuratif et y ont-ils recours de façon similaire dans leur L1 ?

(3) Le langage non-littéral se développe-t-il de la même manière en L1 et en L2 (observe-t-on les mêmes formes apparaître en premier, et ayant les mêmes fonctions ?) :

(3a) Existe-t-il un « point faible » identifiable chez les apprenants de langue en ce qui concerne le non-littéral ? Si oui, où se situe-t-il ?

Faisons tout d'abord un point sur les caractéristiques de la production non-littérale du groupe d'adultes anglophones afin d'avoir un point de repère commun. Dans ce « corpus contrôle », un énoncé sur trois est figuratif. Une très large majorité des formes non littérales sont de nature conventionnelle (90 %). Elles prennent la forme d'une métaphore majoritairement, et plus rarement de formes hybrides et de personnifications. Leur fonction est lexicale, explicative ou cohésive. Enfin, une très large majorité d'entre elles sont non-délibérées (90 %).

8.3.1. Le développement du langage non-littéral en L1

(1) Comment le langage non-littéral se développe-t-il en L1 ? Quels types de formes sont utilisés ? Dans quelle proportion ? Dans quel ordre apparaissent-elles, et dans quels buts ?

La proportion de formes non-littérales à l'oral augmente entre l'âge de 7 et 15 ans et tend progressivement à rejoindre le taux observé chez les adultes avec 16 % puis 23 % et 32 % d'énoncés figuratifs. Ce n'est qu'en termes de quantité de formes figuratives produites que l'on observe un développement progressif chez les enfants natifs : les analyses portant sur le degré de créativité, la nature, la fonction et l'intention métaphorique des formes non-littérales relevées montrent que les enfants de 7, 11, et 15 ans font un usage similaire du non-

littéral. Les formes non-littérales qu'ils produisent sont en majorité conventionnelles et prennent la forme de métaphores, de constructions hybrides et de personnifications. Ces formes sont en majorité mobilisées dans le but de satisfaire un besoin lexical, de mettre en mots des idées complexes ou d'organiser ses propos. Dès l'âge de 7 ans, elles sont également en majorité non-délibérées. Enfin, on observe très peu de formes non-littérales erronées dans le discours des participants de ce groupe : on relève quelques sur-extensions à l'âge de 7 ans puis d'occasionnelles erreurs de prépositions chez les 11 et 15 ans.

Ces résultats sont quelque peu surprenants : on aurait pu s'attendre à observer une croissance de formes non-littérales conventionnelles dont la fonction est lexicale en fonction de l'âge en raison d'un accroissement des ressources lexicales et des expressions types de la langue en cours d'acquisition, or ce n'est pas ce que les données révèlent. Afin d'avoir quand même une idée de ce phénomène, j'ai tenu à observer l'indice D chez les enfants anglophones afin d'évaluer si la diversité lexicale était corrélée à la proportion de formes figuratives produites et si elle augmentait selon l'âge. On ne remarque aucune corrélation entre l'indice D et l'âge chez des participants enfants natifs anglophones ($r_s = ,04$, $p = ,84$), et aucune corrélation entre cet indice et la proportion de formes figuratives produites ($r_s = ,16$, $p = ,39$). L'indice D n'est pas non plus associé à la proportion de formes non-littérales de nature conventionnelle dans le discours des participants ($r_s = -0,24$, $p = ,19$), ni à celle des formes non-littérales de nature créative ($r_s = ,25$, $p = ,17$). C'est donc une tendance inverse que nous remarquons ici en comparaison des apprenants. On peut émettre l'hypothèse que le lexique d'un enfant de 7 ans est déjà très riche et assez dense pour leur permettre de manier le non-littéral presque de la même manière que les enfants plus âgés.

8.3.2. Le développement du langage non-littéral en L2

(2) Comment le langage non-littéral se développe-t-il en L2 ? Quels types de formes sont utilisés ? Dans quelle proportion ? Dans quel ordre apparaissent-elles, et dans quels buts ?

La proportion de formes non-littérales produites par les apprenants reste inchangée chez nos trois groupes de participants : elle n'augmente pas au fil des années d'apprentissage entre la classe de seconde et la deuxième année de master d'études anglophones. Les formes figuratives produites sont cependant de plus en plus conformes à la langue cible. Mais la

quantité de formes erronées fait que les productions figuratives des apprenants tendent difficilement à se rapprocher des productions des adultes natifs contrôles. Ce résultat est peu surprenant : bénéficiant d'un temps d'exposition à la langue cible au quotidien bien inférieur à celui des natifs, et d'une maîtrise formelle moindre, on ne peut que s'attendre à ce que les productions d'apprenants présentent un degré de conventionnalité inférieur à celui des productions de locuteurs natifs – même si le nombre de formes figuratives erronées diminue de manière régulière à travers les étapes d'apprentissage. La majorité de ces erreurs provient d'interférences langagières et de manipulations lexicales idiosyncratiques. Il s'agit de transferts de la langue maternelle et de sur-extensions – présents dans les mêmes proportions chez les trois groupes d'apprenants, de la classe de seconde à la deuxième année de master. L'influence de la langue maternelle et les problèmes d'encodage lexical persistent donc, et ce, même à un haut niveau de maîtrise de la langue cible. En termes de type de formes non-littérales produites, les apprenants produisent principalement des métaphores, des constructions hybrides et des personnifications, comme les natifs de tout âge. La fonction des instances figuratives produites par les apprenants est également lexicale, puis explicative et cohésive. Les formes produites sont cependant de plus en plus lexicales qu'explicatives, certainement dû à un niveau de ressources lexicales qui s'accroît. Enfin, la majorité des formes non-littérales produites sont non-délibérées.

8.3.3. Mise en regard

(3) Le langage non-littéral se développe-t-il de la même manière en L1 et en L2 ? Observe-t-on les mêmes quantités de formes non-littérales ? Est-ce les mêmes types de formes qui apparaissent en premier, et pour les mêmes raisons ?

A première vue, on pourrait penser que le langage non-littéral en langue étrangère se développe de la même manière qu'en langue maternelle puisque l'on peut observer une quantité croissante de formes figuratives produites, des formes majoritairement conventionnelles, de mêmes natures (métaphores, constructions hybrides, personnifications), et qui présentent les mêmes fonctions (lexicales, explicatives et cohésives). La métaphoricité des formes relevées paraît également souvent non-délibérée, et on observe de moins en moins

d'erreurs au fil des étapes d'apprentissage. Cependant, c'est en étudiant chaque paramètre de notre typologie à des âges différents que des différences émergent.

En ce qui concerne le degré de conventionnalité des formes non-littérales relevées, si les formes conventionnelles et créatives apparaissent dans des proportions analogues chez les enfants natifs anglophones âgés de 7, 11 et 15 ans, les formes non-littérales de nature conventionnelle augmentent avec les années d'apprentissage chez les apprenants entre la classe de seconde et la deuxième année de master d'anglais. En termes de fonction, il est intéressant de constater que les apprenants produisent plus de formes non-littérales dont la fonction est explicative que les enfants anglophones, et que les enfants anglophones produisent plus de formes non-littérales dont la visée est l'exagération. On peut postuler que ces différences sont liées à un temps d'exposition à la langue cible incomparable : les apprenants, dont l'input et les ressources lexicales sont plus limitées, mobilisent le non-littéral dans le but de mettre en mots des idées complexes, tandis que les enfants natifs, dont l'input est plus riche et le lexique non-littéral conventionnel plus développé, peuvent plus facilement faire usage de formes hyperboliques (cf. *something massive is going on, for ages* ou *tons of stuff*). Enfin, si les sur-extensions sont rares dans les productions non-littérales des enfants anglophones (on n'en trouve qu'à l'âge de 7 ans) et que l'on n'observe que de rares erreurs de prépositions chez les enfants plus âgés, la tendance est plus complexe du côté des productions en L2. Une grande proportion de transferts de la L1 et de sur-extensions caractérise les productions des apprenants. En dernière année de master, les formes erronées représentent 13,5 % : une forme non-littérale sur sept en moyenne est erronée.

En ce qui concerne la nature des formes non-littérales produites, on ne note cependant aucune différence entre les enfants natifs et les apprenants. De même que pour l'intention métaphorique des formes non-littérales produites : elles sont en majorité non-délibérées chez tous les sujets.

8.3.4. Vers l'identification d'un « point faible » en particulier en L2 ?

(3b) Existe-t-il un « point faible » identifiable chez les apprenants L2 par rapport au non-littéral ? Si oui, où se situe-t-il ?

Nous avons tenté, dans cette étude, d'observer l'influence d'un petit nombre de variables sur la production orale de formes non-littérales en L2. Dans la section 8.2.7, nous avons noté que le niveau de langue, les connaissances lexicales et idiomatiques dans la langue cible, ainsi que certains traits de personnalité et le degré d'influence négative de la langue maternelle des apprenants semblent être liés qualitativement à la proportion de langage non-littéral observé.

Un meilleur niveau de connaissances lexicales global, ainsi qu'un meilleur niveau de vocabulaire spécifiquement non-littéral, permettraient sûrement de contrer le phénomène de sur-extension et les transferts de la L1 dans les productions des apprenants – qui sont probablement liés à un manque de lexèmes en général et d'équivalents des formes non-littérales de la langue maternelle. Notons que les proportions de formes non-littérales correctes et conventionnelles étaient corrélées aux résultats des apprenants aux tests de vocabulaire et d'idiomes. Azuma (2004 et 2006) a aussi trouvé que les apprenants qui avaient de meilleures connaissances lexicales (aussi bien en termes quantitatifs que qualitatifs du point de vue des connaissances polysémiques des mots) avaient de meilleures compétences métaphoriques en réception et en production. On pourrait donc envisager qu'une sensibilisation au caractère non-littéral du langage dans la vie de tous les jours (en L1 et en L2) aurait une incidence sur les transferts de la langue maternelle : aider les apprenants à détecter la figurativité des formes de leur langue maternelle qu'ils ont tenté de transférer pourrait peut-être les aider à prendre conscience que toutes les formes langagières ne peuvent pas fonctionner de manière identique d'une langue à l'autre – surtout lorsqu'elles sont métaphoriques. Nous nous attarderons sur cette proposition dans le chapitre 10, qui creuse plus finement les implications didactiques des résultats de ce travail de thèse.

Il est difficile de se prononcer sur d'éventuels effets du niveau de langue. Le test de niveau de langue utilisé dans cette étude était de nature grammaticale : il est difficile d'évaluer jusqu'à quel point une telle mesure peut renseigner sur les capacités non-littérales d'apprenants. Cependant, en association avec le test de connaissances lexicales, on obtient une mesure robuste des connaissances formelles de la langue cible, et donc du niveau de saturation de la mémoire de travail des participants : plus un apprenant a une bonne connaissance formelle de sa L2, moins sa mémoire de travail est accaparée par la planification des messages et plus elle est disponible pour toute autre tâche – comme produire du non-littéral. Dans la présente étude, les apprenants qui ont obtenu les meilleurs scores aux tests de

grammaire sont ceux qui ont produit le plus de formes non-littérales correctes et créatives. Il serait donc intéressant de se pencher sur la question de la mémoire de travail et de son rapport à la production de langage non-littéral plus finement.

Enfin, nous avons noté que les variables individuelles ont une certaine importance. Certains traits de personnalité forgeraient un terrain plus propice à la production non-littérale que d'autres : les apprenants perceptifs de notre étude semblent avoir produit plus de formes non-littérales que les autres participants. Mais, à nouveau, il est difficile de se prononcer sur cette variable, car les résultats statistiques ne se sont pas révélés significatifs.

Toutes ces observations sont donc difficilement généralisables. Elles le sont d'autant plus que le nombre de participants qui ont pris part à l'étude, dix personnes par groupe, est limité ; de même que le nombre de tranches d'âges et d'années d'apprentissage étudiés. Toutes ces conclusions sont également difficilement généralisables car il existe une multitude de tests de niveau de langue, de connaissances lexicales et de personnalité. En revanche, il n'existe pas, à ma connaissance, de test de connaissances non-littérales générales qui pourrait permettre de croiser toutes ces données rapidement et auprès d'un large panel de participants. Le test d'idiomes de McGavigan, utilisé ici, et le test de reconnaissance d'idiomes de Cooper (1999 – *Idiom recognition test*) qui présentent vingt idiomes dans des phrases d'une à deux lignes avec quatre sens possibles, ne rendent compte que d'un aspect des compétences non-littérales d'un apprenant : ses connaissances d'expressions idiomatiques. Je propose, dans la discussion générale de cette troisième partie, de remédier à ce problème.

Discussion générale de la partie III.

Vers un test de compétence non-littérale globale en L2

Au terme de l'étude contrastive présentée dans cette troisième partie, il apparaît qu'évaluer les connaissances et les compétences non-littérales d'apprenants de langue seconde en production est une tâche fastidieuse en raison de productions difficiles à caractériser et de l'absence d'outils qui permettent une évaluation rapide de ces compétences. Afin de remédier à ce problème, je fais un point ici sur les divers tests de compétences métaphoriques qui ont été utilisés dans la littérature, puis je propose un complément.

1. Évaluer la compétence métaphorique d'apprenants via quatre paramètres

Afin d'évaluer les compétences métaphoriques d'apprenants de langue seconde, Jeannette Littlemore (2001a) a fait passer deux tests à des étudiants en première et deuxième années d'études anglophones en Belgique. Ces tests étaient destinés à évaluer leurs capacités à interpréter des métaphores créatives (*ability to find meaning in metaphor*), à évaluer la vitesse à laquelle ils réussissaient à leur attribuer un sens (*speed in finding meaning in metaphor*), à proposer plusieurs sens possibles pour une même métaphore créative (*fluency of metaphor interpretation*) et à produire eux-mêmes des métaphores créatives (*originality of metaphor production*).

Le premier test permettait d'évaluer les trois premiers paramètres : vingt-cinq métaphores créatives dans la L1 et vingt-cinq métaphores créatives dans la L2 des participants se succédaient grâce à un logiciel (cf. *A dog is a walking stick ; A dog's stomach is his master's alarm clock ; l'esprit créateur est une bouilloire sur le feu ; l'esprit est une éponge* – Littlemore, 2001a, p. 489). Les participants devaient tout d'abord dire s'ils trouvaient que ces

métaphores avaient du sens ou non en leur attribuant une note entre 1 et 5 (1. *It's obviously an anomaly. It is not possible to find a relationship between the two elements* ; 5. *It's obviously a metaphor. The relationship between the two elements is clear*). L'échelle des notes était également informatisée : les participants devaient cliquer sur la note de leur choix, et l'ordinateur pouvait ainsi calculer le temps de réponse. Ensuite, cinq métaphores de la L1 et cinq métaphores de la L2 des participants leur étaient soumises de nouveau : ils devaient alors donner toutes les interprétations possibles qu'ils percevaient pour chacune d'entre elles.

Le deuxième test, élaboré à partir de ceux de Gardner *et al.* (1975) et Trosborg (1985), permettait d'évaluer le quatrième paramètre – la capacité à produire des métaphores créatives : les participants devaient compléter huit expressions dans leur L1 et huit autres dans leur L2 de la manière la plus créative possible (cf. *We could tell by the look on the teacher's face that his anger was....* ; *La police l'avait presque rattrapé. Il se sentait...*). Les réponses des participants pouvaient être notées grâce à une grille d'évaluation sur 4 points (4. *novel metaphor completion*, 3. *conventional metaphor completion*, 2. *literal completion* et 1. *inappropriate completion*). Certains des stimuli encourageaient cependant la production de métaphores conventionnelles malgré la consigne (cf. *Il était évident qu'il avait vu quelque chose d'effrayant. Il tremblait comme....* ; *Après sa maladie, mon père est devenu sourd....* ; *Il faut faire attention si tu sors avec ce mec-là. J'ai entendu dire qu'il boit....* ; *quand elle était jeune, elle avait une peau....*).

Suite à ces deux tests, on obtient un certain nombre d'informations sur les compétences métaphoriques créatives d'apprenants (capacités et vitesse d'interprétation, et capacités de production). En revanche, même si certaines expressions idiomatiques conventionnelles semblent être amorcées dans le test de production libre, on n'a aucune information sur les compétences métaphoriques conventionnelles des participants. Afin d'y remédier, on peut tout simplement ajouter des métaphores conventionnelles aux deux tests de Littlemore (2001a), ou remplacer la moitié des métaphores créatives soumises par des métaphores conventionnelles. Il manquerait cependant encore une mesure des connaissances d'instances non-littérales conventionnelles des apprenants, car même si la première partie du test peut nous renseigner de manière indirecte sur la connaissance de chaque instance soumise (si le participant attribue les notes de 4 ou 5 à une expression, on peut supposer qu'il la connaît, et qu'il connaît donc potentiellement son sens), rien n'est certain. C'est ce que je propose d'apporter au travail de Littlemore (2001a) dans la section suivante.

2. Vers un test de connaissances des instances non-littérales conventionnelles d'une L2

A ma connaissance, il n'existe qu'un test de compétences non-littérales conventionnelles en réception et en production dans la littérature : celui d'Azuma (2004, 2006), inspiré de Gibbs (1980), qui évalue les connaissances d'idiomes et de proverbes d'apprenants. En réception, les participants sont amenés à se prononcer sur le sens de six idiomes et cinq proverbes en contexte. Chaque expression apparaît dans deux passages – un premier passage dans lequel elle est utilisée de manière littérale, un deuxième dans lequel elle est utilisée de manière figurative, par exemple :

(3) A pain in the neck

- a) I had just bought a new sweater but the collar was very tight. So much so that it was giving me such a pain in the neck. My whole neck was bruised.
- b) One of our teachers cannot ever speak English, so that, as we don't grasp any of the main ideas, getting the essay done is such a pain in the neck, since we have no notes.

(9) Wake not a sleeping lion.

- a) In the zoo the warden explained how aggravated and violent the animals get when provoked. He addressed the visitors " Wake not a sleeping lion".
- b) She had had a lot on her mind lately. Especially at home, and school only made things worse. He knew he had offended her but desperately needed to speak to her. His friend advised him saying "Wake not a sleeping lion."

(Azuma, 2004, pp. 303-304)

En production, les participants sont invités à écrire eux-mêmes un passage littéral et un passage figuratif pour six idiomes et trois proverbes (cf. *to keep one's head above water* ou *if you climb the ladder, you must begin at the bottom* par exemple). Ces deux tâches présentent malheureusement plusieurs inconvénients. Premièrement, elles permettent de n'évaluer que les connaissances de deux types d'instances non-littérales conventionnelles : les idiomes (référentiels) et les proverbes – les formes figuratives les moins fréquentes d'après Moon (1998) et d'après l'étude contrastive présentée dans cette partie. Deuxièmement, le test dans son entier demande beaucoup de temps pour être administré : en une heure et demie, seules quatre expressions en compréhension et trois formes en production peuvent être soumises aux participants si l'on souhaite évaluer une autre mesure (leur niveau de connaissances lexicales, par exemple ; Azuma, 2004, p. 191). Enfin, puisque les réponses attendues aussi bien en réception qu'en production sont des productions libres, leur évaluation est plus longue et moins fiable que pour un questionnaire à choix multiples ou pour un test où l'on attend une

forme bien précise. Deux tests dans la littérature permettraient de passer outre ces problèmes : celui de Chiappe et Chiappe (2007) et celui de Zhao (2009).

Chiappe et Chiappe (2007) ont établi une tâche de production (*metaphor generation task*) afin d'évaluer l'effet de la mémoire de travail et des connaissances lexicales sur la qualité des métaphores produites par des adultes natifs anglophones. Les participants devaient inventer des véhicules pour vingt-quatre termes en respectant des caractéristiques spécifiques, par exemple :

- (1) Topic: Some jobs____. Property: Confining and constraining, and make you feel like you are just putting in time.
- (2) Topic: Some lectures____. Property: Boring and put you to sleep.
- (3) Topic: Love____. Property: Can be difficult, provides you with many experiences, and you never know what is going to happen next.
- (4) Topic: Some memories____. Property: Incredibly vivid and detailed and stay with you forever.

(Chiappe et Chiappe, 2007, pp. 186-187)

Le problème de ce test est que les stimuli encouragent aussi bien la production de métaphores conventionnelles (on reconnaît JOBS ARE JAILS en 1) que de métaphores créatives. Aussi, l'absence de contexte rend l'exercice très difficile pour tout type de sujets, et surtout pour des apprenants.

Zhao (2009) a proposé un test de compétences lexicales préfabriquées sous la forme d'un test à choix multiples. Les participants devaient compléter trente phrases à trous dont la moitié portait sur des instances qui avaient un sens figuré, par exemple :

6. You would be ____ a risk to let your child go to school by himself. (COLLOCATION)
A) omitting B) attaching C) affording D) running
7. Many people like white color as it is a ____ of purity. (SENS FIGURÉ)
A) symbol B) sign C) signal D) symptom
18. Tony is very disappointed _____ the results of the exam. (PREPOSITION)
A) with B) for C) toward D) on
15. The early pioneers had to _____ many hardships to settle on the new land. (PHRASAL VERB)
A) go along with B) go back on C) go through D) go into
21. _____ he works hard, I don't mind when he finishes the experiment. (IDIOME AGRAMMATICAL)
A) As soon as B) As well as C) So far as D) So long as

(Zhao, 2009, pp. 46-48)

En ajoutant des idiomes référentiels et en écartant les stimuli présentant des instances préfabriquées non-figuratives, on pourrait reprendre le test de Zhao (2009) tel quel et ainsi obtenir un test de compétences métaphoriques conventionnelles. Je me suis cependant interrogée sur le fait de proposer un test à choix multiples : d'un côté, proposer quatre possibilités facilite la tâche, car ces propositions orientent le participant vers un noyau de sens spécifique pour compléter la phrase (ce qui permet d'évaluer facilement aussi bien les réponses au test que les différences entre les réponses d'un participant à l'autre). D'un autre côté, il est difficile de savoir si le participant a sélectionné la bonne réponse, car il connaissait bel et bien l'item soumis ou si c'est le contexte et une démarche déductive qui ont motivé son choix.

Afin de remédier aux différents problèmes que les tests d'Azuma (2004, 2006), Chiappe et Chiappe (2007) et Zhao (2009) soulèvent, voici une première tentative de test de connaissances métaphoriques conventionnelles élaboré à partir des résultats de l'étude contrastive, présentée dans cette partie. Il s'agit d'expressions conventionnelles en contexte à compléter à l'aide d'un indice proposé en fin de phrase :

1. What does it ... (say) ... on the paper ? (*give information in writing*)
2. It's very old now and I have really just ... (moved) ... on. (*forgotten about a difficult experience*)
3. They're ... (in) ... a relationship. (*be engaged amorously with someone; preposition*)
4. Even if you're talking to friends on Facebook, you're on your ... (own) (*being alone*)
5. That's a really ... (hard) ... question. (*difficult*)
6. I ... (love) ... science. (*to like or enjoy something very much*)
7. ... (On) ... the point that social media people more lonely, I don't agree. (*about the fact that; preposition*)
8. We used to ... (spend) ... hours doing that. (*to stay for a period of time*)
9. I was furious ... (at) ... him. (*preposition*)
10. I'm a very out ... (and) ... about kind of person . (*enjoying outdoors activities*)
11. What does get on my... (nerves) ... is rudeness. (*make you feel annoyed*)
12. When you're a teenager, you don't have to worry ... (about) ... much . (*concerning; preposition*)
13. She didn't like the way he talked to her. She was ... (mad) at him for days afterwards. (*angry*)
14. It'd be bad if you were ... (stuck) ... in a lift/elevator. (*to become firmly fixed in one position, and therefore difficult or impossible to move*)
15. I didn't mean to say that in a rude way, it just ... (came) ... out that way. (*became known or revealed*)
16. She was really rude ... (to) ... her. (*toward; preposition*)
17. You live virtually through Facebook and you ... (make) ... less of an effort to contact people. (*to try hard*)
18. I've been happy for the whole of my twenties so ... (far) (*until now*)
19. It was freezing cold and I sat in a café and ... (had) ... a nice hot cup of tea. (*drank tea*)
20. It calls into ... (question) ... what loneliness is. (*makes something seem less certain*).

Afin d'élaborer ce test et de déterminer combien d'instances de chaque catégorie de métaphores conventionnelles inclure, je me suis reportée aux fréquences d'occurrence de chacune d'entre elles dans le corpus de mon protocole contrastif. Je tiens donc à préciser une nouvelle fois qu'il ne s'agit que d'une tentative et d'une première réflexion. Ayant remarqué un très grand nombre de lexèmes individuels utilisés de manière métaphorique dans mes données et sachant que les prépositions sont les instances de langue les plus figuratives d'après Steen *et al.* (2010), ces deux types de formes sont les plus fréquentes dans le test. Les idiomes agrammaticaux sont ensuite les formes non-littérales les plus fréquentes du corpus, suivis par les collocations, puis par les *phrasal verbs* et enfin par les idiomes référentiels. Ce test est ainsi composé de :

5 sens figurés de termes individuels :

- *says* (dans le sens *to give information in writing*)
- *hard* (dans le sens *difficult*)
- *love* (dans le sens *to like or enjoy something very much*)
- *mad* (dans le sens *angry*)
- *stuck* (dans le sens *to become firmly fixed in one position, and therefore difficult or impossible to move*)

5 prépositions :

- *in* (to be **in** a relationship)
- *about* (to worry **about**)
- *to* (to be rude **to** someone)
- *on* (**on** the point)
- *at* (to be furious **at**)

4 idiomes agrammaticaux :

- *call into question*
- *out and about*
- *on your own*
- *so far*

3 collocations :

- *to have a cup of coffee*
- *to spend hours*
- *to make an effort*

2 phrasal verbs :

- *to come out* (dans le sens *to become known or revealed*)
- *to move on* (dans le sens *to forget about a difficult experience*)

1 idiome référentiel :

- *to get on one's nerves*

Toutes ces instances proviennent du corpus oral de mon étude contrastive. Elles ont été mises en contexte dans le test en modifiant légèrement l'énoncé original dans lequel elles avaient été prononcées par les participants adultes natifs du groupe contrôle. Les termes figuratifs individuels, les prépositions, les idiomes agrammaticaux et les collocations ont été sélectionnés sur la base de leur fréquence d'occurrence dans le corpus : il s'agit des plus fréquents. Pour sélectionner les deux *phrasal verbs*, en plus de me référer à ceux qui étaient utilisés de manière métaphorique le plus fréquemment dans mes données, j'ai également consulté la liste de *phrasal verbs* de Mélodie Garnier et Norbert Schmitt (2015). Ces derniers ont recensé les sens les plus fréquents des 150 *phrasal verbs* les plus fréquents en anglais dans le *Corpus of Contemporary American English* (COCA ; Davies, 2008). Parmi ceux qui étaient utilisés de manière figurative dans mes données, j'ai sélectionné ceux qui étaient classés parmi les 50 premiers *phrasal verbs* de la liste de Garnier et Schmitt (2015). Enfin, afin de sélectionner un unique idiome référentiel, j'ai soumis les dix-huit idiomes référentiels les plus fréquents de mes données à trois lecteurs de l'université de Paris 3. Ils devaient attribuer une note entre 1 et 3 à chaque expression quant à leur fréquence d'apparition dans les conversations de la vie de tous les jours selon eux (1. *not very frequent* ; 3. *very frequent*). J'ai sélectionné celui qui avait obtenu le meilleur score, *get on my nerves*.

Dans le but de produire un test robuste et utilisable par toute la communauté scientifique, il serait sûrement judicieux de faire ce travail à partir d'un autre corpus, plus diversifié, comme le *British National Corpus* (Consortium, 2007) ou le *Corpus of Contemporary American English* (COCA). Il serait tout à fait envisageable d'utiliser le corpus de Steen *et al.* (2010), obtenu à partir d'extraits du corpus BNC-Baby, qui contient des extraits provenant des quatre registres du BNC (littérature, conversations spontanées, textes de presse et textes académiques). Puisque chaque mot métaphorique est déjà annoté dans le corpus de Steen et ses collègues, il n'y aurait plus qu'à repérer les mots métaphoriques conventionnels puis les annoter en fonction de leur nature (sens figurés, prépositions, idiomes agrammaticaux, collocations, *phrasal verbs* et idiomes référentiels). Après avoir évalué la proportion précise de chaque type d'instances dans le corpus, il devient facile de sélectionner une proportion analogue pour le test en privilégiant les instances les plus fréquentes et en s'appuyant sur les énoncés dans lesquelles elles apparaissent. Sur la base d'une tâche de

production guidée et limitée, l'administration du test devrait être bien plus rapide que celle du test d'Azuma (2004, 2006), et à raison d'un point par bonne réponse, l'évaluation du test devrait également être rapide.

3. Vers un test de compétence métaphorique globale en langue étrangère

Au terme de l'élaboration d'un test de connaissances des instances non-littérales conventionnelles, on obtiendrait enfin un ensemble de tests qui mesureraient tous les aspects de la compétence métaphorique à partir des tests de Littlemore (2001a) :

RÉCEPTION

- *Test of ability to find meaning in (creative and conventional) metaphor* (à partir de Littlemore, 2001a)
- *Test of speed in finding meaning in (creative and conventional) metaphor* (à partir de Littlemore, 2001a)
- *Test of fluency of (creative and conventional) metaphor interpretation* (à partir de Littlemore, 2001a)

PRODUCTION

- *Originality of metaphor production test* (Littlemore, 2001a)
- *Conventionality of metaphor production test* (à réaliser)

Il appartiendrait ensuite à chacun d'utiliser ces tests en fonction de ses intérêts de recherche. On peut ainsi n'utiliser que les tests de production ou que ceux de compréhension par exemple. On peut également choisir de n'évaluer que les compétences non-littérales créatives ou conventionnelles et de mettre de côté les formes que l'on ne souhaite pas étudier afin d'alléger le temps de passation des tests.

PARTIE IV.

PERSPECTIVES PÉDAGOGIQUES

Chapitre 9. Didactique du non-littéral dans la littérature

Dans ce chapitre, nous ferons un point sur les procédés pédagogiques qui ont été proposés dans la littérature sur l'enseignement du langage figuratif en classe de langue. J'avais mentionné dans la première partie de ce travail de thèse que la littérature s'était rapidement teintée d'études dans le domaine de la didactique suite à la montée de la linguistique cognitive : je propose à présent de revenir sur ces études. Les implications de toute étude interlangagière comme celles qui ont été présentées dans ce travail étant principalement pédagogiques, il m'est apparu capital de faire un point sur les méthodes d'enseignement qui ont déjà été proposées par la communauté scientifique avant d'en proposer à mon tour dans le chapitre qui suit (le chapitre 10). Nous ferons tout d'abord un point ici sur les paramètres à prendre en compte lorsque l'on souhaite introduire du non-littéral en classe de langue, puis nous nous pencherons sur les dispositifs didactiques proposés dans la littérature selon la méthode proposée (formelle, cognitive, sur corpus, et contrastive).

9.1. Avant-propos : difficultés potentielles du non-littéral et recommandations pédagogiques préliminaires

Dans les années 1980, les didacticiens se sont tout d'abord attachés à faire état des difficultés que les instances figuratives pouvaient poser aux apprenants. Irujo (1986) relève en premier lieu la dualité de sens de certains items tels que les idiomes, dont on peut faire une lecture aussi bien littérale que figurative (cf. *pull my leg*, *spill the beans*, etc.). Elle note également le manque d'exposition des apprenants au langage figuratif, qui se fait rare dans leur input et qui est souvent mis à l'écart dans les manuels (cf. *L'anglais contemporain*, manuel de vocabulaire proposé au niveau universitaire où les expressions idiomatiques sont exposées en toute fin de chapitre). Irujo ajoute également que certains idiomes sont figés et n'admettent qu'un très faible degré de variation syntaxique (cf. *to be fed up* → *to fed someone up**), tandis que d'autres sont plus flexibles (*to put on weight* → *to put weight on*, *be putting*

on weight, definitely put on weight), ce qui peut également prêter à confusion. Irujo (1986) met enfin l'accent sur le niveau de langue des expressions : une grande majorité d'expressions relèvent du registre familier (comme *kick the bucket*), tandis que d'autres peuvent être employées en toute situation (cf. *to run a risk*, par exemple).

Low (1988) recense trois autres facteurs problématiques en vue de la maîtrise du non-littéral par des apprenants de langue seconde. Tout d'abord, la présence d'un lexique limité, qui peut entraver la compréhension d'une instance ou encourager la sur-extension de termes déjà acquis. Il fait remarquer ensuite que le langage universitaire est très imagé : les apprenants peuvent rencontrer certains termes pour la première fois dans leur sens figuré sans le savoir (cf. *to buttress* ou *to bolster up* dans des collocations du type *buttressing / bolstering up an argument*). Enfin, il ajoute que certaines expressions de la langue maternelle des apprenants sont difficilement transférables telles quelles à la langue cible et qu'elles occasionnent des transferts négatifs – et donc des productions erronées.

Afin de guider tout enseignant qui souhaiterait introduire du non-littéral dans ses enseignements, Irujo (1986) propose quelques critères pour la sélection d'expressions idiomatiques pour la classe de langue. Elle conseille tout d'abord de se focaliser sur les expressions les plus fréquentes dans la langue cible afin de favoriser une plus grande exposition pour les apprenants. Au moment de sa publication de 1986, Irujo faisait remarquer qu'aucune liste indicative des expressions les plus fréquentes de l'anglais n'existait ; de nos jours, on en compte plusieurs sur lesquelles s'appuyer : celles de Liu (2003) et de Garnier et Schmidt (2015) pour les *phrasal verbs*, celles de Grant (2005 et 2007) et de Alavi et Rajabpoor (2015) pour les idiomes, ainsi que celle de Shin et Nation (2008) pour les collocations. Irujo (1986) nous conseille également de privilégier les expressions les plus transparentes d'un point de vue sémantique afin de faciliter le plus possible la tâche des apprenants. C'est surtout pour les expressions idiomatiques dont le sens peut être plus ou moins opaque que cette recommandation a son importance : si l'on prend l'exemple de l'expression « *spill the beans* » (« vendre la mèche »), *spill* (*renverser*) s'apparente à l'action de *reveal* (*révéler, divulguer*) dans la mesure où ces deux verbes véhiculent un concept similaire – celui de LAISSER S'ÉCHAPPER QUELQUE CHOSE. *Spill* évoque l'action de débordement de la même manière que lorsque l'on révèle, confesse ou admet quelque chose (Gibbs et Nayak, 1991). En revanche, la correspondance entre *beans* (*haricots*) et *secret* est

difficile à concevoir : à l'exception de l'expression *spill the beans*, *beans* est très éloigné des notions de *secrets*, *informations* ou d'*objets précieux*. Cette expression est ainsi partiellement décomposable, et donc plus facilement accessible en réception par un apprenant qu'une expression opaque comme *kick the bucket*. Dans cette optique, Irujo recommande aussi de sélectionner des expressions dont la structure syntaxique et les composants lexicaux sont les plus simples possible : *a needle in a haystack*, *taken in by*, *can't make head or tail of*, ou encore *come hell or high water* sont des expressions qui seront plus difficiles à retenir que des expressions au vocabulaire et à la structure grammaticale moins complexes (Irujo, 1986, p. 238). Toujours dans l'idée de faciliter la tâche des apprenants, Irujo préconise de travailler sur les expressions qui ressemblent à celles de la langue maternelle des apprenants (si les apprenants possèdent tous la même langue maternelle) et de n'enseigner que les expressions dont ils pourraient avoir l'occasion de pratiquer dans leur contexte d'apprentissage (les moins familières et les plus scolaires ou académiques si l'apprentissage a lieu en milieu institutionnel, par exemple).

Andreou et Galantomos (2008b) ajoutent également trois critères centrés sur l'apprenant en vue de sélectionner au mieux les instances figuratives pour la classe de langue. Tout d'abord, ils précisent que les expressions figuratives peuvent être enseignées à tous les niveaux d'apprentissage et qu'elles ne doivent pas être réservées seulement aux groupes d'apprenants les plus avancés. Andreou et Galantomos font également un point sur la problématique de l'âge : on aurait tendance à penser que l'enseignement d'expressions figuratives ne pourrait s'appliquer qu'à des apprenants ayant développé les compétences mentales et cognitives nécessaires à la pensée analogique, mais ils rappellent que cette capacité est en place dès le plus jeune âge (Vosniadou, 1989; Winner, 1988 ; Piquer-Píriz, 2008 – nous l'avons également noté dans le chapitre 3). Il semble ainsi simplement nécessaire d'adapter ses activités et ses supports à l'âge des apprenants. Enfin, Andreou et Galantomos (2008b) mentionnent la prise en compte du style cognitif des apprenants, car ceux qui relèvent d'un profil cognitif holistique sont plus enclins à repérer, interpréter, comprendre et produire du non-littéral (Johnson, 1989 ; Johnson et Rosano, 1993 ; Littlemore, 2001a).

C'est avec ces paramètres en tête que j'exposerai mes idées d'activités pédagogiques dans le chapitre 10. Pour l'heure, penchons-nous sur les procédés didactiques qui ont déjà été proposés dans la littérature.

9.2. Approches formelles

Suites à leurs réflexions et à leurs recommandations exposées dans la partie précédente, Irujo (1986) et Low (1988) ont proposé quelques pistes d'activités pédagogiques. En réception, Irujo (1986) propose une activité d'introduction à la non-littéralité en langue étrangère : elle suggère à l'enseignant de rédiger un paragraphe qui contiendrait normalement un idiomme, mais de l'omettre, et de demander aux apprenants de compléter le paragraphe avec leurs propres mots. L'idiome serait donné au moment de la correction et les apprenants encouragés à réfléchir sur son sens à l'aide du contexte et de leurs propositions personnelles initiales. Irujo propose ensuite cinq activités destinées à faire travailler les apprenants sur le contraste entre le sens littéral et le sens global d'expressions idiomatiques : elle suggère de demander aux apprenants d'illustrer quelques expressions de telle sorte que leur sens littéral et leur sens figuré puissent être devinés par leurs camarades de classe, ou de rédiger de courtes histoires en utilisant des expressions idiomatiques dans leur sens littéral, d'inventer des charades, de faire un jeu de mime, ou encore de rédiger de courts dialogues dans lesquels un idiomme donne lieu à un malentendu, comme dans l'exemple suivant :

Girl: *Why don't you give me a ring some time?*

Foreign boy: *Oh, no! I don't know you well enough to marry you!*

Girl: *You must be pulling my leg!*

Foreign boy: *How can I pull your leg? I'm not even near you!*

(Irujo, 1986, p. 239)

En production, Irujo propose quatre activités à réaliser à partir d'une liste d'expressions à soumettre aux apprenants : amorcer une histoire à laquelle chacun doit apporter une nouvelle information en utilisant un idiomme de la liste soumise, rédiger de courts dialogues ou pièces de théâtre à partir des expressions imposées, rédiger un récit en mobilisant le plus possible d'idiomes de la liste, et organiser des jeux de rôle en petits groupes. Au terme de sa réflexion, Irujo conseille aux enseignants d'essayer d'introduire du non-littéral dans les activités et séances qu'ils ont l'habitude de mener – non pas de préparer de nouvelles séances orientées spécifiquement vers le non-littéral, à l'exception éventuellement des apprenants les plus avancés.

Low (1988) opte pour une approche actionnelle où l'apprenant doit réaliser plusieurs tâches dans le cadre de scénarios. Voici un exemple où l'apprenant doit se mettre dans la peau d'un consommateur contrarié :

1. *Make a written complaint to a shop.*
2. *Phone them up to discuss the nature and wording of the complaint (asking what they intend to do).*
3. *Report the shop to the police (involving making a more formal complaint as well as reporting on that made to the shop).*
4. *Write a letter to a friend who happens to be a solicitor (possibly being abusive at times towards the shop yet, overall, exercising sufficient restraint so as not to put him/her off).*
5. *The solicitor phones the police (and the shop, if this is ethically permissible) to discuss the nature of the complaint.*

A chaque étape de l'activité, l'apprenant doit mobiliser du langage non-littéral.

(Low, 1988, p. 140)

Low propose également de mener des discussions collectives sur la façon dont la communauté qui parle la langue cible perçoit et lexicalise certains concepts – surtout lorsqu'il s'agit de concepts appréhendés différemment dans la langue maternelle des apprenants. Il s'oppose cependant aux listes traditionnelles d'idiomes (« *phrase-book approach* ») et à une approche polysémique (se focaliser sur un item et étudier tous ses sens possibles) car, d'après lui, ces procédés ne favorisent ni une exposition en contexte ni une réutilisation par les apprenants. Enfin, il évoque l'idée de faire travailler les apprenants sur la métaphore créative en leur demandant d'inventer leurs propres métaphores tout en respectant des contraintes situationnelles et/ou linguistiques données, ou en les encourageant à réfléchir sur un concept spécifique et à chercher une topique à laquelle il pourrait servir de véhicule. Dans tous les cas, les activités doivent être réalisées en contexte : les expressions ne doivent pas être étudiées de manière isolée.

Cooper (1998) propose seize activités pour enseigner les expressions idiomatiques en prenant appui sur la théorie des intelligences multiples de Gardner (1993) : chacune des activités de Cooper vise un ou deux types d'intelligences sur les neuf que propose Gardner (intelligences logico-mathématique, spatiale, interpersonnelle, corporelle-kinesthésique, linguistique, intra-personnelle, musicale, naturaliste, et existentielle – voir Cooper, 1998, p. 260 pour une brève définition de chaque type d'intelligence et une liste des activités qui

sont proposées pour chacune d’entre elles). Afin d’éviter toute liste de vocabulaire arbitraire, Cooper (1998) ajoute qu’il serait préférable de regrouper les expressions idiomatiques en fonction de traits sémantiques communs (cf. idiomes sur les parties du corps, idiomes qui s’inspirent du comportement d’animaux, idiomes qui contiennent un adjectif de couleur, etc.). Il propose également de travailler sur des expressions provenant de différents supports (bandes dessinées, caricatures, séries télévisées) et de demander aux apprenants de faire leur propre relevé d’expressions pour une mise en commun en classe – éventuellement dans le cadre d’une rubrique « *idiom of the day* » au sein du cours. Si l’apprentissage de la langue étrangère a lieu dans le pays cible, Cooper suggère alors de demander aux apprenants d’interviewer des locuteurs natifs et de leur demander quelles expressions populaires ils utilisent le plus. Il propose également la réalisation d’un jeu de société destiné à tester les connaissances des expressions idiomatiques de chacun : s’inspirant du jeu de *Monopoly*, les apprenants doivent constituer un plateau, des pions, puis des cartes qui interrogent sur une expression (cf. *How do you say you’re really happy?*) avec un indice sur l’envers de la carte (cf. *You’re high in the air!* pour *being in seventh heaven* ou *being on cloud nine*). En réception, Cooper propose à l’enseignant de narrer une histoire contenant une dizaine d’expressions idiomatiques et de demander à ses apprenants de la raconter à leur tour en essayant de se souvenir le plus possible des expressions.

Lennon (1998) propose de faire travailler les apprenants sur le sens d’expressions idiomatiques opaques (cf. *kick the bucket*) et sur des proverbes. Il suggère de présenter différents idiomes ainsi que leur définition en omettant un mot-clé et de le faire deviner librement (cf. *Don’t count your chickens before they are hatched. This means: DON’T BE OVER-...;* Lennon, 1998, p. 23), ou à l’aide d’une liste de propositions. Une fois la correction effectuée, les apprenants peuvent être encouragés à réfléchir sur l’existence d’expressions équivalentes dans leur langue maternelle et essayer de les traduire dans la langue cible pour voir si leurs camarades les reconnaissent – ou s’ils les comprennent dans l’éventualité où ils ne partageraient pas la même langue maternelle. Lennon propose également de travailler sur un paragraphe contenant plusieurs idiomes et de demander aux apprenants de réécrire le passage en paraphrasant chacune des expressions à l’aide du contexte. Il suggère également une activité à partir de deux textes traitant de sujets différents mais qui contiennent les mêmes expressions, l’un avec les expressions soulignées et l’autre avec des phrases à trous : les apprenants doivent alors compléter le texte à trous à l’aide des expressions du texte où elles

sont soulignées et en s'aidant du contexte. Enfin, il propose de soumettre une liste de proverbes aux apprenants et de leur demander de les regrouper par paires antonymiques (cf. *no man is an island – we are ships that pass by night* ; Lennon, 1998, p. 25).

Boers et Lindstromberg (2005 et 2008a) remarquent que de nombreuses séquences non-littérales préfabriquées présentent des caractéristiques phonologiques saillantes, et plus particulièrement des allitérations et des assonances : *pickpocket* ; *tell a tale* ; *publish or perish* ; *when the cat's away, the mice will play* ; *first and foremost* ; *trick or treat* ; ou encore *the more the merrier* (Boers et Lindstromberg, 2008a, pp. 329-330). Ces exemples sont loin d'être des cas isolés : 23 % des idiomes identifiés comme « fréquents » dans le *Collins Cobuild Dictionary of Idioms* présentent des patrons phonologiques accrocheurs d'après Boers et Lindstromberg (2008a). Puisque l'efficacité mnémotechnique des allitérations et des assonances a été largement étudiée et reconnue dans le domaine de la littérature, du marketing, de la politique et du divertissement pour enfants (voir Boers et Lindstromberg, 2008a, p. 331 pour un résumé exhaustif), Boers, Eyckmans et Stengers (2006) décident de mettre à l'épreuve ce paramètre en vue de la mémorisation des expressions idiomatiques par des apprenants de langue seconde. Après un travail sur les origines d'une centaine d'expressions idiomatiques le temps de deux séances d'instruction de deux heures, des étudiants en deuxième année d'études de langues vivantes ont dû répondre à un questionnaire interrogeant sur le sens de certaines expressions et compléter des phrases à trous. Parmi les expressions étudiées, onze d'entre elles présentaient une allitération : ces dernières ont été mieux restituées que les autres expressions d'après Boers *et al.* (2006).

En 2009, Boers, Piquer Piriz, Stengers et Eyckmans décident d'explorer les avantages d'une autre dimension sensorielle sur la mémorisation des expressions idiomatiques par des apprenants : le visuel. En plus de réflexions et de discussions collectives sur les origines de certains idiomes, Boers *et al.* (2009) ont soumis des supports imagés illustrant le sens des expressions à leurs participants. Le but de cette association d'informations verbales et visuelles était d'encourager la création d'une représentation mentale concrète des expressions étudiées pour une mémorisation optimisée. Les résultats ne se sont cependant pas révélés entièrement positifs : plutôt que de contribuer à la mémorisation des expressions, les images ont eu un effet distractif sur les participants qui se sont focalisés davantage sur les images que sur les expressions. Si les illustrations ont aidé les apprenants à interpréter correctement ces expressions, elles n'ont pas forcément favorisé une très bonne mémorisation de leur forme.

Par exemple, comme nous l'avons brièvement noté dans le chapitre 4, lors d'un exercice à trous où il fallait compléter les idiomes étudiés (cf. *play second ... (fiddle)*), les apprenants ont souvent mobilisé des synonymes (cf. *play second violin*). Ils se souvenaient des images et du concept véhiculé par les expressions, mais pas des lexèmes exacts qui les composent.

A l'exception de cette étude réalisée par Boers *et al.* (2009) et de celle de Boers *et al.* (2006), aucun des procédés didactiques proposés dans cette partie n'a fait l'objet d'une vérification expérimentale, à ma connaissance. Il est donc impossible de se prononcer sur l'efficacité des mesures didactiques résumées dans cette première sous-partie.

9.3. Approches favorisant un éveil métaphorique et conceptuel des apprenants

Suite à l'arrivée de la linguistique cognitive, de nombreux chercheurs ont cherché à encourager un éveil conceptuel dans la classe de langue dans les années 1990. C'est le cas de Lazar (1996) qui propose deux activités destinées à faire travailler les apprenants sur la dualité de sens. La première consiste à faire réfléchir les apprenants sur le sens littéral d'une dizaine de lexèmes (ex : *branch, mountain, torrent, wave, peak, etc.*) avant de les exposer dans des contextes révélant leur sens figuratif par le biais d'un exercice à trous (cf. *she went to speak to the manager of the Norwich ... (branch) ... of I.P. Insurance*). Les apprenants peuvent ensuite être encouragés à observer si ces lexèmes présentent cette même dualité de sens dans leur langue maternelle. La deuxième activité porte sur un nombre restreint de lexèmes utilisés de manière métaphorique dans un texte de presse : il s'agit de faire réfléchir les apprenants à toutes les caractéristiques de ces lexèmes avant de lire l'article. Il appartient ensuite d'encourager les apprenants à chercher un lien entre les caractéristiques qu'ils ont trouvées et le sens figuré des lexèmes dans l'article. Enfin, Lazar (1996) propose une activité destinée à introduire le contraste entre les métaphores créatives et les métaphores conventionnelles par le biais d'une étude du concept LOVE. Il suggère de faire travailler des apprenants sur un extrait de *Romeo and Juliet* et de les faire relever toutes les entités auxquelles l'amour est comparé, puis de leur soumettre une liste d'expressions idiomatiques couramment utilisées pour parler d'amour (cf. *our relationship in really good shape, she cast her spell over me, this is a sick relationship, etc.*). Les apprenants seraient ensuite encouragés

à regrouper chacune des métaphores créatives et conventionnelles en fonction de la façon dont elles réfèrent à l'amour (cf. LOVE IS WAR / MADNESS / MAGIC / A PHYSICAL FORCE / A PATIENT). Les apprenants peuvent enfin être encouragés à se prononcer sur les expressions qu'ils préfèrent et à justifier leur réponse. Une fois de plus, des comparaisons avec leur langue maternelle sont envisageables.

Talebinezhad et Dastjerdi (2002) proposent de mener des analyses explicites et détaillées sur le sens d'expressions idiomatiques en faisant un travail de repérage sur la topique et le véhicule concernés, sur leur(s) point(s) commun(s), puis sur le sens global de l'expression. Prenons l'exemple de « *Isfahan is half the world* » : la topique est *Isfahan* ; le véhicule, *(half) the world* ; le point commun de ces deux entités est l'idée de grandeur, *vastness* ; et le sens de l'expression peut se résumer à *Isfahan is very large*. Afin d'évaluer l'efficacité de cette démarche de décomposition sur la compréhension et la mémorisation d'expressions figuratives, Talebinezhad et Dastjerdi (2002) ont mené une expérimentation. Un groupe d'apprenants en quatrième année d'études anglophones a travaillé sur trente expressions idiomatiques par le biais d'analyses de ce type pendant six semaines. Une fois analysée dans un contexte particulier, la topique (cf. *Isfahan* dans l'exemple précédent) était utilisée dans un autre contexte métaphorique pour véhiculer un concept similaire et les apprenants étaient encouragés à produire de nouvelles métaphores pour ce même concept. Un groupe contrôle a parallèlement travaillé sur les mêmes expressions, mais présentées de manière isolée en tant qu'expressions figées et sans travail de décomposition. Au bout de deux semaines d'expérimentation, tous les participants ont eu un questionnaire à choix multiples auquel répondre sur le sens des expressions ; puis, au terme des six semaines d'expérimentation, ils ont dû traduire de leur langue maternelle à l'anglais des équivalents de certaines des expressions sur lesquelles ils avaient travaillé. Les participants du groupe expérimental ont obtenu de meilleurs résultats que le groupe contrôle : une sensibilisation métalinguistique et un éveil conceptuel dans la langue cible semble donc être un bon moyen d'introduire des expressions figuratives en classe de langue.

Csábi (2004) propose de faire travailler les apprenants sur la polysémie de certains lexèmes et sur les liens qui unissent leurs différents sens, avant d'introduire leurs extensions métaphoriques. Par exemple, le lexème *hold*, dont le sens le plus concret est *to carry*, met en scène un être animé qui exerce une force sur un objet (cf. *she held the purse in her right hand*, Csábi, 2004, p. 240). Cette idée de force exercée par un agent demeure également si l'agent

est un inanimé (cf. *will this branch hold me ?*). Le sens premier de *hold* implique aussi une idée de durée, c'est un verbe atélique (*she held the purse in her right hand* renvoie à un évènement imperfectif) : c'est une notion que l'on peut également percevoir dans des situations où l'agent est un inanimé (cf. *will the weather hold ?*). On peut également penser à l'idée de contrôle (la main qui contrôle un objet), qui se retrouve dans des contextes du type *the terrorists held them hostage* (Csábi, 2004, p. 241). Le sens concret et le sens figuratif des *phrasal verbs* autour du lexème *hold* impliquent chacun de ces traits sémantiques : par exemple, *hold back* qui évoque l'idée de force exercée sur un patient (cf. *held her back*) est également utilisé de manière métaphorique pour décrire des émotions (cf. *to hold back tears* ; Csábi, 2004, p. 241). Et on retrouve aussi bien l'idée de force que de contrôle dans l'expression *hold one's tongue* (Csábi, 2004, p. 242). Afin d'évaluer si de telles réflexions pouvaient avoir un effet positif sur la mémorisation de *phrasal verbs* et d'expressions idiomatiques par des apprenants de langue seconde, Csábi décide de faire travailler des collégiens et des lycéens de niveau intermédiaire en anglais sur les lexèmes *hold* et *keep*. Tous ont d'abord travaillé sur le sens littéral de ces deux lexèmes puis sur des *phrasal verbs* et des idiomes dont ils étaient le noyau. Un premier groupe de participants a simplement travaillé sur la traduction et les équivalents des *phrasal verbs* et idiomes en *hold* et *keep* dans leur langue maternelle, tandis qu'un deuxième groupe fut éclairé sur les origines du sens de chacun des items étudiés suite à une étude approfondie du sens concret de *hold* et de *keep* et de leurs différents traits sémantiques. Au terme des phases d'instruction de chaque type d'items (sens concrets, *phrasal verbs*, idiomes), les participants ont eu un exercice à trous à compléter afin d'évaluer leur mémorisation des items. Enfin, les participants ont dû réaliser les mêmes exercices le lendemain de l'expérimentation, puis deux jours plus tard. Les résultats du groupe expérimental ont été bien meilleurs que ceux du groupe contrôle, suggérant qu'une étude approfondie des différents sens d'un même lexème permet une meilleure mémorisation des *phrasal verbs* et des idiomes dont ils font l'objet.

En vue de la formation d'un réseau lexical exhaustif, Azuma (2004) propose également de faire un travail poussé sur le vocabulaire, et surtout sur la polysémie des termes, afin que les apprenants développent le réflexe de chercher des sens alternatifs, ou des extensions de sens possibles, des termes qu'ils connaissent. Après avoir remarqué que les compétences non-littérales d'apprenants en réception et en production étaient fortement corrélées à leur niveau de connaissances lexicales, Azuma (2004, puis 2006) affirme que c'est

le paramètre sur lequel se concentrer en classe. En effet, les participants ayant obtenu les meilleurs résultats aux tests de compréhension et de production de langage figuré sont ceux qui avaient obtenu plus de 70 % de bonnes réponses au Vocabulary Levels Test de Schmitt *et al.* (2001) et plus de 60 % de bonnes réponses à un test de connaissances polysémiques établi par Azuma. Elle encourage alors les enseignants à mener un examen fin et collectif des traits sémantiques des lexèmes inconnus afin d'extraire leur noyau de sens principal. Elle préconise aussi de stimuler toute représentation mentale pour chaque lexème nouvellement rencontré afin de constituer une base mentale sur laquelle se reposer en cas d'exposition dans des contextes qui poseraient des problèmes de compréhension.

Boers (2001) et Boers, Demecheleer et Eyckmans (2004) ont également remarqué que les apprenants renaient mieux les expressions idiomatiques d'une langue étrangère si le lien entre leur sens littéral et leur sens figuratif leur est explicité. Pour aller plus loin, Boers, Eyckmans and Stengers (2007) proposent trois activités assistées par ordinateur à des étudiants en deuxième et troisième années d'études anglophones. La première est un questionnaire à choix multiples sur le sens de vingt à trente idiomes ; la deuxième, un questionnaire à choix multiples sur le domaine source de ces mêmes items ; et la troisième, un exercice à trous où le noyau de ces items était manquant. À chaque réponse incorrecte, l'ordinateur gérait la correction ainsi que des informations sur les origines du sens de l'expression en question. Un premier groupe a effectué les trois activités dans l'ordre précédemment décrit et un deuxième groupe a d'abord commencé par le questionnaire sur le domaine source. Les résultats ont montré que ce groupe, qui avait été invité à se prononcer sur les origines des idiomes par le biais d'une réflexion au sujet du domaine source avant d'avoir à définir le sens de l'idiome, a obtenu de meilleurs résultats à l'exercice à trous final. Afin de vérifier que ces résultats étaient bel et bien dus à la sensibilisation aux origines étymologiques des idiomes, Boers et ses collègues ont demandé à vingt-deux étudiants en deuxième année d'études anglophones de se prononcer trois fois sur le sens de seize idiomes. Une fois de manière isolée (cf. *hedging bets*), une fois en contexte (via des phrases d'exemples tirés du *Oxford Dictionary of Idiom* (cf. *Political forecasters are **hedging their bets** about the likely outcome of this Saturday's Louisiana governor's race* ; Boers *et al.*, 2007, p. 63), et une dernière fois dans ces mêmes phrases de contexte suivies d'informations sur les origines étymologiques de l'expression (cf. *In gambling this means putting money on more than one runner in a race* ; Boers *et al.*, 2007, p. 63). Les résultats de cette deuxième expérimentation

ont révélé que lorsque les étudiants n'arrivaient pas à établir le sens des expressions grâce à la phrase de contexte, ils y arrivaient dans 30 % des cas grâce aux informations étymologiques présentées à la toute fin du protocole. A nouveau, une étude approfondie du sens d'une expression figurative semble favoriser sa compréhension et sa mémorisation par les apprenants.

De son côté, Jeannette Littlemore (2001a, 2002 et 2008) propose un certain nombre de mesures en rapport avec l'extension de sens. En 2001, elle remarque que des apprenants ayant un style cognitif holistique ont de meilleures compétences métaphoriques que des apprenants analytiques suite à quatre tests évaluant leur capacité à interpréter une instance métaphorique, leur vitesse d'interprétation, leur capacité à envisager plusieurs sens possibles pour une instance donnée, et leur capacité à produire des métaphores créatives. Elle conseille alors d'inclure des activités stimulant la créativité et les capacités analogiques des apprenants comme de leur demander de trouver le sens figuré de certains lexèmes et de réfléchir à quel type de situations ils pourraient s'appliquer (cf. *eye*, qui est utilisé avec des inanimés tels que *potatoes*, *needle*, ou *hurricanes*). Elle suggère également de faire réfléchir les apprenants à la façon dont on parle de certains concepts grâce à des recherches dans des dictionnaires et encyclopédies. Suite à son étude qualitative d'une étudiante internationale à l'université de Birmingham et de ses difficultés de compréhension de cours magistraux et d'articles scientifiques en Economie, Littlemore (2002) conseille de sensibiliser les apprenants à l'association d'idées. Il se trouve que les lexèmes inconnus ne sont pas la seule source d'incompréhension pour un apprenant : les lexèmes connus utilisés de manière figurée peuvent également entraver la compréhension d'un message (les apprenants connaissent en général leur sens littéral mais n'arrivent pas à élucider leur sens en contexte). Littlemore propose alors d'inciter les apprenants à se référer au sens littéral du lexème et d'essayer de se représenter mentalement la situation dans laquelle il apparaît. Elle propose ensuite de faire réfléchir les apprenants aux mots qui pourraient décrire cette image et d'évaluer s'ils peuvent s'utiliser dans le contexte en question. Enfin, former une image interactive de la situation pourrait aider les apprenants à percevoir un sens figuré pour le mot étudié. En 2008, Littlemore essaie de former des apprenants à adopter des stratégies d'extension métaphorique et mesure l'impact de trois paramètres sur cet apprentissage : l'aspect concret d'un terme, la présence de contexte, et le style cognitif de l'apprenant. Des étudiants étrangers de

l'université de Birmingham ont travaillé sur les stratégies suivantes afin de deviner le sens de mots de vocabulaire problématiques :

- *using the surrounding context*
- *forming a mental image of the word to help thinking of associated concepts*
- *thinking of the word's associated concepts, without using an image*
- *applying concepts associated with the word to the surrounding context*
- *forming an interactive image between the word and the context*

(adapté de Littlemore, 2008, p. 207)

Les participants ont ensuite essayé de deviner le sens de dix nouveaux mots apparaissant en contexte (cf. *The new management must be willing to challenge **deep-seated** assumptions* – Littlemore, 2008, p. 206) et devaient indiquer les stratégies employées pour arriver à leurs interprétations. Les résultats ont montré que toutes les stratégies ne se sont pas révélées efficaces pour tous les lexèmes et pour tous les participants. Les items les plus concrets ont généralement fait l'objet d'une interprétation grâce à la formation d'une image mentale (cf. *the students **fit squarely** with the university's objectives ; attitudes are often **grounded** in experience*). Cependant, cette stratégie a également fonctionné pour les items moins concrets : il est donc difficile de se prononcer sur l'impact de l'aspect concret d'un terme sur sa bonne compréhension dans un contexte révélant son sens figuratif. Les analyses concernant le contexte d'apparition des lexèmes ont montré que les participants ne percevaient pas forcément les indices que le contexte pouvait renfermer, mais que lorsqu'ils étaient utilisés à bon escient, les apprenants arrivaient en général à l'interprétation correcte du lexème. En ce qui concerne le style cognitif des apprenants, Littlemore a observé que les participants plus portés sur le non-verbal (« *imagers* ») que sur le verbal (« *verbalisers* ») ont obtenu de meilleurs résultats en mobilisant toutes les stratégies d'extensions métaphoriques. Les participants plus portés sur le verbal se sont révélés, en revanche, meilleurs dans leur utilisation du contexte. Même si toutes ces stratégies ne semblent pas fonctionner avec tous les participants et pour tous les items, Littlemore (2008) encourage tout de même l'enseignant à entraîner les apprenants à faire usage de ces stratégies en insistant sur le raisonnement analogique et les capacités à se représenter les événements mentalement, car cela pourrait être motivant pour les apprenants holistiques qui obtiennent de moins bons résultats à toute autre forme de tests traditionnels (phrases à compléter, etc.). Littlemore suggère enfin d'incorporer

ce procédé dans des tâches de compréhension à réaliser par ordinateur, éventuellement à l'aide d'une rubrique « aide » qui rappellerait les stratégies possibles, afin d'éviter tout enseignement laborieux en classe. Dans tous les cas, il semblerait qu'un travail de représentation mentale et d'éveil conceptuel ait un impact positif sur la compréhension et la mémorisation d'instances non-littérales en langue étrangère.

9.4. La théorie de la métaphore conceptuelle appliquée

Toujours dans l'idée de promouvoir une réflexion métaconceptuelle en classe, certains chercheurs ont essayé d'appliquer la théorie de la métaphore conceptuelle à la didactique des langues. On recense tout d'abord Kövecses et Szabo (1996) qui ont expérimenté l'efficacité d'une classification par métaphores conceptuelles pour l'enseignement des *phrasal verbs*. Un groupe contrôle composé de quinze étudiants hongrois de niveau intermédiaire en anglais ont suivi un enseignement « traditionnel » pour dix verbes à particule en *up* et *down* (cf. *bow down, run down, put down, cheer up, bring up, chew up, etc.*) à l'aide d'une simple traduction de chacun des items en hongrois et d'une brève définition de leur sens. Suite à cette introduction, les participants ont eu quinze minutes pour les mémoriser, puis ils ont eu vingt phrases à trous à compléter par *up* ou *down*. Parmi ces phrases, se trouvaient les dix items étudiés, ainsi que dix autres qui n'avaient pas été vus au préalable. En revanche, les participants du groupe expérimental ont examiné les dix verbes à particule regroupés autour de métaphores conceptuelles (cf. COMPLETION IS UP : *eat up, chew up, wind up, give up* ; LESS IS DOWN : *run down, cut down, turn down, go down, etc.*). Ils ont tout d'abord été sensibilisés au concept de « métaphores conceptuelles » de Lakoff et Johnson, puis les dix items de l'étude leur ont été présentés en guise d'exemples. Tout comme pour le groupe contrôle, les participants du groupe expérimental ont eu quinze minutes pour mémoriser les *phrasal verbs* présentés puis ont dû effectuer le même exercice à trous. Le groupe expérimental a obtenu de meilleurs résultats à cet exercice aussi bien pour les items qui venaient d'être enseignés que pour ceux qui ne l'avaient pas été – c'est d'ailleurs pour ces items inconnus que la différence entre le groupe contrôle et le groupe expérimental été le plus marquée. Kövecses et Szabo (1996) en concluent qu'une classification des verbes à particule

en fonction de la métaphore conceptuelle dont ils sont issus est un moyen efficace de les enseigner. Ils mettent cependant en garde contre cette conclusion au vu du faible nombre de participants qui ont pris part à l'expérimentation et à l'absence de vérifications statistiques des résultats au test final.

Boers (2000) décide alors de reproduire ce protocole avec 74 étudiants de niveau intermédiaire en anglais âgés de 19-20 ans. Des *phrasal verbs* en *up* et *down* ont donc été présentés par ordre alphabétique à un groupe contrôle, mais regroupés par métaphores conceptuelles pour un groupe expérimental. Tous les participants ont ensuite eu un texte à trous à compléter à l'aide d'une liste contenant dix items qui venaient d'être étudiés et dix autres qui n'avaient pas été vus au préalable. Le groupe expérimental a obtenu de meilleurs résultats que le groupe contrôle pour les dix verbes à particule étudiés, mais, contrairement aux résultats de Kövecses et Szabo (1996), pas pour les items inconnus. Il faut préciser que ces derniers n'étaient pas des *phrasal verbs* en *up* et *down* mais présentaient d'autres particules (cf. *get on with*, *give in*, *point out*, *go on*, par exemple) : ce résultat n'est donc pas surprenant ; il est difficile d'attendre des apprenants qu'ils puissent chercher par eux-mêmes la métaphore conceptuelle qui se cache derrière d'autres particules. Notons par exemple que la méthode proposée par Gerard Steen pour trouver la métaphore conceptuelle dont une métaphore linguistique est issue (*the Five-Step Method*) est complexe, et régulièrement enseignée aux doctorants et jeunes chercheurs spécialistes de la métaphore en écoles d'été chaque année à l'université d'Amsterdam. De plus, nous avons noté maintes fois dans ce travail de thèse que les prépositions sont très polysémiques, il est donc peu surprenant que les participants de Boers (2000) n'aient pas été capables de compléter les items inconnus qui présentaient une particule autre que *up* et *down*. Les résultats de cette étude semblent néanmoins aller dans le sens des conclusions de Kövecses et Szabo (1996) : un enseignement des *phrasal verbs* selon une classification par métaphore conceptuelle a un effet positif sur leur mémorisation.

On retrouve des résultats similaires chez Yasuda (2010) qui décide de répliquer ces protocoles en ajoutant des verbes à particule en *into*, *out* et *off*. A nouveau, un groupe contrôle a travaillé sur des items que le professeur avait simplement traduits dans la langue maternelle des participants, puis ces derniers ont dû essayer de les mémoriser à l'aide d'une liste qui les reprenait par ordre alphabétique. De son côté, un groupe expérimental a travaillé sur les mêmes items avec une attention particulière pour les métaphores spatiales qui se cachent

derrière chacun d’entre eux (cf. CHANGING IS INTO : *burst into, turn into* ; OUT IS REMOVING / EXCLUDING : *rule out, leave out* ; OFF IS STOPPING / CANCELLING : *call off, pay off*, etc.) et avec une liste qui les présentaient regroupés par métaphores conceptuelles. Suite à la phase d’instruction, tous les participants ont dû compléter des *phrasal verbs* qu’ils venaient de travailler et des items inconnus avec la bonne particule. Aucun groupe ne s’est révélé meilleur que l’autre en ce qui concerne les items qui venaient d’être travaillés. En revanche, les apprenants du groupe expérimental ont obtenu de meilleurs résultats pour les items inconnus. Pour Yasuda (2010), cette approche cognitive a permis aux apprenants du groupe expérimental de concentrer leur attention sur les métaphores spatiales vues au préalable et de pouvoir les généraliser à de nouveaux items présentant les mêmes particules.

D’autres chercheurs se sont penchés sur les expressions idiomatiques et ont trouvé des résultats tout aussi encourageants que ceux des études précédentes sur les verbes à particule. On retrouve tout d’abord Boers (2000) qui, après avoir répliqué l’expérimentation de Kövecses et Szabo (1996) , a mené deux autres expérimentations afin de vérifier l’efficacité d’une catégorisation par métaphore conceptuelle sur la mémorisation des expressions idiomatiques. La première a été réalisée auprès de lycéens âgés de 16 et 17 ans : Boers leur a demandé de lire un texte sur la gestion des émotions et de la colère dans lequel beaucoup d’instances relevaient de la métaphore conceptuelle ANGER IS A HOT FLUID IN A CONTAINER (cf. *to explode*). Les items ont été présentés par sous-catégories conceptuelles à un groupe expérimental (cf. ANGER AS FIRE : *an inflammatory remark, to explode, to add fuel to the fire* ; ANGRY PEOPLE AS DANGEROUS ANIMALS : *to have a ferocious temper, to snap at someone, to bite one’s head off*). Un groupe contrôle a en revanche travaillé sur ces mêmes expressions par le biais de regroupements pragmatiques ou fonctionnels (cf. *To describe a sudden anger : to explode, to flip one’s lid* ; *To describe the ways angry people speak : to blow up at someone, to bite one’s hear off, to snap at someone*). Après une discussion finale sur la colère et la gestion des conflits, les apprenants ont eu un texte à trous à compléter à l’aide des expressions travaillées : les apprenants du groupe expérimental ont obtenu de meilleurs scores que le groupe contrôle. La deuxième expérimentation de Boers (2000) a été réalisée auprès d’étudiants en deuxième année d’études d’Économie : ils ont travaillé sur un lexique verbal destiné à leur fournir des alternatives aux traditionnels « *go up* » et « *go down* » pour décrire différents types de tendances économiques (cf. *to soar, skyrocket, crash, plunge, dive, mount, peak, creep up*, etc.). Un groupe expérimental a

travaillé sur ces lexèmes en se focalisant sur leur domaine source (cf. *airplanes* : *soar, skyrocket, crash* ; *diving* : *plunge, dive*) tandis qu'un groupe contrôle a travaillé sur ces lexèmes de manière thématique (cf. *fast change* : *soar, skyrocket, plunge, dive* ; *gradual change*: *creep up, mount, etc.*). Au terme de la phase d'instruction, les participants ont eu plusieurs graphes à commenter à l'écrit sur la croissance ou le taux de chômage de plusieurs pays. Les analyses des rédactions ont révélé que les participants du groupe expérimental avaient utilisé un plus grand nombre d'expressions vues lors de la phase d'instruction que le groupe contrôle. Ces résultats semblent donc confirmer l'utilité des regroupements conceptuels pour l'apprentissage d'instances non-compositionnelles.

Li (2002) observe un effet similaire : deux expériences conduites auprès d'étudiants non-spécialistes montrent qu'il est plus efficace d'introduire des formes non-littérales autour de métaphores conceptuelles que de les répertorier selon une catégorisation sémantique. Il observe ensuite l'effet de la langue utilisée pour mener la phase d'instruction sur les métaphores conceptuelles : il semblerait que l'utilisation de la langue maternelle des apprenants pour ce type d'instruction soit plus efficace que la langue cible. Enfin, Li examine l'efficacité de discussions sur les schémas d'images qui se cachent derrière le sens figuré de 25 termes individuels, 16 idiomes et 16 proverbes (le schéma CONTAINER, par exemple, pour des expressions du type *to pour money into bonds, spill the beans, et don't put all your eggs in one basket*). Un groupe contrôle a travaillé seulement sur les métaphores conceptuelles reliées à ces items, tandis qu'un groupe expérimental a également travaillé sur la notion de schémas d'images et sur les représentations mentales que peut susciter chacun des items étudiés. Les résultats à divers exercices à compléter soumis immédiatement après les phases d'instruction, puis de nouveau une semaine plus tard, ont montré que plus les formes figuratives faisaient l'objet de réflexions conceptuelles poussées, mieux elles étaient retenues par les participants.

Hashemian et Nezhad (2006) ont également trouvé un effet positif d'un enseignement explicite de la théorie de la métaphore conceptuelle pour les idiomes. Des étudiants en première année d'études anglophones ont bénéficié d'une phase d'instruction sur la théorie de la métaphore conceptuelle et ont travaillé sur dix idiomes par semaine pendant seize semaines. Ils ont également eu une rédaction à rédiger avant et après l'expérimentation. D'autres étudiants en première, deuxième et quatrième années d'études anglophones, ainsi qu'un groupe contrôle de natifs anglophones, ont également dû rédiger un texte afin de

pouvoir évaluer le contenu métaphorique des rédactions du groupe expérimental. Les résultats se sont révélés positifs pour ce dernier : alors que les écrits rédigés avant la phase d’instruction manifestaient très peu de non-littéral, ceux qui ont été produits après la phase d’instruction ont révélé une densité métaphorique analogue à celle des natifs, et bien supérieure à celle des écrits rédigés par les participants non-natifs contrôles. Pour, Hashemian et Nezhad, ces résultats sont la preuve que l’on peut enseigner le système conceptuel d’une langue étrangère en classe et sensibiliser les apprenants au langage métaphorique de cette dernière. Cela ne nécessite pas une grande révision des pratiques pédagogiques quotidiennes d’un enseignant pour ces derniers, il s’agit simplement d’ajouter des explications conceptuelles lorsque l’occasion se présente. MacArthur (2010) rappelle cependant que le type de tâche imposée aux apprenants a un impact sur la façon dont ils feront usage du langage non-littéral : un sujet de composition abstrait appellera certainement plus de langage métaphorique qu’un sujet concret. Il est donc important de préparer toute activité de rédaction autour de sujets abstraits : travailler en amont sur différents textes traitant du même sujet ainsi que sur les domaines sources liés à ce sujet et sur le langage utilisé pour le lexicaliser. Par exemple, si les apprenants ont à s’exprimer sur des thèmes comme le futur ou la profession qu’ils souhaitent exercer, il sera nécessaire de les exposer aux expressions liées aux concepts PATHS, JOURNEYS et DESTINATIONS (MacArthur, 2010, p. 169).

Skoufaki (2008) décide d’évaluer l’efficacité d’un dispositif autour de métaphores conceptuelles sur la mémorisation du sens et de la forme d’expressions idiomatiques. Des étudiants non-spécialistes ont travaillé sur douze idiomes liés aux concepts de la moralité et de la compréhension regroupés autour de quatre métaphores conceptuelles : MORAL IS UP (cf. *take the high road*), MORAL IS CLEAN (cf. *dish the dirt on someone, be squeaky clean*), SEEING IS KNOWING (cf. *blind someone with science*), et HOLDING IS CONTROLLING (cf. *get a handle on something*). Un premier groupe a travaillé sur le sens des expressions et leur lien avec la métaphore conceptuelle à laquelle ils étaient reliés par le biais de discussions collectives et une exposition dans différents contextes. Un deuxième groupe a dû deviner le sens de chaque expression à l’aide de la métaphore conceptuelle à laquelle ils étaient reliés avant de passer à la phase de discussion et d’exposition de ces items dans d’autres contextes. Enfin, un troisième groupe d’apprenants a travaillé sur le sens des items de la même manière que le premier groupe mais avec des exercices de production réguliers destinés à faire mémoriser la forme des items (cf. divers exercices à trous omettant un ou plusieurs

constituants des expressions). Afin d'encourager la mémorisation des items, tous les participants ont eu à lire un texte qui les reprenait et ont été invités à définir chacun d'entre eux avec leurs propres mots. Enfin, dans le but d'évaluer les effets de ces trois procédés, Skoufaki a fait passer deux post-tests à ses participants : un exercice à trous où un constituant des items étudiés était manquant, et un test de compréhension similaire à celui qui avait été donné en fin d'expérimentation où les participants devaient se prononcer sur le sens des expressions en contexte. Les participants du deuxième groupe (qui ont eu à deviner le sens des items par eux-mêmes à partir de la métaphore conceptuelle précédemment vue) ont obtenu de meilleurs scores au test à trous. Skoufaki émet l'hypothèse que ce résultat n'est pas forcément dû à la réflexion que l'activité a engendrée mais plutôt au sentiment de satisfaction que les participants ont éprouvé lorsqu'ils ont pu deviner correctement le sens de certains items par eux-mêmes. En revanche, aucun groupe n'a été meilleur qu'un autre au test de compréhension. Skoufaki en conclut qu'un dispositif alliant métaphores conceptuelles et toute autre faculté cognitive requérant de l'effort (comme le fait d'avoir à trouver par soi-même le sens d'expression à partir d'indices conceptuels) mène à une meilleure mémorisation des formes soumises.

Enfin, Littlemore (2004) tente de former les apprenants à l'application de la théorie de la métaphore conceptuelle hors de la classe de langue. Lors de son observation de cours magistraux en Économie, Finance et Relations Internationales, Littlemore remarque que le discours des enseignants qui les dispensent est fortement empreint de langage métaphorique et que ce contenu à charge non-littérale pose des problèmes de compréhension à des étudiants internationaux. Elle propose alors un enseignement explicite de la métaphore conceptuelle à l'aide d'exemples donnés par Lakoff et Johnson (cf. *MORE IS UP* et l'idée que nous conceptualisons toute activité d'addition comme un mouvement vers le haut : *prices have gone sky high ; discontent has grown*), puis d'exemples tirés des cours magistraux observés. Par exemple, le gouvernement est très souvent comparé à une machine, une entreprise ou à un être vivant dans ces différents enseignements. Littlemore demande ensuite à ses apprenants d'interpréter quelques passages empreints de ces conceptualisations et de réfléchir aux connotations littérales de chaque terme utilisé de manière métaphorique. Les étudiants ont alors dû prêter attention aux métaphores utilisées dans leurs cours magistraux par leurs professeurs la semaine suivante. Lors d'une mise en commun des métaphores relevées par chacun, Littlemore remarque que les participants se sont focalisés sur les métaphores créatives

de l'enseignant – dont la fonction était de divertir ou d'amuser ses étudiants. Les métaphores conventionnelles, et surtout celles dont la fonction était de faciliter la compréhension des concepts clés du cours, n'ont pas été relevées, et ont continué à poser des problèmes d'interprétation. Pour leur part, les participants ont exprimé une grande difficulté à appliquer la théorie de la métaphore conceptuelle « sur le terrain ». Afin de remédier à ce problème, Littlemore a assisté aux différents cours magistraux de ces étudiants et a transcrit certains passages où elle jugeait que des métaphores à visées didactiques avaient été élicitées par l'enseignant. Lors du cours suivant, les participants ont travaillé sur ces instances en présence du professeur du cours magistral, qui a pu les éclairer sur les instances relevées par Littlemore et sur la façon dont certains concepts clés de sa discipline sont perçus et décrits au sein de sa communauté scientifique. Suite à cet échange, les participants ont confié mieux comprendre le contenu du cours dispensé par ce professeur et ont reconnu être plus sensibles aux visées de son discours. Pour Littlemore, allier théorie et pratique est un bon moyen de faire prendre conscience aux apprenants de la non-littéralité dans certaines disciplines et de les sensibiliser aux métaphores à visées didactiques. Au vu du temps que cela prendrait de mobiliser ce dispositif de manière régulière, elle propose de n'y avoir recours que ponctuellement et de faire travailler les apprenants en groupe.

La théorie de la métaphore conceptuelle appliquée à l'enseignement des langues secondes semble donc constituer un environnement propice à l'apprentissage et à la mémorisation d'instances figuratives. Andreou et Galantomos (2008a) et Boers et Lindstromberg (2008b) proposent de nombreuses astuces et activités pour enseigner tout type de formes non-littérales selon ce principe. Boers (2011) et (2013) propose également un résumé et un comparatif exhaustif des résultats de toutes les études qui ont mis à l'épreuve la théorie de la métaphore conceptuelle dans une perspective didactique pour le non-littéral depuis 1998.

9.5. La linguistique de corpus appliquée

Littlemore (2005) propose de mettre la linguistique de corpus et ses procédés au service de l'enseignement des expressions métaphoriques en classe de langue. Il s'agirait de

soumettre des lignes de corpus aux apprenants où un terme apparaîtrait dans différents environnements figuratifs. Voici un exemple pour le lexème *neck* :

1. when he **took a broken bottle by the neck** and ground the sharp end into the
2. sloped shoulder **and long, tapered neck**. The glass is clear. The opening is
3. Cardigan. all-over design, **casual V-neck** and bright "capsule" buttons make
4. Knitted entirely by hand, **this v-neck** beauty features majestic
5. ones are **a pain in the political neck**. Andrew Sullivan...
6. poll numbers have shot up. She is now **neck and neck with** her main challenger
7. are running first in California, **neck and neck with** the president and
8. a Los Angeles Times poll puts him **neck and neck with** the president and
9. Charlie Kray, who was **up to his neck in** Mafia dirty-dealing. Charlie has
10. and war in Nigeria - is **up to his neck in** the scandal. The ex-Virgin
11. the runner-up, who **failed by only a neck** to give the winner 24lb. There was
12. win his ninth win of the season **by a neck**, with his horse Smokin Beau (20-1)
13. kill when you know the police are **breathing down your neck**. Wertheimer:
14. in the offering and bankers are **breathing down the company's neck** to make

(Littlemore, 2005, pp. 2-3)

Littlemore précise que l'avantage de travailler sur des données provenant de corpus est que l'on peut isoler une forme et travailler sur ses différents sens. Elle expérimente cette idée lors d'une étude menée avec MacArthur en 2008 : deux groupes de participants ont eu à travailler sur des noms dont la forme verbale et/ou adjectivale était utilisée de manière métaphorique plus fréquemment que leur forme nominale (cf. *Erlich **shouldered** his way through the crowd ; smoke **snaked** up from a campfire ; townships that have **mushroomed** around the site* – MacArthur et Littlemore, 2008, pp. 160-165-173). Littlemore et Macarthur ont demandé à un premier groupe composé d'étudiants britanniques à l'université de Birmingham de niveau intermédiaire-avancé en espagnol d'imaginer le sens de douze noms s'ils étaient utilisés en tant que verbes, puis de comparer leurs propositions à différentes lignes de corpus tirées du CREA (*Corpus de Referencia del Español Actual*), avant d'effectuer la correction en classe entière. Puis, ils ont eu un exercice à trous à compléter (une fois sans ressources, une fois avec la liste des items vus). Un deuxième groupe d'étudiants espagnols en troisième année de licence d'anglais à l'université d'Extremadura en Espagne ont également pris part à l'expérimentation : après avoir eu à se prononcer sur le sens de certains noms s'ils étaient utilisés en tant que verbes, puis à comparer leurs prédictions en cherchant eux-mêmes ces lexèmes sur le BNC, ils ont complété des phrases à trous tirées d'autres extraits du célèbre

corpus. L'expérimentation a eu lieu durant deux semaines en Espagne, et trois semaines en Angleterre, à raison d'une session de deux heures par semaine. Les résultats ont montré qu'avant de traiter les extraits de corpus, les apprenants avaient beaucoup de difficultés à évaluer quel sens les noms soumis pouvaient avoir s'ils étaient utilisés en tant que verbes – sauf si un équivalent existait dans leur langue maternelle. Les extraits de corpus se sont révélés une aide précieuse pour les apprenants : après avoir établi le sens d'un lexème dans un énoncé, les apprenants essayaient d'évaluer s'il pouvait être généralisé à d'autres énoncés et s'ils pouvaient extraire un noyau de sens commun. Chaque nouveau sens établi servait de nouvel élément de base pour deviner le sens des extraits suivants. Pour Littlemore et MacArthur, ces approches font écho à la construction de catégories radiales en linguistique cognitive où l'identification et l'extension d'un noyau de sens permet de construire le réseau dénotatif complet d'un terme (avec son sens prototypique et ses variations conventionnelles – Lakoff, 1987, p. 84). Ce dispositif a permis aux apprenants de créer un réseau de sens pour chaque verbe en les sensibilisant à son aspect figuratif. Alors qu'ils n'avaient pas pu deviner le sens de ces verbes avant d'effectuer le travail sur corpus, les apprenants ont pu saisir l'orientation figurative de ces lexèmes une fois rencontrés en contexte. MacArthur et Littlemore (2008) mettent cependant en garde contre le niveau de langue des lignes de corpus qui peut rendre la tâche des apprenants difficile : relevant d'une utilisation authentique, le langage dans les corpus est particulièrement riche, et parfois grossier. Elles suggèrent que l'enseignant sélectionne lui-même les extraits à étudier, voire y apporte quelques modifications, pour que le dispositif soit vraiment efficace et adapté.

9.6. Pour une prise en compte de la langue maternelle

Comme Low (1988) l'avait fait remarquer, le système conceptuel de la L1 et ses expressions figuratives sont une source de difficultés pour le développement du non-littéral en L2. Il faudra attendre le milieu des années 1990 pour voir apparaître les premières études expérimentales sur le sujet. On note l'étude d'Irujo (1993) qui s'est penchée sur les connaissances d'idiomes chez des apprenants à la frontière du bilinguisme (des adultes vivant dans le pays cible depuis plusieurs années). De leur L1 à leur L2, les participants ont eu à

traduire quinze paragraphes contenant des idiomes identiques dans leur langue maternelle et dans la langue cible (même forme, même sens), quinze paragraphes contenant des idiomes similaires d'une langue à l'autre (forme identique à un constituant près, mais même sens), et quinze paragraphes contenant des idiomes différents dans les deux langues (expressions différentes, mais même sens). Comme on pourrait s'y attendre, les expressions identiques n'ont pas occasionné de grandes difficultés, contrairement aux expressions dont la forme était similaire ou différente entre les deux langues. La transparence et la fréquence d'occurrence des expressions n'ont pas eu d'impact sur les traductions des participants : les expressions les plus fréquentes et les plus transparentes de l'expérimentation n'ont pas forcément suscité de meilleures traductions. Irujo conseille alors de travailler plutôt sur les expressions similaires pour éviter tout transfert négatif de la langue maternelle et sur des expressions transparentes afin de permettre aux apprenants de pouvoir faire le lien plus facilement entre le sens littéral de l'expression et son sens global. Le but étant de favoriser la compréhension et la mémorisation des expressions.

Deignan, Gabrys et Solska (1997) ont conduit une étude similaire où, cette fois, les apprenants ont dû réaliser une tâche de traduction de leur langue cible à leur langue maternelle. En groupe, des étudiants anglicistes polonais ont eu à traduire cinq phrases en anglais contenant une expression identique, similaire, ou différente du polonais. Ils étaient encouragés à essayer de trouver le moyen le plus naturel de transposer ces expressions dans leur langue maternelle et à ne pas forcément recourir à des traductions mot à mot. Les expressions qui n'avaient pas d'équivalents dans la langue maternelle des apprenants ont été les plus difficiles à traduire : elles ont souvent fait l'objet de traductions littérales ou de paraphrases en fonction du contexte. Cependant, certaines expressions, qui avaient pourtant des équivalents dans la langue maternelle des étudiants, ont été source de difficultés : les plus figées et les plus longues (cf. *entering through the back door* ; *offering a window on something* ; *giving someone a roasting*). Suite à ces résultats, Deignan *et al.* (1997) ont tenu à donner une place significative à la langue maternelle et à son système conceptuel dans la classe de langue. Dans un premier temps, ces dernières proposent des exercices ciblés sur des concepts lexicalisés de manière métaphorique dans la L1 des apprenants afin d'attirer leur attention sur ce phénomène, et proposent ensuite de les répliquer dans la langue cible afin que les apprenants prennent conscience de leurs similitudes ou de leurs différences conceptuelles et lexicales. Deignan *et al.* (1997) proposent par exemple de soumettre aux apprenants un

premier texte en langue maternelle où des instances non-littérales sont indiquées en gras afin de susciter une discussion collective sur le non-littéral, puis de répliquer ce même protocole avec un texte en langue étrangère. Elles proposent également de travailler sur un concept en particulier et sur la façon dont il peut être traité de manière figurative dans la L2 (cf. le concept PLANT dans des contextes du type *the **flowering** of architecture ; their labour **bore fruit** ; the **root** of the problem, etc.*) et d'évaluer si ce même concept peut être utilisé de la même manière dans la langue maternelle des apprenants. Enfin, Deignan et ses collègues proposent un exercice où les apprenants doivent relier des termes en rapport avec l'eau (cf. *flood, flow, wave, etc.*) à une liste d'autres termes auxquels ils peuvent aussi s'appliquer (cf. *refugees, traffic, criticism => a **flood** of refugees ; **flow** of traffic ; a **wave** of criticism*). Il s'agit de faire comprendre aux apprenants que les langues diffèrent dans leur perception du monde et dans leur utilisation des métaphores.

D'autres chercheurs se sont intéressés aux productions non-littérales spontanées des apprenants à l'écrit. C'est le cas de Marcel Danesi (1992) , premier chercheur à notre connaissance à s'être penché sur le non-littéral dans l'interlangue des apprenants, dont les analyses de rédactions d'étudiants en quatrième année d'études d'espagnol langue étrangère avaient révélé très peu de non-littéral et une influence prononcée de leur langue maternelle. Danesi (1994) propose alors quelques implications pour l'enseignement. Il suggère par exemple de planifier des séquences pédagogiques autour de domaines conceptuels spécifiques (cf. TIME, WEATHER etc.), de travailler sur la manière dont ceux-ci sont lexicalisés, et de constamment relier le lexique et les nouveaux mots au domaine conceptuel dont ils relèvent. Danesi souligne que si l'on ne fait pas remarquer ce lien étroit entre lexique et système conceptuel aux apprenants (cf. TIME et MONEY), ils ne pourront pas le faire tous seuls, et ce, même dans leur propre langue. Ainsi, il est important, pour Danesi, d'adopter une démarche contrastive L1/L2. L'enseignant doit se demander dans quelle mesure certains domaines conceptuels de la langue maternelle et de la langue cible se chevauchent, ou, au contraire, s'éloignent, et dans quelle mesure les apprenants vont avoir tendance à se reposer sur leur langue maternelle (cf. « *inter- vs. intra- conceptual inferences* »).

MacArthur (2010) remarque également une forte influence de la langue maternelle dans les productions écrites de ses étudiants en quatrième année d'études anglophones. Lors de sessions de feedback correctif sur ces rédactions par le biais de discussions collectives, MacArthur remarque que ses étudiants ne sont pas conscients que les expressions qu'ils

transfèrent de leur langue maternelle à leur langue cible ne vont pas forcément faire sens auprès de locuteurs non-natifs. Il est donc impératif que les apprenants soient conscients de l'aspect figuratif de leur L1 et de proposer des activités pédagogiques qui leur permettent de se rendre compte de la non-littéralité de la langue. MacArthur propose de faire travailler les apprenants sur les calques qu'ils auraient produits lors de productions écrites et de s'aider de thésaurus. Par exemple, un apprenant avait produit la phrase suivante dans un *essay* : *it is necessary to **dominate** a foreign language*. Après avoir cherché le verbe *to dominate* dans un thésaurus, il a été capable de s'auto-corriger et de proposer une alternative : *it is necessary to show you **master** a foreign language*.

Philip (2005) remarque que ses étudiants de niveau avancé en anglais ont une préférence pour les expressions figuratives qui existent dans leur langue maternelle. Suite à une séance sur l'utilisation d'expressions idiomatiques, de métaphores créatives, et de jeux de mots dans les titres d'articles de presse, dix étudiants de niveau avancé en anglais ont eu à inventer leurs propres titres pour deux articles qui traitaient des avancées de la médecine dans l'invention de nouvelles pilules. Les participants ont pu s'aider du BNC, du COCA et de dictionnaires. Suite à ce qui avait été vu pendant le cours, et aux différentes entrées et collocations de *pill* dans les dictionnaires et les corpus, Philip (2005) s'attendait à voir apparaître des expressions du type *a bitter pill to swallow* ou encore *sweeten/sugar the pill*. Ces formes n'ont pas du tout été proposées, de même que très peu de titres étaient composés d'idiomes ou de métaphores, sauf si un équivalent existait dans la langue maternelle des apprenants. Pour Philip, le travail sur les expressions idiomatiques a eu un effet dissuasif sur ses apprenants : en l'absence d'équivalents dans leur langue maternelle, les apprenants semblent percevoir les expressions idiomatiques comme des formes inhabituelles, et vouloir les éviter. Elle en conclut qu'une étude approfondie du non-littéral en classe est peut-être plus utile pour développer les capacités métaphoriques des apprenants en réception, plutôt qu'en production.

Verspoor (2008) remarque également que les concepts de la langue maternelle des apprenants ont tendance à servir de base pour l'élaboration des concepts d'une langue seconde. Elle demande à un groupe d'étudiants non-spécialistes de l'université de Groningen de donner une traduction en hollandais du verbe anglais *to abandon*. La majorité des participants ont pensé au verbe *verlaten*, un équivalent plus neutre que *to abandon*, plus proche du verbe *to leave*, et dont le sens est plus spatial que *to abandon*. Verspoor a ensuite demandé à un autre groupe d'étudiants hollandais de réfléchir à trois mots en hollandais se

rapportant au verbe *verlaten* (*word associations*). Un groupe d'étudiants en première et troisième années d'études anglophones, ainsi qu'un groupe contrôle d'étudiants natifs anglophones de Birkbeck College à Londres, ont dû faire le même travail pour le verbe *to abandon* en anglais. Les données ont révélé que les étudiants natifs avaient tous en tête un sens particulier parmi tous les sens du verbe *to abandon* : *to leave someone who needs or counts on you*. Même si les apprenants les plus avancés en anglais ont généralement proposé des lexèmes qui révélaient une conceptualisation du lexème *to abandon* plus proche de celle des natifs que les autres participants, certains semblaient n'en avoir qu'un seul sens en tête : le plus proche de *verlaten*. Ainsi, il est intéressant de constater que même des apprenants avancés peuvent avoir une représentation partielle d'un concept en L2 à cause de l'existence d'équivalents dans la L1. Pour Verspoor, ces résultats montrent que les concepts de la langue maternelle et de la langue cible se chevauchent et conduisent à un mélange des deux concepts, ce qui rend les concepts de la L1 et de la L2 très proches dans l'esprit de l'apprenant. Il appartient alors à l'enseignant d'essayer de rectifier la prééminence de certaines associations de sens afin de favoriser une utilisation et une représentation mentale plus proches de celles d'un natif. Verspoor propose de répliquer ce procédé en séparant la classe en deux groupes où l'un travaillerait sur un lexème en L1 et l'autre sur un de ses équivalents en L2, puis d'organiser une mise en commun et d'encourager les apprenants à consulter chacun des lexèmes dans des dictionnaires afin d'établir les différences subtiles entre les deux. Si les apprenants n'ont pas tous la même langue maternelle, Verspoor conseille que chacun fasse ce travail individuellement avec un lexème dans sa L1, mais travaille ensemble pour le lexème de la L2. Elle propose enfin une activité en mettant en avant directement deux lexèmes de la L1 et de la L2 ayant un sens très proche afin que les apprenants puissent réfléchir sur leurs différences.

Enfin, l'influence de la langue maternelle s'était également fait ressentir dans l'étude de MacArthur et Littlemore (2008) lors de leur expérimentation sur corpus. Durant la première phase de l'expérimentation où les participants devaient se prononcer sur le sens de la forme verbale de certains noms, les participants ont pu deviner le sens des items qui avaient un équivalent dans leur L1 seulement. Parfois, les expressions de la L1 se sont révélées trompeuses : par exemple, les participants espagnols ont pensé que le verbe *to table* voulait dire *to lie flat*, car l'équivalent de l'expression *to be as flat as a pancake* en espagnol est *to be as flat as a table* (*to be like a table*, en réalité – *estar como una tabla*). Il semble donc difficile

d'inhiber les influences de la L1 pour le figuratif, et malheureusement, aucune étude à notre connaissance ne semble avoir testé de manière empirique les procédés résumés dans cette section.

9.7. Synthèse

Au terme de cette état de l'art en didactique du non-littéral, un certain nombre de stratégies pédagogiques semblent avoir fait leurs preuves. On retiendra tout d'abord une série de procédés destinés à favoriser un approfondissement des connaissances du sens littéral et des extensions figuratives de tout élément de vocabulaire, à savoir :

- une étude étymologique fine des lexèmes littéraux rencontrés au quotidien (étude de leurs différents traits sémantiques et de leurs relations de proximité) via des discussions collectives et des recherches dans des dictionnaires et encyclopédies ou dans des corpus.
- une étude étymologique fine des lexèmes figuratifs rencontrés au quotidien (étude de leurs origines, des conséquences d'une interprétation littérale via des représentations mentales, des extensions de leur sens littéral d'une situation à une autre, et des points communs entre la topique et le véhicule).

On retiendra également tout procédé destiné à favoriser l'éveil conceptuel des apprenants et de la façon dont les locuteurs cibles perçoivent et lexicalisent certains concepts de manière systématique, à savoir :

- un enseignement explicite de la théorie de la métaphore conceptuelle et des schémas d'images afin d'expliquer et de justifier l'existence de visions différentes du monde entre les cultures.
- un regroupement des expressions figuratives par métaphore conceptuelle afin de proposer un moyen de catégorisation motivé des formes figuratives plus profond et plus précis qu'une catégorisation par traits ou fonctions sémantiques, et bien moins arbitraire qu'une introduction par ordre alphabétique.

Voyons à présent comment les résultats des différentes études menées dans ce travail de thèse (parties 2 et 3) peuvent venir alimenter cette liste indicative.

Chapitre 10. Implications pédagogiques du présent travail de thèse

Dans ce dernier chapitre, je propose des pistes didactiques pour l'enseignement du langage non-littéral en classe de langue dans un contexte institutionnel où la langue cible n'est pas la langue parlée couramment dans l'environnement où l'apprentissage se déroule. Au vu du nombre important de transferts de la langue maternelle relevés dans les écrits LANSAD (chapitre 6) et dans les productions orales des apprenants du protocole contrastif (chapitre 8), je propose principalement des mesures autour de ce phénomène. Je commencerai par proposer deux critères de sélection en complément de ceux qui ont été déjà évoqués dans la littérature afin d'opérer un choix parmi les instances figuratives possibles pour la classe de langue. Puis, je présenterai quatre activités destinées à faire remarquer l'omniprésence du langage non-littéral conventionnel en français, puis en anglais, à des apprenants francophones de l'anglais en milieu institutionnel. Enfin, je proposerai deux activités sur les métaphores créatives afin de montrer aux apprenants que ces métaphores ne renvoient qu'à un type de métaphores en particulier, et que si elles sont rares au quotidien (et qu'elles sont sûrement plus abondantes dans le domaine de la littérature et de la poésie), les métaphores conventionnelles font du langage non-littéral un composant récurrent de nos productions langagières dans la vie de tous les jours.

10.1. Recommandations préliminaires

Dans le chapitre précédent, nous avons noté que les didacticiens conseillaient à l'enseignant de langue de se limiter aux expressions figuratives les plus fréquentes de la langue cible, aux plus transparentes en termes de sens, aux plus simples en termes de structure grammaticale et de lexique, aux plus semblables à celles de la langue maternelle des apprenants, et à celles dont l'apprenant pourrait avoir le plus besoin dans son contexte d'apprentissage personnel. J'aimerais apporter deux autres suggestions à cette liste de critères de sélection : ajouter un travail sur les expressions les plus fréquentes de la langue maternelle des apprenants, et travailler sur celles qu'ils utilisent le plus eux-mêmes, individuellement.

Au vu de la proportion importante de transferts (négatifs) d'expressions non-littérales de la langue maternelle des apprenants relevés dans les productions écrites et orales des apprenants dans ce travail de thèse, il me semble indispensable de faire un travail sur ces expressions en classe. Dans un cadre institutionnel où les apprenants ont la même langue maternelle et où le professeur est également un locuteur natif de cette langue, un travail sur les expressions figuratives en rapport avec le thème de la séquence d'enseignement peut facilement être mené. Concernant les apprenants francophones de l'anglais en milieu universitaire, il s'agira d'élaborer une liste des expressions les plus fréquentes en français selon le thème de la séance, ou selon le thème général du cours pour les enseignements LANSAD (cf. la culture anglophone, les médias, le cinéma, etc. comme c'est le cas à la Sorbonne Nouvelle, par exemple), ou selon la discipline des apprenants si l'on travaille en langue de spécialité (cf. les affaires commerciales, la communication, le droit, la physique, etc.). Les dictionnaires et thésaurus, puis les dictionnaires d'expressions idiomatiques, et certains sites internet dans le domaine du français langue étrangère ainsi que les corpus sont autant d'outils sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour faire son recensement thématique. Je suis cependant consciente des contraintes temporelles qui pèsent sur l'enseignant de langue, et qu'à raison d'enseignement d'une à deux heures d'anglais par semaine pour les étudiants non-spécialistes, l'enseignant ne peut se permettre de passer trop de temps sur la langue maternelle. Il s'agira donc de courtes activités introductives, sinon d'ajouter des comparaisons L1/L2 dans les activités non-littérales proposées.

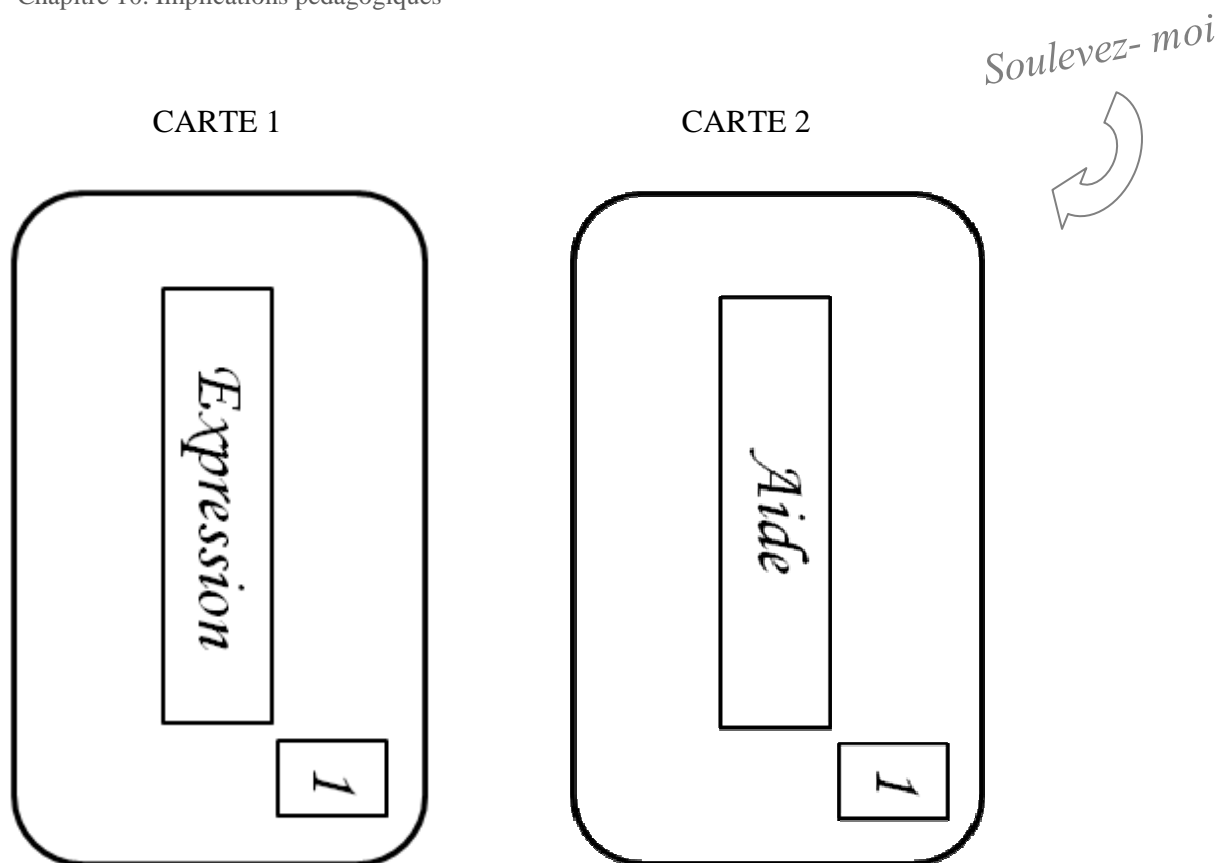
Afin de favoriser un travail personnalisé et individuel, les apprenants peuvent être amenés à réfléchir sur leur propre usage du non-littéral au quotidien afin de repérer les expressions qu'ils utilisent le plus souvent. On peut également leur demander de se replonger dans quelques unes des productions écrites qu'ils ont eu à rédiger en français dans le cadre de l'université afin de repérer également des expressions ou des tournures académiques non-littérales sur lesquelles ils semblent se reposer fréquemment. Ils peuvent aussi être encouragés à faire ce travail sur leurs productions écrites en anglais afin d'essayer de repérer certains de leurs propres transferts et observer si certains sont récurrents. Le but de cette démarche est de rendre l'apprenant conscient de la non-littéralité de son discours et de l'équiper avec des équivalents dans la langue cible afin de faciliter et fluidifier sa production. On peut imaginer une mise en commun et une discussion collective en classe où les apprenants et le professeur

essaieraient de proposer des équivalents pour les expressions qui poseraient problème. Toujours dans une démarche de gain de temps, et éventuellement pour aller vers un enseignement hybride comme cela se développe actuellement dans l'enseignement supérieur en France (lorsque l'on allie des temps de travail en présentiel et des travaux à distance grâce aux TICE), on pourrait facilement imaginer que ce travail de recherche personnelle puisse être effectué à la maison, en dehors du temps en présentiel.

10.2. Prise de conscience figurative en L1 et en L2

10.2.1. Premiers pas en langue maternelle

Nous avons noté dans le chapitre précédent que les étudiants de MacArthur (2010) n'étaient pas forcément conscients du caractère figuratif de certaines expressions de leur langue maternelle ni des problèmes de compréhension qu'une traduction mot à mot de ces expressions pouvait causer. Il semble alors nécessaire d'envisager un travail métalinguistique visant une prise de conscience de l'omniprésence du non-littéral au quotidien pour que les apprenants se rendent compte de la non-littéralité de leur propre discours en langue maternelle avant d'envisager un travail sur cette perspective dans la langue cible. A titre d'illustration d'une démarche possible, je propose une séquence d'éveil au non-littéral inspirée du jeu de société *Pictionary*, pour les idiomes. Ces instances, ainsi que les proverbes, sont des formes non-littérales conventionnelles saillantes par opposition aux collocations ou aux sens figurés de termes individuels, dont la métaphoricité tend à passer inaperçue (cf. *prendre une décision* ; *une argumentation claire*). Les apprenants, par groupes de cinq, seraient individuellement invités à piocher une carte sur laquelle une expression idiomatique de la langue maternelle figurerait et à l'illustrer pour la faire deviner à leurs camarades en trois minutes. Ils auraient une minute pour réfléchir à leur illustration et envisager une première tentative, puis, au vu de la difficulté de la tâche, ils pourraient piocher une carte « aide » avec des indices. Ces indices prendraient la forme de questions sur le sens global de l'expression et sur les conséquences d'une interprétation littérale de l'expression :



Le but de cette activité est de promouvoir un questionnement sur le sens littéral et sur le sens réel (figuratif) des expressions. Le rôle de la carte « aide » est d’orienter la réflexion des apprenants. Les questions qui y figurent encouragent une réflexion sur les différences entre le sens littéral et le sens global de l’expression (doit-on accepter ou rejeter une analyse compositionnelle ? Tombe-t-on vraiment dans des pommes lorsque l’on *tombe dans les pommes* ?). Ces questions encouragent également une réflexion sur la transparence de l’expression (y a-t-il un lien sémantique entre le sens littéral et le sens figuratif de l’expression ?), une réflexion sur le rapport linguistique/extralinguistique de l’expression (s’agit-il vraiment de pommes ?), et sur l’interprétation des camarades (que peut-on bien dessiner afin de faire deviner l’expression ? Est-ce que dessiner des pommes peut mettre sur la voie, ou, au contraire, rendre la tâche des camarades plus difficile ?). On cherche à susciter une réflexion conceptuelle sur l’expression chez les apprenants et à les mener à la conclusion que lorsque l’on transfère une expression idiomatique d’une langue à une autre, on ne transfère pas que des mots, mais une notion complexe et tout un bagage conceptuel, pragmatique, social et culturel. Les apprenants pourraient également être regroupés par équipes de deux ou trois et n’avoir qu’une seule expression à illustrer dans un temps imparti

plus long – afin de leur laisser le temps de réfléchir et d’échanger sur l’expression, sa forme, et son sens, et sur comment l’illustrer. Les groupes se rencontreraient ensuite deux à deux pour se faire deviner leurs expressions respectives. Les équipes qui auraient eu la même expression pourraient également être rapprochées et avoir à échanger sur leurs réflexions, leurs idées et leurs difficultés. A l’issue de la phase de devinettes, l’enseignant pourrait soumettre aux apprenants les illustrations réalisées par Zelda Zonk (2009) qui représentent le sens littéral des expressions sélectionnées pour les cartes à jouer proposées – voici celle pour *tomber dans les pommes* :



Figure 23. *Tomber dans les pommes*, par Zelda Zonk (2009) sur le site TV5monde.com⁷

Les apprenants pourraient alors être invités à donner leur opinion sur la représentation de l’expression qu’ils ont eu à illustrer : leur convient-elle ? L’expression est-elle identifiable facilement selon eux ? Avaient-ils envisagé une représentation similaire ?

Une fois cette activité réalisée en guise d’introduction au non-littéral, on pourrait envisager un travail sur quelques métaphores conceptuelles du français. Il s’agirait simplement d’expliquer aux apprenants que l’on tend à conceptualiser un certain nombre de notions abstraites par le biais de concepts existants plus concrets. C’est le cas de l’amour, par exemple, qui semble être associé à la magie (LOVE IS MAGIC) dans certains de nos énoncés. On peut alors citer des exemples de Lakoff et Johnson (1985), issus de la traduction de leur ouvrage de 1980 en français par Michel de Fornel, pour plus de clarté :

⁷ D’autres cartes à jouer et illustrations de Zelda Zonk (2009) se trouvent en annexe 22 pour les expressions *raconter des salades*, *broyer du noir*, *casser les pieds* et *donner sa langue au chat*.

Elle m'a *jeté un sort*. (collocation)
J'*étais sous son charme*. (idiome)
J'*étais comme envouté*. (sens figuré)
Elle m'a *hypnotisé*. (sens figuré)

(Lakoff et Johnson, 1985, p. 58)

Un autre exemple que l'on peut exposer est celui de la vue, que l'on verbalise de la même manière que le toucher (SEEING IS TOUCHING) :

Il reste *collé* devant la télévision. (sens figuré)
Elle ne le *lâchait pas des yeux*. (idiome)
Je ne pouvais *détacher* mes yeux d'elle. (sens figuré)
Leurs yeux *se rencontrèrent*. (sens figuré)

(Lakoff et Johnson, 1985, p. 58)

Les apprenants peuvent ensuite être amenés à essayer d'élucider eux-mêmes la métaphore conceptuelle d'autres ensembles d'instances non-littérales :

A quelle action physique l'activité mentale exprimée par le verbe comprendre semble-t-elle faire référence dans les phrases ci-dessous ?

Je vois ce que vous voulez dire. (sens figuré)
De mon point de vue, il apparaît que... (sens figuré)
C'est un bon aperçu du problème. (sens figuré)
C'était une discussion obscur. (sens figuré)
Il voit en moi comme dans un livre ouvert. (idiome – ajouté par nos soins)
(réponse : la vue ; COMPRENDRE, C'EST VOIR)

(d'après Lakoff et Johnson, 1985, p. 57)

A quelles positions physiques le bonheur et la tristesse sont-ils chacun associés dans les phrases ci-dessous ?

Je suis aux anges (idiome).

Ça m'a remonté le moral (collocation).

Je suis au septième ciel (idiome).

Penser à elle me donne le vertige (collocation).

Il ne faut pas te laisser abattre (idiome).

Je me sens en chute libre (idiome).

Il est au plus bas ces jours-ci (idiome).

Il est retombé dans la dépression (collocation).

Il s'effondre (sens figuré).

Il a le moral à zéro (idiome).

(réponse : le haut et le bas ; LE BONHEUR EST EN HAUT, LA TRISTESSE EN BAS)

(d'après Lakoff et Johnson, 1985, p. 25)

Afin de faciliter la tâche des apprenants, l'enseignant peut les encourager à consulter un dictionnaire et à étudier les différentes entrées des mots en italique afin de découvrir leur sémantisme complet (et surtout leurs sens littéraux, car le contexte, favorisant une interprétation figurative, peut bloquer l'accès au sens littéral de chacun d'entre eux). On pourrait également imaginer la présence d'un questionnaire à choix multiples afin de mettre les apprenants sur la voie : *la vue, le toucher, l'ouïe et l'odorat* peuvent être proposés pour le premier ensemble, et *en haut, en bas, devant, derrière* pour le deuxième. Notons que l'on n'introduirait pas les termes scientifiques de « métaphores conceptuelles », « topique » ou encore « véhicule » dans cette activité : en lien avec les idées de MacArthur (2010, p. 163), le but de cet éveil n'est pas de former des académiciens spécialistes de la métaphore mais de montrer aux apprenants à quel point la langue peut être figurative sans que l'on ne s'en aperçoive. Les collocations et les sens figurés de termes individuels fréquents, des formes non-littérales moins saillantes que les expressions idiomatiques ou les proverbes, sont mobilisés pour rendre compte de cette omniprésence.

10.2.2. Introduction à la non-littéralité en anglais

Une fois cette prise de conscience non-littérale encouragée dans la langue maternelle des apprenants, on peut alors envisager une introduction à la non-littéralité en langue seconde

et un passage à l'anglais. Une métaphore conceptuelle anglaise très étudiée dans la littérature renvoie aux concepts TEMPS et ARGENT (TIME IS MONEY). Dans un premier temps, les apprenants pourraient être invités à repérer tous les termes associés au concept TEMPS dans un texte (les mots qui nous intéressent sont surlignés en jaune) :

HOW TO MANAGE YOUR TIME EFFECTIVELY

It's important that you develop effective strategies for managing your time to balance the conflicting demands of time for study, leisure, earning money and jobhunting. Here are some tips :

Keeping a to-do list
You should have a reminder system to tell you of when you need to do what: don't try to remember everything in your head as this is a recipe for disaster!

"To stay on schedule I devised a timetable which I had to stick to. I used an electronic calendar which I programmed to send out emails as reminders to myself and my team. This was a very useful tool and it is one that I have used continuously to budget my time effectively." A Kent University student.

Advantages of using a to-do list:

- You don't need to hold everything in your head.
- It saves time
- It helps you decide on priorities: the most important and the most urgent
- You are less likely to become sidetracked
- You feel more in control
- You have a record of what you've done

Prioritising
Someone who works hard and is well organised but spends all their time on unimportant tasks may be efficient but not effective. To be effective, you need to decide what tasks are urgent and important and to focus on these. Getting organized is far from a waste of time. Then allow rewarding time when achieving your goals to maintain your enthusiasm. For example, when you are invited to your first interview, treat yourself to a good meal with friends.

Figure 24. Texte adapté d'un article sur le site de l'université du Kent (<http://www.kent.ac.uk/careers/sk/time.htm>)

Le site de l'université du Kent propose également un test en anglais pour évaluer sa propre gestion du temps que les apprenants pourraient effectuer afin d'identifier les domaines sur lesquels ils auraient besoin de se concentrer (cf. *breaking down tasks into steps, setting goals, prioritising, using lists*, etc. – voir les questions posées en annexe 23). Les apprenants peuvent ensuite être invités à repérer tous les termes associés au concept ARGENT dans un autre texte :

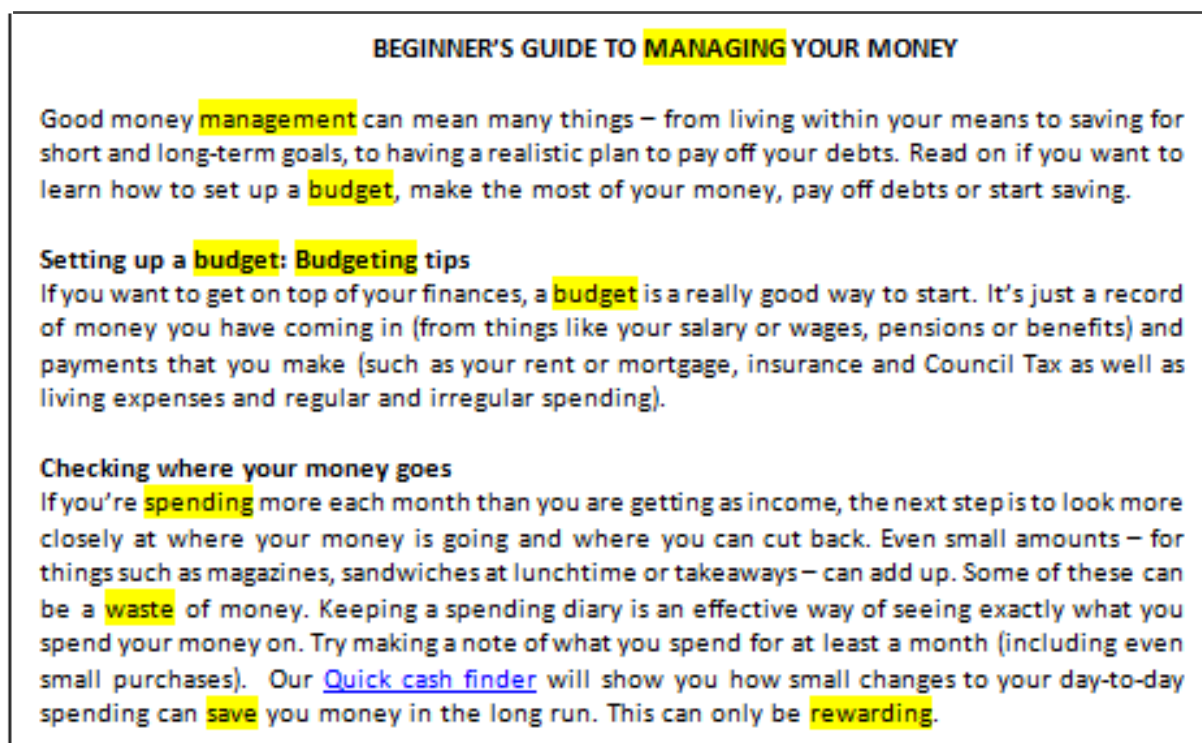


Figure 25. Texte adapté d'un article sur le site de *The Money Advice Service* (<https://www.moneyadviceservice.org.uk/en/articles/beginners-guide-to-managing-your-money>)

Le site *The Money Advice Service* propose également différents clips vidéo qui peuvent donner lieu à des activités de compréhension orale (voir les scripts en annexe 24). Une fois ces deux textes annotés, l'enseignant peut demander aux apprenants s'ils remarquent quelque chose, un point commun entre les deux textes : les mots utilisés pour lexicaliser le concept TEMPS dans le premier texte sont exactement les mêmes que ceux utilisés pour lexicaliser le concept ARGENT dans le deuxième. Il appartiendra alors d'expliquer aux apprenants que le temps est perçu et lexicalisé de la même manière que l'argent en anglais – de la même façon que nous l'avons noté dans l'activité précédente où l'AMOUR était associé à la MAGIE et COMPRENDRE à VOIR en français. L'enseignant peut ensuite demander aux apprenants s'ils pensent que le temps est également associé à l'argent en français : c'est le cas (cf. *gagner du temps, gérer son temps, économiser son temps*). Le but de cette activité étant de montrer aux apprenants que l'anglais, tout comme le français, peut aussi être figuratif – et surtout là où on ne l'attend pas (à savoir dans des registres autres que la poésie, la littérature ou la philosophie).

10.2.3. Pour aller plus loin

Une fois la notion de figurativité introduite et illustrée en langue maternelle puis en anglais, il convient de se tourner vers des activités plus contextualisées. Je propose ici d'encourager une réflexion sur des comparaisons d'expressions d'une langue à l'autre en travaillant sur des expressions identiques, similaires et différentes en anglais et en français. On pourrait envisager un travail sur un texte contenant ces trois types d'expressions et demander aux apprenants de réfléchir à leur sens et de proposer une traduction. Voici un premier exemple pour des étudiants LANSAD de niveau intermédiaire (B1) :

You are an international student at Oxford University in England. You have been paired with another French international student, Julie, to give a talk about social media today in your Sociology class (ou autre, en fonction de la discipline des apprenants). Julie has just e-mailed you the article below from The Telegraph's website about Facebook. She thinks it is highly relevant for your talk. However, her English is weaker than yours and she underlined the expressions that she finds hard to understand. Can you help her out?

Will Facebook conquer the world?



By Shane Richmond and Will Heaven

Whichever way you look at it, 2010 was a spectacular year for Facebook. In America, it overtook Google to become the most visited website; globally, it's the third-largest website, behind

Microsoft and Google. Its founder and chief executive, Mark Zuckerberg, was Time magazine's Person of the Year.

Achieving long-term success on the web has always been a difficult business. A few companies have made it, notably Google and Amazon, but many more have gone from strength to obscurity in a surprisingly short time.

Facebook could suffer the same fate, but it doesn't look likely. The site strikes a perfect balance, as far as its users are concerned, between offering an experience that is relatively flexible while also being tightly controlled. Facebook is more than just a website; it's a mini version of the web. Just as Google dominated the past decade, so Facebook could dominate the coming one. But Facebook hasn't just conquered the web, it's becoming a web of its own.

At the New Year's Eve house party I went to, the response to camera flashes could be heard over the din. "Can we all agree," one girl yelled, "that no one puts these photos on Facebook?" By midnight, the request made perfect sense. Who would want to risk sharing the evening – such as it was – with the entire online world?

For young Facebook users, that is the greatest concern: lack of privacy. The social networking website's Terms of Service are opaque. And even if you manage to understand them, the "privacy" is often an illusion.

At least among my friends, who are mostly professionals in their early twenties, Facebook now resembles a closed address book, hidden away in the internet's bottom drawer. It's useful every couple of weeks, but we are not – unlike some of our younger siblings – spending hours on the site every day.

After Mark Zuckerberg founded Facebook at Harvard, it spread, virus-like, around US university campuses, then to universities in Europe, and eastwards, eventually reaching villages in the rainforest and the bedrooms of Iranian dissidents. Now the trend seems to be happening in reverse, rippling out from the same epicentre. I spoke to a former classmate of Zuckerberg's and asked whether Harvard students use the site as much as they used to. "No, definitely not," he said. "When I signed up, Facebook was a closed and exclusive community. It was exciting to be a part of it. Now that era's over, Harvard students are much more worried about protecting, not sharing, their own data."

So Facebook continues to grow, but the tide seems to be turning. Enormous numbers of its 500 million "active users" could soon become dominant. At any rate, for Mark Zuckerberg, this is the end of the beginning.

Adapted from *the Telegraph*, January 2001

Figure 26. Texte adapté d'un article du *Telegraph*, *Will Facebook conquer the world?*, publié en 2011 (<http://www.telegraph.co.uk/technology/facebook/8240095/Will-Facebook-conquer-the-world.html>)

Voici également un exemple de tâche en anglais de spécialité pour des étudiants en commerce et/ou communication, toujours de niveau intermédiaire (B1) :

You work as a Public and Internal Communications Consultant for BMW – the famous car company. Your manager asked you to summarize the following alarming article about Mercedes' growing success for him as his knowledge of English is limited. Particularly, he finds the underlined expressions hard to understand. Can you help him out?

FT

Mercedes star twinkles once more

by Richard Milne

The Mercedes star is gleaming again. In 2002, it suffered as dramatic a fall as any luxury brand could, as it reported its first losses for nearly two decades and saw its quality slip so far that newspapers were full of stories of cars that kept on breaking down.

Mercedes should not make losses. That is absolutely clear, says Dieter Zetsche, who became Head of Mercedes in September 2005 and Chief Executive of its parent company, Daimler, three months later. "But we have great results now and we are starting to change the culture in many ways."

Indeed, so much has Mercedes changed that in three years it has gone from the worst-performing of the large luxury car makers to the trailblazer. Executives at its bigger-selling rival BMW look enviously at its 9.1-per-cent return on sales last year (and even more so at the 10.4 per cent it made in the fourth quarter – compared with BMW's 5.4 per cent in the third quarter).

Much of that turnaround is due to Mr Zetsche, famous for his walrus moustache. He was not the first automotive executive to take on two jobs, but he has been



one of the most successful with it, using his operational experience at Mercedes to help him at Daimler. Mr Zetsche says that combining roles is essential for his management style. He is also keen to stress that Mercedes has a team approach.

Mr Zetsche was hired from the outset, cutting 14,500 jobs – 8,500 in production and 6,000 administrative staff. That breaks the pattern of Mercedes providing a job for life to workers. But it had a dramatic effect on the bottom line. Mr Zetsche says: "Productivity gains don't get you anything: if you don't reduce personnel." Mercedes' recent success is also linked to a big improvement in its product quality and the launch

of some well-praised models, headed by the new C-Class saloon. "Mercedes is building cars that people want to buy again and, for once, they even look better than BMWs," says one London-based analyst.

The debate on reducing carbon-dioxide emissions could hit Mercedes hard. But the company, for now, is choosing to highlight the launch of 20 fuel-efficient models this year.

All of this has put a spring back in the step of a company that, in Mr Zetsche's words, also acts as a "mirror on German society". It has also restored lustre to Mr Zetsche's star, which was diminished by the poor performance of Chrysler, the US car maker that was owned by Daimler.

Figure 27. Article du Financial Times issu du manuel Market Leader, Intermediate, Business English Course Book, 3rd edition, p. 24.

Le but de ces deux activités est de favoriser une exposition en contexte et de donner un exemple aux apprenants du type de langage non-littéral qu'ils peuvent être amenés à rencontrer dans une situation concrète de la vie de tous les jours – lors de la lecture cursive d'un article de presse dans le pays cible. L'autre intérêt de ces deux activités est de faire prendre conscience aux apprenants que les langues peuvent avoir des expressions figuratives en commun, mais également leurs propres expressions. On compte huit expressions identiques

en anglais et en français dans les deux textes précédents (*the fall of a company* ; *to make losses* ; *to reduce personnel* ; *to tarnish someone* ; *being behind a competitor* ; *to dominate* ; *to conquer* ; *to make sense* ; et *opaque*), trois expressions similaires (*to break the pattern* => casser le mythe ; *the tide is turning* => la roue / le vent tourne ; *the end of the beginning* => le début de la fin) et neuf expressions différentes (*a walrus moustache* => une moustache à la gauloise ; *to cut jobs* => supprimer des emplois ; *on the bottom line* => au final / finalement, *to overtake* => battre ; *to make it* => réussir ; *to strike a balance* => atteindre un équilibre, *closed* => privé ; *to spend hours* => passer des heures ; *to ripple* => se propager). Au terme de l'activité, afin de s'assurer que les apprenants ont bien remarqué l'existence des trois types de correspondance des expressions d'une langue à l'autre (expressions identiques, similaires et différentes en L1 et en L2), l'enseignant peut demander aux apprenants de classer les expressions soulignées dans le texte dans ces trois catégories. Il appartiendra une fois de plus de mener les apprenants à la conclusion qu'un transfert d'une expression non-littérale du français à l'anglais est un pari risqué, mais qu'une réflexion sur le sens global de l'expression pour formuler une paraphrase est une meilleure stratégie. Il est également possible de prendre pour point de départ les transferts des apprenants dans leurs expressions écrites ou orales en classe et d'en sélectionner quelques uns en guise d'illustration. Par exemple, pour le transfert *to pass next to (something)* que j'ai trouvé plusieurs fois dans les compositions rédigées par les étudiants LANSAD de la deuxième étude exploratoire, on pourrait tout d'abord faire remarquer l'aspect figuré de l'expression *passer à côté de quelque chose* en français, puis expliquer que cette expression a été traduite de façon littérale mot à mot par *to pass next to a good person* dans les copies, mais qu'un locuteur natif risque de comprendre cet énoncé de manière littérale (que l'on a véritablement croisé quelqu'un de bien sans le savoir et que l'on est passé physiquement à côté de ce dernier). On expliquera également qu'en anglais, il existe un verbe pour décrire ce sentiment : *to miss out on*. Le but de ces explications est de favoriser les comparaisons linguistiques d'une langue à l'autre grâce à un feedback correctif local, explicite, et personnalisé à l'aide d'explications conceptuelles et de représentations mentales lorsque cela est possible.

10.3. Contraste avec la métaphore créative

Il conviendra également de se pencher sur les métaphores créatives, car ce sont celles auxquelles les apprenants ont peut-être été le plus exposés durant leur scolarité dans le secondaire en cours de français et/ou de littérature en fonction de la filière qu'ils avaient choisie au lycée, et de la discipline dont ils sont spécialistes dans le supérieur. C'est pourquoi je ne présenterai pas de supports ni d'activités sur le français dans cette dernière section mais je commencerai par proposer un travail préliminaire sur *Romeo and Juliet* de William Shakespeare directement en anglais, et plus particulièrement sur la scène célèbre du balcon où Juliet est comparée au soleil :

JULIET enters on the balcony

ROMEO

But wait ! What's that light in the window over there ?

It is the east, and Juliet is the sun.

Rise up, beautiful sun, and kill the jealous moon,

The moon is already sick and pale with grief,

Because you, Juliet, her maid, are more beautiful than she.

(Traduction en anglais moderne⁸ sur le site Sparknotes - http://nfs.sparknotes.com/romeojuliet/page_78.html)

Il conviendra d'analyser le sens de cette métaphore créative, et d'encourager les apprenants à saisir la différence avec les métaphores conventionnelles qui ont fait l'objet des activités précédentes. Pour aller plus loin, il pourrait également être intéressant d'amener les apprenants à réfléchir à nouveau sur les illustrations en deux dimensions. Une première image en guise de transition pourrait être la suivante, en lien avec la métaphore *Juliet is the sun*, mais dans un tout autre registre, celui de la caricature politique :

⁸ *Romeo and Juliet* a été écrit en anglais moderne naissant (*Early Modern English* ; période du XVI^e siècle). Je n'ai pas souhaité conserver la version originale de l'œuvre afin de faciliter la tâche des étudiants LANSAD. Il est cependant tout à fait envisageable de travailler sur cette variété de la langue anglaise en fonction des objectifs du cours, et, éventuellement, en fonction du niveau de langue, de la spécialité et de la motivation des étudiants.



Figure 28. *Obama Sunrise; A new dawn arises in the USA. The dark clouds of Bushdom evaporate*, par Andy Davey (2008)

Il conviendra d'expliciter collectivement le sens de la caricature et la référence au soleil avant de demander aux apprenants s'ils pensent que l'on peut parler de « métaphore » pour décrire cette illustration, ou bien si c'est un terme qui ne peut s'appliquer qu'aux instances de langue selon eux. Afin d'alimenter le débat, les apprenants peuvent être répartis en groupes et travailler sur différents types d'illustrations :



Figure 29. *Ensemble 1 : Caricatures politiques sur le thème de la crise européenne*

De gauche à droite :

Source 1 : caricature explicitée par Marianna Bolognesi lors de l'école d'été *Methods for Metaphor Identification and Analysis* des 14-19 juin 2015 à l'université d'Amsterdam dans le cadre du projet VisMET (*Visual Metaphor – VU University Amsterdam*).

Source 2 : *Parthenon Eurozone*, par Andy Davey (2012)

SET 2



Figure 30. Ensemble 2 : Campagne de sensibilisation à la protection de l'environnement par WWF

De gauche à droite :

Source 1 : BBDO Guerrero (2011). (légende : « 70 % of plastic ends up in the sea. »).

Source 2 : par Ferdi Rizkiyanto. (légende : « The first signs of global warming are now clearly visible. We urgently need to limit greenhouse gas emissions. Nothing and no-one will be spared from climate change. This warning is therefore to all people, all countries and, in particular, to the Belgian Council of Ministers who, on the weekend of March 20 and 21, will have to decide what action to take regarding essential measures linked to the Kyoto Protocol. »).



Figure 31. Ensemble 3 : publicités à visées commerciales.

De gauche à droite :

Source 1 : par Ferdi Rizkiyanto (2009), *Red Bull – Dragon*.

Source 2 : DDB Spain (2007). (légende : « *Sometimes, without knowing why, your heart beats faster. New Beetle* »).

Les apprenants seraient invités à décrire les images qui leur ont été confiées et à s'exprimer sur leur sens et leur visée avant d'essayer d'apporter une réponse à la question du débat « *can an image be metaphorical ?* ». Il pourrait également être intéressant de travailler sur le geste et les métaphores verbo-gestuelles (cf. Cienki, 1998a, 2013) et sur l'analyse d'un ou deux passages vidéo. Si les apprenants sont des étudiants en sciences du langage et s'ils ont été sensibilisés à la multimodalité dans leurs enseignements de linguistique, et plus particulièrement au geste, c'est une activité qui aurait d'autant plus de pertinence. Au terme de ces activités, il appartiendrait à l'enseignant de faire le lien de nouveau avec les métaphores conventionnelles et de mettre en exergue la dichotomie métaphores créatives / métaphores conventionnelles afin de souligner l'omniprésence du non-littéral dans nos productions de la vie de tous les jours.

10.4. Synthèse

Suivant les résultats obtenus dans ce travail de thèse, j'ai souhaité proposer des activités pédagogiques en lien avec la langue maternelle des apprenants. Les tâches proposées dans ce dernier chapitre s'articulent dans une progression allant d'une introduction aux métaphores conventionnelles du français par le biais d'expressions idiomatiques à un travail sur la métaphore créative en anglais, en passant par la découverte de métaphores conceptuelles du français puis d'une métaphore conceptuelle de l'anglais avant de comparer des expressions identiques, similaires et différentes d'une langue à l'autre. Afin d'évaluer l'efficacité de ces différentes activités, ces dernières devront être soumises à des expérimentations.

Synthèse générale de la partie IV.

Mise en regard de la littérature en didactique du non-littéral et des activités proposées

Dans cette quatrième et dernière partie, j'ai souhaité faire un point sur les méthodes d'enseignement que la littérature en didactique du non-littéral préconise avant de présenter mes propres idées. Les études qui relèvent d'approches formelles ont proposé diverses activités où l'apprenant doit deviner le sens d'une expression en contexte, compléter, illustrer ou mimer un idiomme, rédiger un texte contenant des expressions imposées, inventer des charades, des quiproquos dus au sens littéral d'expressions ou encore des métaphores créatives, jouer au « téléphone arabe », réaliser des tâches actionnelles, relever des expressions figuratives dans différents supports (textes, séries, bandes dessinées, chansons, etc.), créer des jeux de société, réfléchir aux situations sociales appropriées pour l'utilisation de certaines expressions, et réaliser un dictionnaire d'expressions idiomatiques. Les didacticiens qui ont cherché à promouvoir un travail d'éveil conceptuel et métalinguistique dans la classe de langue ont également proposé de nombreux dispositifs. Il s'agit d'activités sur la dualité de sens et la recherche de liens entre le sens littéral et le sens figuré de termes individuels, *phrasal verbs* et d'expressions idiomatiques. L'apprenant est amené à identifier les différents composants de la métaphore (topique, véhicule, *ground*), trouver tous les domaines sources pour un concept cible donné dans divers supports, étudier l'étymologie de termes spécifiques avant de travailler sur des expressions figuratives qui les contiennent, et rechercher le domaine source ou l'origine étymologique de certaines expressions idiomatiques. Les didacticiens qui se sont penchés sur une adaptation pédagogique de la théorie de la métaphore conceptuelle ont proposé de classer les expressions conventionnelles de la langue cible en fonction de métaphores conceptuelles ou de schémas d'images sous-jacents, et ont souvent proposé une instruction explicite de cette théorie. Nous avons aussi noté que des dispositifs inspirés des pratiques de la linguistique de corpus via des lignes de concordance ont été

proposés, de même que quelques activités en rapport avec la langue maternelle des apprenants (observer le sens figuré de termes et d'expressions de la langue maternelle, comparer la façon dont certains lexèmes sont utilisés de manière figurative dans les deux langues).

Parmi toutes ces propositions, seules quelques unes ont été soumises à des expérimentations. Les activités qui se sont révélées avoir un effet positif pour l'apprentissage et la mémorisation d'instances non-littérales en langue étrangère sont celles qui mettent en avant un travail explicite sur la dualité de sens de termes et d'expressions, la polysémie de certains termes et leur étymologie, les origines conceptuelles (les domaines sources) d'expressions idiomatiques, et la théorie de la métaphore conceptuelle.

Dans cette optique, la première activité que je propose autour d'un jeu d'illustration d'expressions idiomatiques est destinée à faire travailler la dualité de sens en langue maternelle. L'objectif de cette activité est d'introduire la notion de figurativité dans un environnement familier – la L1, via des éléments non-littéraires saillants et, souvent, amusants – les idiomes. Toujours en lien avec les résultats positifs obtenus dans la littérature, les deux activités suivantes se rapportent à la théorie de la métaphore conceptuelle. La première est une activité où des métaphores conceptuelles du français sont présentées aux apprenants afin de mettre en exergue l'omniprésence du langage figuré dans notre discours au quotidien et la façon dont on perçoit certains concepts. La deuxième activité, autour de la métaphore conceptuelle TIME IS MONEY en anglais permet un passage à la langue étrangère et à une prise de conscience de la non-littéralité (et de son omniprésence) dans la langue cible également. La quatrième activité que je propose, qui porte sur des expressions conventionnelles de tout type (sens figuré de termes individuels, collocations et idiomes) promeut un regard contrastif entre les instances non-littérales de la langue maternelle et de la langue cible. En travaillant sur des expressions identiques, similaires et différentes d'une langue à l'autre, l'objectif de cette activité est de montrer aux apprenants que le transfert d'une expression métaphorique ne se révélera pas toujours positif dans la langue cible. Enfin, les deux dernières activités proposées, qui portent sur la métaphore créative, permettent de faire le lien entre les activités précédentes sur la métaphore conventionnelle et le type de métaphores auxquelles les apprenants ont été sensibilisés au cours de leur scolarité dans le secondaire. La première porte sur une métaphore littéraire tirée de la pièce de théâtre de W. Shakespeare *Romeo and Juliet*, la deuxième sur des métaphores visuelles. La visée de ces deux dernières activités est d'attirer l'attention des apprenants sur la dichotomie métaphore conventionnelle / métaphore créative et de leur montrer que le non-littéral n'est pas seulement un procédé rhétorique mais un aspect important de la langue cible à s'approprier.

Conclusion générale

Dans ce travail, je me suis intéressée aux compétences non-littérales d'apprenants de langue seconde et au développement de la production d'instances figuratives chez ces sujets. J'ai cherché à savoir quelles formes le langage non-littéral peut prendre dans leur interlangue, les raisons de son utilisation, et les proportions dans lesquelles il apparaît. De nombreux chercheurs ayant souligné les difficultés, voire l'impossibilité, de réussir à s'appropriier le système conceptuel d'une langue étrangère, il semblait intéressant de se pencher sur le développement du langage non-littéral dans un domaine où cet apprentissage se solde généralement par un succès : celui de l'acquisition du langage. J'ai ainsi proposé une étude comparative L1/L2 afin d'avoir une idée de la façon dont le langage non-littéral se développe chez des apprenants de langue étrangère en comparaison de la façon dont il se développe chez des enfants natifs anglophones. L'objectif de cette démarche était de faire état des différences entre ces deux processus et d'évaluer si certains facteurs peuvent expliquer le fait que les apprenants de langue seconde éprouvent de grandes difficultés à produire des instances figuratives acceptables dans une langue cible.

Afin de répondre à ces interrogations, j'ai tout d'abord entrepris deux études exploratoires dans le but de savoir s'il était pertinent de poursuivre ce projet de recherche. La première a porté sur le discours d'une petite fille anglophone, Ella, du corpus Forrester (2004) disponible sur la base de données CHILDES (MacWhinney, 2000). A partir des enregistrements de ce corpus et de leurs transcriptions, j'ai effectué un repérage systématique des instances non-littérales dans le discours de la petite fille et de ses interlocuteurs. L'objectif de cette étude préliminaire était d'évaluer si le discours de jeunes enfants admettait du non-littéral et, si oui, dans quelle proportion et sous quelle forme. Les résultats de mes analyses ont montré que l'on peut effectivement relever des instances non-littérales dans le discours de jeunes enfants au cours des premières années de la vie, ainsi que dans leur input. Même si le discours des interlocuteurs d'Ella a révélé une densité métaphorique inférieure à celle repérée par Steen *et al.* (2010) en conversation spontanée entre adultes, les instances non-littérales les plus fréquentes qu'ils produisent sont aussi celles que l'on repère dans les productions d'Ella

à partir de l'âge de deux ans (cf. *having food, big girl*, etc.). Avant cet âge et jusqu'à l'âge de 2 ans et demi, Ella est fortement accaparée par la tâche de catégoriser le monde qui l'entoure et le lexique qu'elle acquiert progressivement. Il est alors difficile de parler de compétences métaphoriques à ce stade du développement langagier. Cependant, on peut supposer que ce sont les rouages d'une compétence non-littérale qui se mettent en place.

La deuxième étude exploratoire a porté sur le discours d'apprenants de langue seconde. Deux groupes d'étudiants LANSAD, respectivement de niveaux B1 et B2 en anglais, ont rédigé deux compositions en anglais et deux en français. Tout comme pour la première étude exploratoire, l'objectif de cette deuxième étude préliminaire était d'évaluer si le discours d'apprenants de langue seconde admet du non-littéral et si oui, dans quelle proportion et sous quelle forme. Les premiers écrits, qui portaient sur le thème de la vie à l'étranger (cf. *could you live in a far away country ?*), ont été rédigés à la maison au début du premier semestre de l'année académique 2011-2012. A la fin du semestre, les étudiants ont dû répondre de nouveau à ce sujet de réflexion en français, afin de pouvoir étudier leur usage du non-littéral dans leur langue maternelle. La deuxième composition en anglais, rédigée en classe lors d'un examen, portait sur un sujet au choix. A la fin du semestre, les participants ont eu à traduire cette rédaction en français à la maison, dans le but d'évaluer si les instances non-littérales dans le texte en anglais étaient tirées d'expressions figuratives du français. Les résultats de cette deuxième étude exploratoire ont montré que les productions non-littérales des participants en langue étrangère sont très empreintes d'expressions figuratives du français et de manipulations lexicales idiosyncrasiques. Ces instances, souvent non-conformes à la langue cible, représentent 70 % des formes non-littérales relevées chez les étudiants de niveau B1 et 50 % chez ceux de niveau B2. On observe cependant un certain nombre de métaphores conventionnelles de l'anglais dans leur discours (idiomes et sens figurés de termes individuels) qui prennent principalement la forme de mots connecteurs. On observe également des métaphores créatives dès les étapes intermédiaires de l'apprentissage de la langue cible, dont les fonctions principales sont de produire des effets rhétoriques (humoristiques, ornementaux ou hyperboliques) et de mettre en mot des idées complexes et abstraites. Même si le bilan de ces productions est quelque peu mitigé en raison d'une grande majorité d'instances figuratives non-conformes à la langue cible, le non-littéral est bel et bien présent en langue étrangère. Les analyses des écrits de ces mêmes étudiants en français, leur langue maternelle, ont révélé une large majorité d'expressions figuratives conventionnelles – représentant plus de 85 % des formes non-littérales relevées. Contrairement à leur utilisation en anglais, ces expressions en langue maternelle sont le plus souvent mobilisées pour

véhiculer une idée complexe culturellement partagée via des expressions référentielles, plutôt qu'à des fins cohésives par le biais de mots connecteurs. Les métaphores créatives sont également moins fréquentes que les métaphores conventionnelles en langue maternelle : elles représentent environ 10 % des instances non-littérales relevées et sont produites dans le but de clarifier ses propos et de verbaliser des idées abstraites. Ces nouveaux écrits en langue maternelle éclairent le contenu figuratif des rédactions en langue étrangère : au vu de la forte proportion de métaphores conventionnelles produites en français, il n'est pas surprenant que les apprenants aient voulu les transférer à la langue cible.

Suite à ces deux études exploratoires en acquisition du langage et des langues étrangères, j'ai proposé un protocole contrastif afin de mieux répondre à mes questions de recherche. Les données des études exploratoires étant trop éloignées pour être comparées, et les observations trop minces pour pouvoir dresser une esquisse de développement du non-littéral en langue maternelle et en langue étrangère, un protocole commun aux enfants natifs et aux apprenants de langue à l'oral a été avancé. Des enfants natifs anglophones âgés de 7, 11 et 15 ans recrutés dans une école primaire de Manchester et un collège de Londres ont participé à l'expérimentation, de même que des élèves de classe de seconde, des étudiants en première année d'études anglophones et des étudiants en dernière année de master recrutés aux lycées Sainte Marie de Neuilly (Neuilly-sur-Seine) et Chaptal (Paris), ainsi qu'à l'université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3 et de l'université Blaise Pascal – Clermont-Ferrand 2. Un groupe contrôle d'adultes natifs anglophones a également pris part à l'étude. Par deux, les participants ont dû piocher des bandes de papier qui présentaient un stimulus sur lequel ils devaient s'entretenir (ex : *Tell your friend about a moment when you felt very angry*). Les échanges ont été filmés et transcrits à l'aide du logiciel CLAN en respectant les conventions de transcription du système CHAT (Mac Whinney, 2000). Les enregistrements ont par la suite été alignés au texte des transcriptions, puis celles-ci ont été relues par deux natifs anglophones et une équipe de doctorants en linguistique anglaise. Le texte des transcriptions a été segmenté en *T-units* afin de pouvoir procéder à l'identification et la quantification du langage non-littéral dans les données. Afin d'effectuer un repérage fiable des instances non-littérales dans le discours des participants, une procédure d'identification inspirée de celles de Steen *et al.* (2010) et de Cameron (2010) a été appliquée. Chaque instance non-littérale relevée a fait l'objet d'un codage systématique : le degré de conventionnalité, la nature, la fonction, l'aspect délibéré et la conformité de chacune d'entre elles ont été indiqués. Afin de s'assurer de la fiabilité de la procédure d'identification et du codage, une vérification en collaboration avec deux doctorantes spécialistes de la métaphore a été mise en place. Suite à cette procédure, j'ai

proposé une quantification du non-littéral sur la base de l'énoncé, et plus particulièrement un rapport du nombre de formes non-littérales par énoncé et un taux d'énoncés métaphoriques. Les participants francophones ont également dû effectuer un test de grammaire, vocabulaire, connaissances d'idiomes et de personnalité, afin d'évaluer une possible association de leurs productions non-littérales à certains de ces paramètres. Les résultats de cette troisième étude indiquent de nombreux points communs entre les productions non-littérales des adultes natifs, des enfants natifs et des apprenants francophones. Les instances produites par chacun des groupes sont en grande majorité conventionnelles et prennent la forme d'une métaphore, d'une construction hybride ou d'une personnification. Elles ont principalement une fonction lexicale, explicative ou cohésive, et sont le plus souvent non-délibérées. On note cependant trois différences principales entre les trois groupes de sujets. D'un point de vue quantitatif, un énoncé sur trois est non-littéral chez les adultes contrôles et chez chacun des trois groupes d'apprenants francophones, tandis que la proportion d'énoncés métaphoriques augmente en fonction de l'âge chez les enfants natifs anglophones. Un énoncé sur six est figuratif dans le discours des enfants âgés de 7 ans, un sur quatre chez les enfants de 11 ans et un sur trois chez les adolescents de 15 ans. En termes de degré de conventionnalité, une deuxième différence entre les enfants natifs et les apprenants francophones se dessine : les formes non-littérales produites sont de plus en plus conventionnelles chez les apprenants en classe de seconde et deuxième année de master, tandis que l'on n'observe aucune variation dans le discours des enfants natifs anglophones. Si la production de formes figuratives tend à augmenter au cours du temps chez les enfants de 7, 11 et 15 ans, la proportion de formes conventionnelles et créatives reste la même chez chacun des trois groupes. Enfin, la troisième différence entre les participants réside dans l'acceptabilité des formes non-littérales produites. Les adultes contrôles produisent de rares erreurs de prépositions, et les enfants de 7 ans de rares sur-extensions : on comptabilise moins de dix formes déviantes chez ces deux groupes de sujets réunis. En revanche, elles représentent entre 13 % et 37 % des formes non-littérales relevées dans le discours des apprenants francophones. Ces taux de formes erronées incarnent la principale source de différences entre les locuteurs natifs de tout âge et les non-natifs ; et ce, même si leur proportion diminue entre la classe de seconde et la deuxième année de master. Ces formes sont dues à un manque de ressources lexicales se manifestant via la sur-extension de termes, et à des interférences avec la langue maternelle qui occasionnent de nombreux transferts d'expressions figuratives conventionnelles du français. A l'exception de cette principale différence, les résultats de cette troisième étude montrent que tous les participants font un usage sensiblement similaire du non-littéral, qu'ils soient natifs ou non-natifs, adultes

ou enfants, puisque le degré de conventionnalité, la nature, les fonctions et l'intention non-littérale des instances relevées sont comparables. Ce sont des résultats surprenants, qui semblent démontrer une certaine universalité du non-littéral. Ils renforcent également l'argumentation proposée par Littlemore (2010) à savoir que la production de langage figuré n'est pas une variable interlangagière, entièrement dépendante de la langue de production, mais une variable plutôt individuelle. Par ailleurs, les résultats aux quatre tests annexes (tests de grammaire, de vocabulaire, de connaissance d'idiomes et de personnalité) n'ont révélé aucun lien entre les scores obtenus à chacun de ces tests et le nombre de formes figuratives produites par les apprenants francophones. Ils se sont cependant révélés corrélés positivement au nombre de formes non-littérales correctes produites. Ces variables semblent donc avoir une incidence qualitative sur les productions non-littérales des apprenants. Il est ainsi difficile de répondre à la question de recherche **(2b) Pourquoi les apprenants de langue étrangère privilégient-ils le littéral lorsqu'ils s'expriment dans leur L2?**, car les apprenants ne sont peut-être pas forcément plus littéraux en langue étrangère : ils produisent peut-être simplement plus de formes figuratives non-acceptables – que l'on tend souvent à ne pas inclure dans le cadre d'une quantification du non-littéral.

On retiendra également de ce travail de thèse qu'évaluer les connaissances et les compétences non-littérales d'apprenants de langue seconde en production est une tâche laborieuse en raison de l'absence d'outils permettant une évaluation rapide de ces compétences. Afin de remédier à ce problème, j'ai proposé l'esquisse d'un test de connaissances des expressions non-littérales conventionnelles en langue étrangère, en complément des divers tests de compétence non-littérale proposés par Littlemore (2001a). Il s'agit d'une série d'expressions figuratives à compléter par l'ajout d'un terme ou d'un constituant manquant. A titre d'exemple, j'ai proposé vingt phrases pilotes issues des productions des adultes natifs anglophones du protocole contrastif. J'ai sélectionné les items les plus fréquents de chaque type d'instances figuratives relevées dans leur discours (sens figurés de termes individuels, prépositions, idiomes agrammaticaux et référentiels, collocations et *phrasal verbs*). Afin de réaliser un test moins marqué par ce protocole, il est tout à fait envisageable de se référer à un corpus de plus grande ampleur et plus diversifié, tel que le BNC ou le COCA et d'effectuer, ce même travail de recherche d'expressions figuratives les plus fréquentes.

En lien avec les analyses des productions non-littérales écrites et orales des divers groupes apprenants étudiés, j'ai également proposé six activités pédagogiques pour

l'enseignement du non-littéral en classe de langue. A l'exception des deux dernières activités, toutes sont en rapport avec la langue maternelle des apprenants au vu des nombreux transferts négatifs relevés dans chacune des trois expérimentations de ce travail de thèse. La première activité est une introduction au non-littéral en langue maternelle grâce à un jeu inspiré du Pictionary où les apprenants sont invités à illustrer le sens d'expressions idiomatiques afin de s'interroger sur la dualité de sens. La deuxième activité, toujours en langue maternelle, inspirée de la théorie de la métaphore conceptuelle, a pour objectif de montrer aux apprenants que nous percevons de nombreux concepts abstraits de manière métaphorique (cf. COMPRENDRE C'EST VOIR => *je vois ce que vous voulez dire, c'est un bon aperçu du problème*, etc.). La troisième activité introduit une métaphore conceptuelle de l'anglais (TIME IS MONEY) afin de mettre en exergue le fait que les locuteurs de la langue cible perçoivent également certains concepts de manière métaphorique. La quatrième activité tente de faire remarquer aux apprenants que les expressions figuratives peuvent être identiques, similaires ou différentes d'une langue à l'autre, dans le but de les dissuader d'avoir recours à des traductions mot à mot. Enfin, les deux dernières activités, qui portent sur les métaphores créatives dans la langue étrangère, sont destinées à mettre en avant la dichotomie « métaphores créatives / métaphores conventionnelles », et à insister sur l'omniprésence du non-littéral dans notre discours au quotidien de par la forte présence de métaphores conventionnelles – par opposition aux métaphores créatives, qui sont beaucoup plus rares.

Comme tout projet doctoral, loin d'être un aboutissement, le travail proposé dans ce manuscrit ouvre un certain nombre de perspectives de recherche. Tout d'abord, les contraintes temporelles d'une thèse ne m'ont pas permis de réaliser d'analyses qualitatives. Les analyses quantitatives permettent d'avoir une vue d'ensemble d'un phénomène et c'était l'objet de mon travail : j'ai souhaité obtenir une photographie du non-littéral à différentes étapes du développement d'une langue maternelle et étrangère. Cependant, elles ne permettent pas d'identifier des profils de locuteurs ou d'apprenants précis. J'ai noté de grandes variations individuelles en termes de quantité d'instances non-littérales produites par les divers groupes d'apprenants étudiés, il serait donc intéressant de se pencher sur les participants dont les productions sont les plus extrêmes du corpus (ceux qui en produisent le moins et ceux qui en produisent le plus), afin d'essayer d'identifier les paramètres qui pourraient expliquer ces variations.

Dans la littérature sur la métaphore, on oppose traditionnellement les métaphores conventionnelles aux métaphores créatives, et on se limite à cette dichotomie (même si l'on

tend aujourd'hui à considérer ces instances comme les extrémités d'un continuum) ; or le présent travail a montré que la métaphore conventionnelle peut prendre une multitude de visages, rarement mentionnés : on observe des sens figurés de termes individuels, des collocations, des *phrasal verbs* et des idiomes. J'envisage donc de me pencher sur le détail de cette catégorie dans le discours des participants du protocole contrastif afin de dresser un portrait plus fin de leurs productions métaphoriques – d'autant plus que les métaphores conventionnelles représentent 99 % de notre discours figuratif d'après Steen *et al.* (2010). Cela nous permettrait donc d'apprécier plus finement les contours du langage non-littéral des apprenants.

Une piste de recherche qui semble également ne pas avoir été explorée jusqu'ici est l'étude d'un corpus longitudinal d'apprenants de langue seconde. Afin de rendre compte d'une véritable analyse développementale du non-littéral, étudier les productions des mêmes sujets à travers leur apprentissage de la langue cible permettrait un éclairage riche et précieux sur ces problématiques. Ce serait un projet de grande envergure qui ne pourrait pas être mené seul : c'est donc une piste de Projet Jeune Chercheur ou de Projet Innovant au sortir de la thèse.

Enfin, il serait intéressant d'adapter les protocoles des études psycholinguistiques qui ont été réalisés auprès de locuteurs natifs (cf. chapitre 2) au domaine de l'acquisition des langues étrangères. De nombreuses mesures cognitives pourraient nous en dire davantage sur les difficultés mentales que le non-littéral soulève lorsque l'on s'exprime en langue étrangère. On peut notamment évoquer à la mémoire de travail, et plus particulièrement les capacités mnésiques individuelles, dont les mesures pourraient être croisées aux scores obtenus à diverses tâches de compréhension et de production d'instances figuratives. Nous avons également noté, grâce aux travaux du projet PAROLE, que le nombre, la longueur et la localisation des pauses, reprises et hésitations effectuées à l'oral par des apprenants sont révélatrices de grandes difficultés d'encodage lexical : il serait donc aussi intéressant d'évaluer si ces paramètres peuvent être des indices de (non-)fluidité non-littérale. Une mesure et une comparaison des temps de production pour les énoncés littéraux et les énoncés figurés nous permettraient également de savoir si le langage non-littéral pose plus de problèmes d'encodage que le langage non-figuratif. Enfin, en réception, les différentes techniques d'oculométrie pourraient nous permettre de vérifier si le langage non-littéral occasionne de plus grandes difficultés de compréhension que toute autre instance de langue aux apprenants.

Bibliographie

- Alavi, S., & Rajabpoor, A. (2015). Analyzing idioms and their frequency in three advanced ILI textbooks: A corpus-based study. *English Language Teaching Journal*, 8(1), 170-179.
- Albritton, D., McKoon, G., & Gerrig, R. (1995). Metaphor-based schemas and text comprehension: Making connections through conceptual metaphor. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 21 612 - 625.
- Altenberg, B. (1990). Speech as linear composition. In G. Caie, K. Haastrup, A. L. Jakobsen, J. E. Nielsen, J. Sevaldsen, H. Specht & A. Zettersten (Eds.), *Proceedings from the Fourth Nordic Conference for English Studies* (Vol. 1, pp. 133-143): Department of English, University of Copenhagen.
- Andreou, G., & Galantomos, I. (2008a). Designing a conceptual syllabus for teaching metaphors and idioms in a foreign language context. *Porta Linguarum*, 9, 69-77.
- Andreou, G., & Galantomos, I. (2008b). Teaching Idioms in a foreign language context: Preliminary comments on factors determining Greek idiom instruction. *Metaphorik.de*, 15, 7-23.
- Andreou, G., & Galantomos, I. (2009). Conceptual competence as a component of second language fluency. *Journal of Psycholinguistic Research*, 38(6), 587-591.
- Aristote. *Poétique*. Traduction par J. Hardy. (1996). Editions Gallimard.
- Arunachalam, S., & Waxman, S. R. (2010). Language and conceptual development. *Wiley Interdisciplinary Reviews-Cognitive Science*, 1(4), 548-558.
- Awwad, M. (1990). Equivalence and transferability of English and Arabic idioms. *Paper and Studies in Contrastive Linguistics*, 26, 59-67.
- Azuma, M. (2004). *Metaphorical competence in an EFL context: The mental lexicon and metaphorical competence of Japanese EFL students*. (PhD thesis), University of Nottingham.
- Azuma, M. (2006). *A new perspective on linguistic ability: Assessing metaphorical competence in a target language*. Paper presented at the 19th Annual East Anglia Education Conference.
- Bahrack, L. E., Gogate, L. J., & Ruiz, I. (2002). Attention and memory for faces and actions in infancy: The salience of actions over faces in dynamic events. *Child Development*, 73, 1629-1643.
- Baldwin, D. (1991). Infants' contribution to the achievement of joint reference. *Child Development*, 62, 875-890.
- Beaty, R. E., & Silvia, P. J. (2013). Metaphorically speaking: Cognitive abilities and the production of figurative language. *Memory & Cognition*, 41(2), 255-267.
- Bell, R. A., Buerkel-Rothfuss, N. L., & Gore, K. E. (1987). "Did you bring the yarmulke for the cabbage patch kid?" The idiomatic communication of young lovers. *Human Communication Research*, 14, 47-67.

- Bell, R. A., & Healey, J. G. (1992). Idiomatic communication and interpersonal solidarity in friends' relational cultures. *Human Communication Research, 18*, 307–335.
- Berber Sadinha, T. (2012). An assessment of metaphor retrieval methods. In F. MacArthur, J. L. Oncins-Martínez, M. Sánchez-García & A. M. Piquer-Píriz (Eds.), *Metaphor in use: Context, culture, and communication* (pp. 21–50). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Billow, R. (1981). Observing spontaneous metaphor in children. *Journal of Experimental Child Psychology, 31*, 430-445.
- Black, M. (1962). *Models and metaphors: Studies in language and philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Black, M. (1993). More about metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed., pp. 19–41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Blasko, D., & Connine, C. M. (1993). Effects of familiarity and aptness on metaphor processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Metaphor and Cognition, 19*(2), 295-308.
- BNC Consortium. (2007). *The British National Corpus*. Version 3 (BNC XML Edition). Distributed by Oxford University Computing Services on behalf of the BNC Consortium. URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>.
- Bobrow, S. A., & Bell, S. M. (1973). Catching on to idiomatic expressions. *Memory & Cognition, 1*(3), 343-346.
- Boers, F. (1999). When a bodily source domain becomes prominent: The joy of counting metaphors in the socio-economic domain. In R. W. Gibbs & G. Steen (Eds.), *Metaphor in Cognitive Linguistics* (pp. 47-56). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics, 21*(4), 553-571.
- Boers, F. (2001). Remembering figurative idioms by hypothesising about their origin. *Prospect, 16*, 35-43.
- Boers, F. (2004). Expanding learners' vocabulary through metaphor awareness: What expansion, what learners, what vocabulary? In M. Achard & S. Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Boers, F. (2011). Cognitive semantic ways of teaching figurative phrases: An assessment. *Review of Cognitive Linguistics, 9*(1), 227-261.
- Boers, F. (2013). Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration. *Language Teaching, 46*, 208-224.
- Boers, F., & Demecheleer, M. (1997). A few metaphorical models in (western) economic discourse. In W.-A. Liebert, G. Redeker & L. Waugh (Eds.), *Discourse and perspective in cognitive linguistics* (pp. 115-129). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Boers, F., Demecheleer, M., & Eyckmans, J. (2004). Etymological elaboration as a strategy for learning idioms. In P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition and testing* (pp. 53–78). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Boers, F., Eyckmans, J., & Stengers, H. (2006). Means of motivating multiword units: Rationale, mnemonic benefits and cognitive-style variables. In S. Foster-Cohen, M. M. Krajnovic & J. M. Djigunovic (Eds.), *EUROSLA Yearbook 6* (pp. 169-190). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Boers, F., Eyckmans, J., & Stengers, H. (2007). Presenting figurative idioms with a touch of etymology: More than mere mnemonics. *Language Teaching Research*, 11(1), 47-62.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2005). Finding ways to make phrase-learning feasible: The mnemonic effect of alliteration. *System*, 33, 225-238.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2008a). Structural elaboration by the sound (and feel) of it. In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 329-353). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2008b). From empirical findings to pedagogical practice. In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 375-393). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Boers, F., Piquer Piriz, A. M., Stengers, H., & Eyckmans, J. (2009). Does Pictorial Elucidation Foster Recollection of Idioms? *Language Teaching Research*, 13(4), 367-382.
- Booth, A., & Waxman, S. (2009). A horse of a different color: Specifying with precision infants' mappings of novel nouns and adjectives. *Child Development*, 80, 15-22.
- Bowlde, B. F., & Gentner, D. (2005). The career of metaphor. *Psychological Review*, 112(1), 193-216.
- Bowerman, M., & Choi, S. (2003). Space under construction: Language-specific spatial categorization in first language acquisition. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought* (pp. 389-427). Cambridge, MA: MIT Press.
- Brown, A. L. (1990). Domain-specific principles affect learning and transfer in children. *Cognitive Science*, 14(1), 107-133.
- Bucci, W. (1984). Linking words and things: Basic processes and individual variation. *Cognition*, 17, 137-154.
- Budwig, N. (1989). The linguistic marking of agentivity and control in child language. *Journal of Child Language*, 16(2), 263-284.
- Burgers, C., Van Mulken, M., & Schellens, P. J. (2013). The use of co-textual irony markers in written discourse. *Humor: International Journal of Humor Research*, 26(1), 45-68.
- Bybee, J. (2010). *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cacciari, C., & Glucksberg, S. (1991). Understanding idiomatic expressions: The contribution of word meanings. In G. Simpson (Ed.), *Understanding word and sentence* (pp. 217-240). Amsterdam: North Holland.
- Cacciari, C., & Levorato, M. C. (1989). How children understand idioms in discourse. *Journal of Child Language*, 16(2), 387-405.
- Cacciari, C., & Tabossi, P. (1988). The comprehension of idioms. *Journal of Memory and Language*, 27(6), 668-683.

- Caët, S. (2013). *Référence à soi et à l'interlocuteur chez des enfants francophones et anglophones et leurs parents*. Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle.
- Cameron, L. (1997). *Discourse context and the development of metaphor in children*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cameron, L. (1999). Identifying and describing metaphor in spoken discourse data. In L. Cameron & G. Low (Eds.), *Researching and applying metaphor* (pp. 105–132). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London: Continuum Press.
- Cameron, L. (2007). Patterns of metaphor use in reconciliation talk. *Discourse & Society*, 18, 197-222.
- Cameron, L. (2008). Metaphor and talk. In R. W. Gibbs (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 197–211). New York: Cambridge University Press.
- Cameron, L. (2010). The discourse dynamics framework for metaphor. In L. Cameron & R. Maslen (Eds.), *Metaphor analysis: Research practice in Applied Linguistics, Social Sciences and the Humanities* (pp. 77-94). Oakville, CT; London: Equinox Publishing.
- Cameron, L. (2011). *Metaphor and reconciliation : The discourse dynamics of empathy in post-conflict conversations*. New York: Routledge.
- Cameron, L., & Deignan, A. (2003). Combining large and small corpora to investigate tuning devices around metaphor in spoken discourse. *Metaphor and Symbol*, 18(3), 149-160.
- Cameron, L., & Low, G. (1999). *Researching and applying metaphor*. New York: Cambridge University Press.
- Cameron, L., & Maslen, R. (2010). Identifying metaphor in discourse data. In L. Cameron & R. Maslen (Eds.), *Metaphor analysis: Research practice in Applied Linguistics, Social Sciences and the Humanities* (pp. 97-115). Oakville, CT; London: Equinox Publishing.
- Cameron, L., Maslen, R., Todd, Z., Maule, J., Stratton, P., & Stanley, N. (2009). The discourse dynamics approach to metaphor and metaphor-led discourse analysis. *Metaphor and Symbol*, 24(2), 63–89.
- Cameron, L., & Stelma, J. (2004). Metaphor clusters in discourse. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 107–136.
- Carey, S. (2009). *The origin of concepts*. New York: Oxford University Press.
- Carston, R. (2002). Metaphor, ad hoc concepts and word meaning: More questions than answers. *UCL Working Papers in Linguistics*, 14, 83 - 105.
- Carter, R. (2004). *Language and creativity: The art of common talk*. London: Routledge.
- Casasanto, D. (2008). *Conceptual affiliates of metaphorical gestures*. Paper presented at the the international conference on language, communication, and cognition, Brighton, UK.
- Casterton, J. (1998). *Creative writing: a practical guide*. London: Macmillan.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. New York: Houghton Mifflin.
- Charteris-Black, J. (2000). Metaphor and vocabulary teaching in ESP Economics. *English for Specific Purposes*, 19, 149-165.
- Charteris-Black, J. (2002). Second language figurative proficiency: A comparative study of Malay and English. *Applied Linguistics*, 23(1), 104-133.

- Charteris-Black, J. (2004). *Corpus approaches to Critical Metaphor Analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Charteris-Black, J., & Musolff, A. (2003). Battered hero or innocent victim? A comparative study of metaphors for Euro trading in British and German financial reporting. *English for Specific Purposes*, 22, 153-176.
- Chen, Z., Sanchez, R. P., & Campbell, T. (1997). From beyond to within their grasp: The rudiments of analogical problem solving in 10- and 13-month-olds. *Developmental Psychology*, 33(5), 790-801.
- Chiappe, D. L., & Chiappe, P. (2007). The role of working memory in metaphor production and comprehension. *Journal of Memory and Language*, 56, 172-188.
- Choi, S., & Bowerman, M. (1991). Learning to express motion events in English and Korean: The influence of language-specific lexicalization patterns. *Cognition*, 41, 83-121.
- Cienki, A. (1998a). Metaphoric gestures and some of their relations to verbal metaphoric expressions. In J.-P. Koenig (Ed.), *Discourse and cognition: Bridging the gap* (pp. 189-204). Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information.
- Cienki, A. (2013). Conceptual Metaphor Theory in light of research on speakers' gestures. *Cognitive Semiotics*, 5(1-2), 349-366.
- Cienki, A., & Mittelberg, I. (2013). Creativity in the forms and functions of gestures with speech. In T. Veale, K. Feyaerts & C. Forceville (Eds.), *Creativity and the agile mind: A multi-disciplinary study of a multi-faceted phenomenon (applications of cognitive linguistics)* (pp. 231-252). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Cienki, A., & Müller, C. (2008a). Metaphor, gesture, and thought. In R. W. Gibbs (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 483-501). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cienki, A., & Müller, C. (2008b). *Metaphor and gesture*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Clark, E. V. (2001). Emergent categories in first language acquisition. In M. Bowerman & S. C. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development* (pp. 379-405). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cloiseau, G. (2007). *Seaching for live metaphor used in spoken corpora*. Paper presented at the Corpus Linguistics Conference, University of Birmingham.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*: Didier.
- Cooper, T. C. (1998). Teaching idioms. *Foreign Language Annals*, 31(2), 255-266.
- Cooper, T. C. (1999). Processing of idioms by L2 learners of English. *Tesol Quarterly*, 33, 233-262.
- Cowling, D. (2009). 'Neither a borrower nor a lender be': Linguistic Mercantilism in Renaissance France. In J. Zinken & A. Musolff (Eds.), *Metaphor and discourse* (pp. 190-204). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Croft, W. (2001). *Radical Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Croft, W., & Cruse, D. A. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press
- Csábi, S. (2004). A cognitive linguistic view of polysemy in English and its implications for teaching. In M. Achard & S. Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language*

- acquisition, and foreign language teaching* (pp. 233-256). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Cutting, J. C., & Bock, J. K. (1997). That's the way the cookie bounces: Syntactic and semantic components of experimentally elicited idiom blends. *Memory & Cognition*, 25, 57-71.
- Danesi, M. (1992a). Metaphor and classroom second language learning. *Romance Languages Annual*, 3, 189-194.
- Danesi, M. (1992b). Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension. In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics* (pp. 489-500).
- Danesi, M. (1994). Recent research on metaphor and the teaching of Italian. *Italica*, 71, 453-464.
- Danesi, M. (1995). Learning and teaching languages : The role of “conceptual fluency”. *International Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 3-20.
- Danesi, M. (2008). Conceptual errors in second-language learning. In S. D. Knop & T. D. Rycker (Eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar* (pp. 231-256). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Davey, A. (2012). *Parthenon Eurozone*. [Cartoon]. The Sun, London.
- Davies, M. (2008). *The Corpus of Contemporary American English: 450 million words, 1990-present*. Available online at <http://corpus.byu.edu/coca/>.
- De Barros, D. P., Primi, R., Miguel, F. K., Almeida, L. S., & Oliveira, E. P. (2010). Metaphor creation: A measure of creativity or intelligence? *European Journal of Education and Psychology*, 3, 103–115.
- De Bot, K. (1992). A Bilingual production model: Levelt's speaking model adapted. *Applied Linguistics*, 13(1), 1-24.
- Debras, C. (2013). *L'expression multimodale du positionnement interactionnel (multimodal stance-taking). Etude d'un corpus oral vidéo de discussions sur l'environnement en anglais britannique*. Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle.
- Deignan, A. (2005). *Metaphor and corpus linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Deignan, A., & Cameron, L. (2013). A re-examination of UNDERSTANDING IS SEEING. *Cognitive Semiotics*, 5(1-2), 220–243.
- Deignan, A., Gabrys, D., & Solska, A. (1997). Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities. *ELT Journal*, 51(4), 352-360.
- Deignan, A., & Semino, E. (2010). Corpus techniques for metaphor analysis. In L. Cameron & R. Maslen (Eds.), *Metaphor analysis: Research practice in Applied Linguistics, Social Sciences and the Humanities* (Vol. 97-115, pp. 161-179). Oakville, CT / London: Equinox Publishing.
- Dorst, A. G. (2011). Personification in discourse: Linguistic forms, conceptual structures and communicative functions. *Language and Literature*, 20(2), 113-135.
- 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 (2-4 ans)*. Thèse de doctorat, Université Toulouse Le-Mirail.

- Edmonds, A. (2013). Une approche psycholinguistique des phénomènes phraséologiques : le cas des expressions conventionnelles. *Langages*, 1(189), 121-138.
- Ellis, R., Tanaka, W., & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44, 449-491.
- Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text & Talk*, 20(1), 29-62.
- Estill, R. B., & Kemper, S. (1982). Interpreting idioms. *Journal of Psycholinguistic Research*, 11(6), 559-568.
- Fainsilber, L., & Ortony, A. (1987). Metaphorical uses of language in the expression of emotions. *Metaphor and Symbolic Activity*, 2, 239-250.
- Fauconnier, G., & Turner, M. (1994). *Conceptual projection and middle spaces*. San Diego: University of California. Department of Cognitive Science Technical Report 9401 (http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1290862).
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.
- Fennell, C., Waxman, S., & Weisleder, A. (2007). With referential cues, infants successfully use phonetic detail in word learning. *Proceedings of the 31st Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Ferguson, C. A. (1964). Baby talk in six languages. *American Anthropologist*, 66, 103-114.
- Fernald, A., & Morikawa, H. (1993). Common themes and cultural variations in Japanese and American mothers' speech to infants. *Child Development*, 64, 637-656.
- Fillmore, C. J., Kay, P., & Oconnor, M. C. (1988). Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: The case of let alone. *Language*, 64(3), 501-538.
- Finlay, A. (2008). Structure, style and theme. In G. Harper (Ed.), *Creative writing guidebook* (pp. 113-126). London: Continuum.
- Fontanier, P. (1830/1977). *Les figures du discours*. Paris: Flammarion.
- Forceville, C., & Urios-Aparisi, E. (2009). *Multimodal metaphor*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Forrester, M. A. (2001). The embedding of the self in early interaction. *Infant and Child Development*, 10(4), 189-202.
- Forrester, M. A. (2002). Appropriating cultural conceptions of childhood: Participation in conversation. *Childhood*, 9(3), 255-276.
- Forrester, M. A. (2013). Mutual adaptation in parent-child interaction: Learning how to produce questions and answers. *Interaction Studies*, 14(2), 190-211.
- Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21(3), 354-375.
- Fourment, M.-C., Emmenecker, N., & Pantz, V. (1987). Etude de la production de métaphores chez des enfants de 3 à 7 ans. *L'Année Psychologique*, 4, 535-553.
- Fusaroli, R., & Morgagni, S. (2013). Introduction: [Conceptual Metaphor Theory] Thirty years after. *Cognitive Semiotics*, 5(1-2), 1-13.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., Kircher, M., Winner, E., & Perkins, D. (1975). Children's metaphoric productions and preferences. *Journal of Child Language*, 2, 125-141.

- Garnier, M., & Schmitt, N. (2015). The PHaVE list: A pedagogical list of phrasal verbs and their most frequent meaning senses. *Language Teaching Research*, 19(6), 645-666.
- Gelman, S. A. (2009). Learning from others: Children's construction of concepts *Annual Review of Psychology* (Vol. 60, pp. 115-140). Palo Alto: Annual Reviews.
- Gentner, D. (2010). Bootstrapping the mind: Analogical processes and symbol systems. *Cognitive Science*, 34(5), 752-775.
- Gentner, D., Bowdle, B., Wolff, P., & Boronat, C. (2001). Metaphor is Like Analogy. In D. Gentner, Holyoak, K.J., Kokinov, B.N. (Ed.), *The Analogical Mind: Perspectives from cognitive Science*.
- Gentner, D., & Bowdle, B. F. (2001). Convention, form, and figurative language processing. *Metaphor and Symbol*, 16(3-4), 223-248.
- Gentner, D., & Bowdle, B. F. (2008). Metaphor as structure-mapping. In R. W. Gibbs (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 109-128). New York: Cambridge University Press.
- Gentner, D., & Stuart, P. (1984). *Metaphor as structure-mapping: What develops?* Paper presented at the meeting of the society for research in child development, Detroit, MI.
- Gentner, D., & Wolff, P. (1997). Alignment in the processing of metaphor. *Journal of memory and language* 73, 331-355.
- Gerrig, R., & Healy, A. (1983). Dual processes in metaphor understanding: Comprehension and appreciation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 9, 667-675.
- Gibbs, R., & Gonzales, G. (1985). Syntactic frozenness in processing and remembering idioms. *Cognition*, 20, 243-259.
- Gibbs, R. W. (1980). Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation. *Memory & Cognition* 8(2), 149-156.
- Gibbs, R. W. (1985). On the process of understanding idioms. *Journal of Psycholinguistic Research*, 14(5), 465-472.
- Gibbs, R. W. (1992a). What do idioms really mean? *Journal of Memory and Language*, 31(4), 485-506.
- Gibbs, R. W. (1992b). When is metaphor? The idea of understanding in theories of metaphor. *Poetics Today*, 13, 575-606.
- Gibbs, R. W. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. New York: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. W. (1995). Idiomaticity and human cognition. In M. Everaert, E.J. van der Linden, A. Schenk & R. Schroeder (Eds.), *Idioms : Structural and psychological perspectives* (pp. 97-116.): Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gibbs, R. W. (2006). Metaphor interpretation as embodied simulation. *Mind and Language*, 21(3), 434-458.
- Gibbs, R. W. (2008). Images schemas in conceptual development: What happened to the body? *Philosophical Psychology*, 21(2), 231-239.
- Gibbs, R. W. (2013). Why do some people dislike conceptual metaphor theory? *Cognitive Semiotics*, 5(1-2), 14-36.

- Gibbs, R. W., & Gerrig, R. (1989). How context makes metaphor comprehension seem special. *Metaphor and Symbolic Activity*, 4, 145-158.
- Gibbs, R. W., Kushner, J. M., & Mills, W. R. (1991). Authorial intentions and metaphor comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 20(1), 11-30.
- Gibbs, R. W., & Matlock, T. (2008). Metaphor, imagination, and simulation: Psycholinguistic evidence. In R. Gibbs (Ed.), *Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 161-176). New York: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. W., & Nayak, N. P. (1991). Why do idioms mean what they do ? *Journal of Experimental Psychology-General*, 120(1), 93-95.
- Gibbs, R. W., & O'Brien, J. E. (1990). Idioms and mental imagery: The metaphorical motivation for idiomatic meaning. *Cognition*, 36(1), 35-68.
- Gibbs, R. W., & Perlman, M. (2006). The contested impact of cognitive linguistic research on the psycholinguistics of metaphor understanding. In G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven & J. R. d. M. Ibáñez (Eds.), *Cognitive linguistics: Current applications and future perspectives* (pp. 211–228). Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- Gibbs, R. W., & Tendahl, M. (2006). Cognitive effort and effects in metaphor comprehension: Relevance theory and psycholinguistics. *Mind & Language*, 21(3), 379-403.
- Gildea, P., & Glucksberg, S. (1983). On understanding metaphors: The role of context. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 577-590.
- Giora, R. (1997). Understanding figurative and literal language: The Graded Salience Hypothesis. *Cognitive Linguistics*, 8(3), 183-206.
- Giora, R. (2001). Salience and context effects: Two are better than one. *Metaphor and Symbol*, 16, 173-192.
- Giora, R. (2003). *On our mind: Salience, context and figurative language*. Oxford University Press.
- Glass, A. L. (1983). The Comprehension of idioms. *Journal of Psycholinguistic Research*, 12(4), 429-442.
- Glucksberg, S. (1998). Understanding metaphors. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 39-43.
- Glucksberg, S. (2001). *Understanding figurative meaning: From metaphors to idioms*. Oxford University Press.
- Glucksberg, S. (2003). The psycholinguistics of metaphor. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(2), 92-96.
- Glucksberg, S., & Haught, C. (2006). On the relation between metaphor and simile: When comparison fails. *Mind and Language*, 21(3), 360–378.
- Glucksberg, S., & Keysar, B. (1990). Understanding metaphorical comparisons: Beyond similarity. *Psychological Review*, 97(1), 3-18.
- Glucksberg, S., & Keysar, B. (1993). How metaphors work. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed., pp. 401–424). Cambridge: Cambridge University Press.
- Glucksberg, S., Manfredi, D. A., & McGlone, M. S. (1997a). Metaphor comprehension: How metaphors create new categories. In T. B. Ward, S. M. Smith & J. Vaid (Eds.), *Creative thought: An investigation of conceptual structures and processes* (pp. 327–350). Washington, DC: American Psychological Association.

- Glucksberg, S., McGlone, M. S., & Manfredi, D. A. (1997b). Property attribution in metaphor comprehension. *Journal of Memory and Language*, 36(1), 50-67.
- Goatly, A. (1997). *The language of metaphor*. London : Routledge.
- Godfrey, H. K. (2011). *Conceptual metaphors of emotion in spoken language: Good is up in semantics and prosody*. Master's thesis, Victoria University of Wellington, New Zealand. Retrieved from <http://researcharchive.vuw.ac.nz/helicon.vuw.ac.nz/bitstream/handle/10063/1857/thesis.pdf?sequence=1>
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Goswami, U. (2001). Analogical reasoning in children. In D. G. K. Holyoak, & B. Kokinov (Ed.), *The analogical mind: Perspectives from cognitive science* (pp. 437-470). MIT Press.
- Gottfried, G. M., Gelman, S. A., & Schultz, J. (1999). Children's understanding of the brain: From early essentialism to biological theory. *Cognitive Development*, 14, 147-174.
- Grady, J. (1997). *Foundations of meaning: Primary metaphors and primary scenes*. Unpublished PhD dissertation, University of California, Berkeley.
- Grady, J., Taub, S., & Morgan, P. (1996). Primitive and compound metaphors. In A. Goldberg (Ed.), *Conceptual structure, discourse and language* (pp. 177-187). Stanford, CA: CSLI Publications.
- Granger, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. In A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, analysis and applications* (pp. 145-160). Oxford: Clarendon Press.
- Grant, L. E. (2005). Frequency of 'core idioms' in the British National Corpus (BNC). *International Journal of Corpus Linguistics*, 10(4), 429-451.
- Grant, L. E. (2007). In a manner of speaking: Assessing frequent spoken figurative idioms to assist ESL/EFL teachers. *System*, 35(2), 169-181.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. M. Cole, J. (Ed.), *Syntax and semantics* (Vol. 3, pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Groupe μ . (1982). *Rhétorique générale*. Paris: Le Seuil.
- Hampe, B. (2005). Image schemas in cognitive linguistics: Introduction. In B. Hampe (Ed.), *From perception to meaning: Image schemas in cognitive linguistics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Harper, G., & Kroll, J. (2008). *Creative writing studies: Practice, research and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Harris, P., & Koenig, M. (2006). Trust in testimony: How children learn about science and religion. *Child Development*, 77, 505-524.
- Harris, R. (1976). Comprehension of metaphors: A test of the two stage processing model. *Bulletin of the Psychonomics Society*, 8, 312-314.
- Haser, V. (2005). *Metaphor, metonymy, and experientialist philosophy. Challenging cognitive semantics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

- Hashemian, M., & Nezhad, M. R. T. (2006). The development of conceptual fluency and metaphorical competence in L2 learners. *Linguistik Online*, 30(1), 41-56.
- Herrmann, J. B. (2013). *Metaphor in academic discourse: Linguistic forms, conceptual structures, communicative functions and cognitive representations*. Utrecht: LOT dissertation series.
- Hespos, S. J., & Spelke, E. S. (2004). Conceptual precursors to language. *Nature*, 430, 453–456.
- Hilton, H. E. (2006). Quelques aspects de la mémoire verbale en L2. *Cahiers de l'APLIUT*, 25(2), 44-60.
- Hilton, H. E. (2007). *La compétence lexicale en production orale*. Paper presented at the Recherches en Acquisition et en Didactique des Langues Etrangères et Secondes Conference, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 (6-8 septembre 2006)
- Hilton, H. E. (2008a). Connaissances, procédures et production orale en L2. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 27, 63-89.
- Hilton, H. E. (2008b). *Le corpus PAROLE : Architecture du corpus et conventions de transcription*. BilingBank dans TalkBank, Pittsburgh: Carnegie Mellon University.
- Hilton, H. E. (2011). Psycholinguistique de la production orale, aisance et disfluenza en L2. In D. Chini & P. Goutéraux (Eds.), *Perspectives psycholinguistiques en didactique des langues* (pp. 75-96). Pau: Université de Pau.
- Howarth, P. (1998). The phraseology of learners' academic discourse. In A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, analysis and applications* (pp. 161-186). Oxford University Press: Clarendon Press
- Hunt, K. (1970). Syntactic maturity in school children and adults. *Monographs of the Society for research in Child Development*, 35(1), 1-67.
- Hussey, K. A., & Katz, A. N. (2006). Metaphor production in online conversation: Gender and friendship status. *Discourse Processes*, 42(1), 75-98.
- Irujo, S. (1986). A piece of cake: Learning and teaching idioms. *English Language Teaching Journal*, 40(3), 236-242.
- Irujo, S. (1993). Steering clear: Avoidance in the production of idioms. *Iral-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 31(3), 205-219.
- Jamet, D. (2003). A rose is a rose is (not) a rose : De l'identification métaphorique ? *Cycnos*, 21(1).
- Jamet, D. (2008). Les dérives potentielles de la métaphore : Essai de typologie. In D. Jamet (Ed.), *Dérives de la métaphore* (pp. 205-221). Paris: L'Harmattan.
- Jamet, D. (2011). Le repérage des énoncés métaphoriques : corpus anglais-français. In F. Manzano (Ed.), *Unité et diversité de la linguistique*. Lyon: Université Lyon 3.
- Johnson, J. (1989). Factors related to cross-language transfer and metaphor interpretation in bilingual-children. *Applied Psycholinguistics*, 10(2), 157-177.
- Johnson, J., & Rosano, T. (1993). Relation of cognitive style to metaphor interpretation and second language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 14(2), 159-175.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jones, S. S., & Smith, L. B. (1993). The place of perception in children's concepts. *Cognitive Development*, 8(2), 113-139.
- Kaal, A. (2012). *Metaphor in conversation*. Oisterwijk: Uitgeverij BOX Press.

- Katis, D., & Selimis, S. (2005). The development of metaphoric motion: Evidence from Greek children's narratives. *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 31(1), 205-216.
- Katz, A. N., & Taylor, T. E. (2008). The journeys of life: Examining a conceptual metaphor with semantic and episodic memory recall. *Metaphor and Symbol*, 23, 148-173.
- Kecskes, I. (2000). A cognitive-pragmatic approach to situation-bound utterances. *Journal of Pragmatics*, 32(5), 605-625.
- Keil, F. (1983). On the emergence of semantic and conceptual distinctions. *Journal of Experimental Psychology: general*, 112, 357-389.
- Keil, F. (1986). Conceptual domains and the acquisition of metaphor. *Cognitive Development*, 1, 73-96.
- Kertesz, A., & Rakosi, C. (2009). Cyclic vs. circular argumentation in Conceptual Metaphor Theory. *Cognitive Linguistics*, 20, 703-732.
- Kleiber, G. (1993). Faut-il banaliser la métaphore ? *Verbum*, 1-2-3, 197-210.
- Kleiber, G. (1994a). Le problème de la déviance. *Langue Française*, 101, 35-57.
- Kleiber, G. (1994b). Les figures de rhétorique et leur actualité en linguistique. *Langue Française*, 101, 112-124.
- Koller, V. (2004). *Metaphor and gender in business media discourse: A critical cognitive study*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Koller, V. (2009). Missions and empires: Metaphors in corporate discourse. In J. Zinken & A. Musolff (Eds.), *Metaphor and discourse* (pp. 116-134). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Komur, S., & Cimen, S. S. (2009). Using conceptual metaphors in teaching idioms in a foreign language context. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE) papers*, 205-222.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kosciuk, M. (2003). An investigation of metaphor comprehension by two second language learners. In B. Bartlett, F. Bryer & D. Roebuck (Eds.), *Reimagining Practice: Researching Change, Vol 2* (pp. 116-130).
- Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and emotion*. New York, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. (2003). Language, figurative thought and cross-cultural comparison. *Metaphor and Symbol*, 18(4), 311-320.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation*. New York and Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. (2014). *Recent developments in the cognitive linguistic study of emotion language*. Séminaire du laboratoire CLILLAC-ARP: Université Paris Diderot.
- Kövecses, Z., & Szabo, P. (1996). Idioms: A view from cognitive semantics. *Applied Linguistics*, 17(3), 326-355.
- Kremer-Sadlik, T., Morgenstern, A., Peters, C., Beaupoil, P., Caët, S., Debras, C., & Le Mené, M. (2015). Eating fruits and vegetables. An ethnographic study of American and French family dinners. *Appetite*, 1(89), 84-92.
- Krennmayr, T. (2011). *Metaphor in newspapers*. Utrecht: LOT dissertation series.

- Krennmayr, T. (2012). How linguists manipulate metaphors. *Metaphor and the Social World*, 2(1), 115-120.
- Krennmayr, T., & Steen, G. (2014). The VU Amsterdam metaphor corpus. In N. Ide & J. Pustejovsky (Eds.), *Handbook of linguistic annotation*. Berlin: Springer.
- Kreuz, R. (1996). The use of verbal irony: Cues and constraints. In J. S. Mio & A. N. Katz (Eds.), *Metaphor: Implications and applications* (pp. 23–38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kroll, J. (2008). Poetry. In G. Harper (Ed.), *Creative writing guidebook* (pp. 18-31). London: Continuum.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago : University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1990). The Invariance Hypothesis: Is abstract reason based on image schemas? *Cognitive Linguistics*, 1(1), 39-74.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. (2011). Metaphor. Retrieved from <https://georgelakoff.files.wordpress.com/2011/04/metaphor-encyclopedia-entry-1990s.pdf>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphor we live by*. Chicago, University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris: Editions de Minuit.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G., & Turner, M. (1989). *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*. University Of Chicago Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of cognitive grammar* (Vol. 1). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lazar, G. (1996). Using figurative language to expand students' vocabulary. *ELT Journal*, 50(1), 43-51.
- Leech, R., Mareschal, D., & Cooper, R. P. (2008). Analogy as relational priming: A developmental and computational perspective on the origins of a complex cognitive skill. [Review]. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(4), 357-378.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40(3), 387-417.
- Lennon, P. (1998). Approaches to the teaching of idiomatic language. *Iral-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 36(1), 11-30.
- Levelt, W. (1999). Producing spoken language: A blueprint of the speaker. In C. M. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The Neurocognition of language* (pp. 83-122). Oxford: Oxford University Press.
- Li, T. F. (2002). *The acquisition of metaphorical expressions, idioms and proverbs by Chinese learners of English: A conceptual metaphor and image schema approach*. PhD Thesis, Chinese University of Hong Kong.
- Lieven, E., Salomo, D., & Tomasello, M. (2009). Two-year-old children's production of multiword utterances: A usage-based analysis. *Cognitive Linguistics*, 20, 481-507.

- Linck, J. A., Osthus, P., Koeth, J. T., & Bunting, M. F. (2014). Working memory and second language comprehension and production: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 21, 1-23.
- Littlemore, J. (2001a). Metaphoric competence: A language learning strength of students with a holistic cognitive style? *TESOL Quarterly*, 35(3), 459-491.
- Littlemore, J. (2002). Developing metaphor interpretation strategies for students of Economics: a case study. *Les Cahiers de l' APLIUT*, 22(4), 40-60.
- Littlemore, J. (2004). The misinterpretation of metaphors by international students at a British university: examples, implications, and possible remedies. *Humanizing Language Learning*, 6(3).
- Littlemore, J. (2005). Using corpora to discover figurative extensions of word meaning in the language classroom. *Humanizing Language Teaching*, 7(6).
- Littlemore, J. (2008). The relationship between associative thinking, analogical reasoning, image formation and metaphoric extension strategies. In M. Zanotto, L. Cameron & M. Cavalcanti (Eds.), *Confronting metaphor in use: An applied linguistic approach* (pp. 199-222). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Compagny.
- Littlemore, J. (2010). Metaphoric competence in the first and second language: similarities and differences. In M. Putz & L. Sicola (Eds.), *cognitive processing in second language acquisition: inside the learner's mind* (pp. 293-316). Amsterdam: John Benjamins Publishing Compagny.
- Littlemore, J., & Juchem-Grundmann, C. (2010). Introduction to the interplay between cognitive linguistics and second language learning and teaching. *AILA Review*, 23, 1-6.
- Littlemore, J., Krennmayr, T., Turner, J., & Turner, S. (2014). An investigation into metaphor use at different levels of second language writing. *Applied Linguistics*, 35(2), 117-144.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006). Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability. *Applied Linguistics*, 27(2), 268-294.
- Liu, D. L. (2003). The most frequently used spoken American English idioms: A corpus analysis and its implications. *Tesol Quarterly*, 37(4), 671-700.
- Low, G., Todd, Z., Deignan, A., & Cameron, L. (2010). *Researching and applying metaphor in the real world*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Compagny.
- Low, G. D. (1988). On teaching metaphor. *Applied Linguistics*, 9(2), 125-147.
- MacArthur, F. (2010). Metaphorical competence in EFL: Where are we and where should we be going? A view from the language classroom. In J. a. C. J.-G. Littlemore (Ed.), *Applied cognitive linguistics in second language learning and teaching. AILA Review*. (Vol. 23, pp. 155-173).
- MacArthur, F., & Littlemore, J. (2008). A discovery approach to figurative language learning with the use of corpora. In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 159-188). Berlin: Mouton de Gruyter.
- MacArthur, F., & Littlemore, J. (2011). On the repetition of words with the potential for metaphoric extension in conversations between native and non-native speakers of English. *Metaphor and the Social World*, 1(2), 201-238.

- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk* (Third Edition ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Malvern, D. D., & Richards, B. J. (1997). A new measure of lexical diversity. In A. Ryan & A. Wray (Eds.), *Evolving models of language* (pp. 58-71). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Mandler, J. M. (1992). The foundation of conceptual thought in infancy. *Cognitive Development*, 7(3), 273-285.
- Mandler, J. M. (2004). A synopsis of The Foundations of Mind: Origins of Conceptual Thought (2004). New York: Oxford University press. *Developmental Science*, 7(5), 499-505.
- Mandler, J. M. (2008). On the birth and growth of concepts. *Philosophical Psychology*, 21(2), 207-230.
- Mandler, J. M. (2012). On the spatial foundations of the conceptual system and its enrichment. [Review]. *Cognitive Science*, 36(3), 421-451.
- Manoïlov, P., & Tardieu, C. (en préparation). Assessment of spoken interactions in two conditions: Teacher-to-student vs. student-to-student. Studies in Language Testing series, Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.
- Mason, Z. (2004). CorMet: A computational, corpus-based conventional metaphor extraction system. *Computational Linguistics*, 30(1), 23-44.
- Matlen, B. J. (2007). The development of children's analogical reasoning. Unpublished M.A. dissertation, University of California, Davis.
- McDonough, L., Choi, S., & Mandler, J. M. (2003). Understanding spatial relations: Flexible infants, lexical adults. *Cognitive Psychology*, 46, 229-259.
- McGlone, M. S. (2001). Concepts as metaphors. In S. Glucksberg (Ed.), *Understanding figurative language: From metaphors to idioms* (pp. 90-107). Oxford: Oxford University Press.
- McGlone, M. S. (2007). What is the explanatory value of a conceptual metaphor? *Language and Communication*, 27, 109-126.
- McGlone, M. S., Glucksberg, S., & Cacciari, C. (1994). Semantic productivity and idiom comprehension. *Discourse Processes*, 17, 167-190.
- McNeill, D. (1970). *The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics*. New York, : Harper & Row.
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. London / New York: Routledge.
- Molino, J., Solblin, F., & Tamine, J. (1979). Présentation : Problèmes de la métaphore. *Langages*, 54, 5-40.
- Moon, R. (1998). *Fixed expressions and idioms in English : A corpus-based approach: (Oxford Studies in Lexicography and Lexicology)*, Oxford University Press.
- Moreau, M.-L. (1986). Les séquences préformées : entre les combinaisons libres et les idiomatismes ; le cas de la négation avec ou sans "ne". *Le français moderne*, 54, 137-160.
- Morgenstern, A. (2006). *Un JE en construction. Genèse de l'auto-désignation chez le jeune enfant*. Paris: Ophrys.

- Morgenstern, A. (2011). *Autoréférence et variations dans des dialogues mère-enfant*. Paper presented at the Actes du colloque Res per Nomen, Université de Reims.
- Morgenstern, A. (2014). Children's multimodal language development. In C. Fäcke (Ed.), *Manual of language acquisition* (pp. 123–142): Mouton De Gruyter.
- Morgenstern, A., Debras, C., Beaupoil, P., Le Mené, M., Caët, S., & Kremer-Sadlik, T. (sous presse). L'art de l'artichaut et autres rituels : transmission de pratiques sociales et alimentaires dans des dîners familiaux parisiens. *Anthropology of Food, special issue « Children's Food Heritage »*.
- Morgenstern, A., & Parisse, C. (2007). Codage et interprétation du langage spontané d'enfants de 1 à 3 ans. *Corpus*, 6, 55-78.
- Morgenstern, A., & Parisse, C. (2012). The Paris Corpus. *French Language Studies*, 22(1), 7-12.
- Müller, C. (2008). *Metaphors dead and alive, sleeping and waking: A dynamic view* Chicago, London: University Of Chicago Press
- Müller, C., & Cienki, A. (2009). Words, gestures, and beyond: Forms of multimodal metaphor in the use of spoken language. In C. Forceville & E. Urios-Aparisi (Eds.), *Multimodal metaphor*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Müller, C., & Tag, S. (2010). The dynamics of metaphor: Foregrounding and activating metaphoricity in conversational interaction. *Cognitive Semiotics*, 10, 85-120.
- Murphy, G. (1996). On metaphoric representation. *Cognition*, 60, 173–204.
- Murphy, G. (1997). Reasons to doubt the present evidence for metaphoric representation. *Cognition*, 62, 99-108.
- Nacey, S. (2009). *Novel metaphors and learner English*. Paper presented at the 2009 Stockholm Metaphor Festival, Stockholm: University of Stockholm. https://www.academia.edu/1643664/Novel_Metaphors_and_Learner_English
- Nacey, S. (2013). *Metaphors in learner English*. Hedmark University College, Norway: John Benjamins Publishing Compagny.
- Napolitano, A., & Sloutsky, V. (2004). Is a picture worth a thousand words? The flexible nature of modality dominance in young children. *Child Development*, 75, 1850–1870.
- Nation, I. S. P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31(7), 9-13.
- Naylor, L., & Van Herwegen, J. (2012). The production of figurative language in typically developing children and Williams Syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 711-716.
- Nerlich, B., & Koteyko, N. (2009). MRSA-Portrait of a superbug: A media drama in three acts. In J. Zinken & A. Musolff (Eds.), *Metaphor and discourse* (pp. 153-169). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Neuman, Y., Assaf, D., Cohen, Y., Last, M., Argamon, S., Howard, N., & Frieder, O. (2013). Metaphor identification in large texts corpora. *Plos One*, 8(4), e62343.
- Newcombe, N., Huttenlocher, J., & Learmonth, A. (1999). Infants' encoding of location in continuous space. *Infant Behavior and Development*, 22, 483–510.
- Nielson, K. B. (2014). Can planning time compensate for individual differences in working memory capacity? *Language Teaching Research*, 18(3), 272-293.
- Nunberg, G. (1978). *The Pragmatics of reference*: Indiana University Linguistic Club.

- Ortony, A. (1979). Beyond literal similarity. *Psychological Review*, 86, 151-180.
- Ortony, A., Reynolds, R. E., & Arter, J. A. (1978b). Metaphor: theoretical and empirical research. *Psychological Bulletin*, 85(5), 919-943.
- Ortony, A., Schallert, D. L., Reynolds, R. E., & Antos, S. J. (1978a). Interpreting metaphors and idioms: Some effects of context on comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17(4), 465-477.
- Paivio, A., & Walsh, M. (1993). Psychological processes in metaphor comprehension and memory. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed., pp. 307-328). Cambridge: Cambridge University Press.
- Paprotté, W. (1985). Metaphor and the first words. In W. Paprotte & R. Dirven (Eds.), *The ubiquity of metaphor* (pp. 425-479). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Parisse, C., & Morgenstern, A. (2010). Transcrire et analyser les corpus d'interaction adulte-enfant. In E. Veneziano, A. S. Orvig & J. Bernicot (Eds.), *Acquisition du langage et interaction* (pp. 201-222): Paris: L'Harmattan.
- Parisse, C., & Morgenstern, A. (2012). The unfolding of the verbal temporal system in French children's speech between 18 and 36 months. *French Language Studies*, 95-114.
- Pawley, A., & Syder, H. (1983). Two puzzles for linguistic theory, nativelike selection and nativelike fluency. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. London, New York: Longman.
- Petrie, H. G., & Oshlag, R. S. (1993). Metaphor and learning. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed., pp. 579-609). Cambridge: Cambridge University Press.
- Philip, G. (2005). Figurative language and the advanced learner. *Research News: The Newsletter of the IATEFL Research SIG*, 16, 16-20.
- Philip, G. (2006). "Drugs, traffic, and many other dirty interests" Metaphor and the language learner. In G. Low, Z. Todd, A. Deignan & L. Cameron (Eds.), *Researching and applying metaphor in the real world* (Vol. 26, pp. 63-79).
- Philip, G. (2012). Locating metaphor candidates in specialized corpora using raw frequency and keyword lists. In F. MacArthur, J. L. Oncins-Martínez, M. Sánchez-García & A. M. Piquer-Piriz (Eds.), *Metaphor in use: Context, culture, and communication* (pp. 85-106). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pierce, R. S., & Chiappe, D. L. (2009). The roles of aptness, conventionality, and working memory in the production of metaphors and similes. *Metaphor and Symbol*, 24, 1-19.
- Piquer-Piriz, A. M. (2008). Reasoning figuratively in early EFL: Some implications for the development of vocabulary. In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 219-240). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Plunkett, K., Hu, J., & Cohen, L. B. (2008). Labels can override perceptual categories in early infancy. *Cognition*, 106, 665-681.
- Pollio, H., Fabrizi, M., & Weedle, H. (1982). A note on pauses in spontaneous speech as a test of the derived process theory of metaphor. *Linguistics*, 20, 431-444.
- Pragglejazz Group. (2007). MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1-39.
- Prandi, M. (1992). *Grammaire philosophique des tropes*. Paris: Les Editions de Minuit.

- Prandi, M. (2002). La métaphore : de la définition à la typologie. *Langue Française*, 134, 6-21.
- Reddy, M. J. (1979/1993). The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 164-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, I. A. (1936). *The philosophy of rhetoric*: Oxford University Press.
- Richland, L. E., Chan, T. K., Morrison, R. G., & Au, T. K. F. (2010). Young children's analogical reasoning across cultures: Similarities and differences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(1-2), 146-153.
- Ricoeur, P. (1975). *La métaphore vive*. Paris: Le Seuil.
- Ritchie, D. L. (2008). X IS A JOURNEY: Embodied simulation in metaphor interpretation. *Metaphor and Symbol*, 23, 174-199.
- Roberts, R. M., & Kreuz, R. J. (1994). Why Do People Use Figurative Language? *Psychological Science*, 5(3), 159-163.
- Robinson, C., & Sloutsky, V. (2007). Linguistic labels and categorization in infancy: Do labels facilitate or hinder? *Infancy*, 11, 233-253.
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behavior of two new versions of the vocabulary levels test. *Language Testing*, 18(55-88).
- Schneider, M., & Connor, U. (1990). Analyzing topical structure in ESL essays. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(4), 411-427.
- Schweigert, W. A. (1991). The muddy waters of idiom comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 20, 305-314.
- Searle, J. R. (1979). Metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (1st ed., pp. 92-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1993). Metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed., pp. 83-112). Cambridge: Cambridge University Press.
- Semino, E. (2002). A sturdy baby or a derailing train? Metaphorical representations of the Euro in British and Italian newspapers. *Text*, 22(1), 107-139.
- Semino, E. (2008). *Metaphor in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shen, Y., & Balaban, N. (1999). Metaphorical (in)coherence in discourse. *Discourse Processes*, 28(2), 139-153.
- Shin, D., & Nation, I. S. P. (2008). Beyond single words: The most frequent collocations in spoken English. *English Language Teaching Journal*, 62(4), 339-348.
- Silvia, P. J., & Beaty, R. E. (2012). Making creative metaphors: The importance of fluid intelligence for creative thought. *Intelligence*, 40, 343-351.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Singleton, J. (2001). *The creative writing workbook*. London: Palgrave Macmillan.
- Singleton, J., & Luckhurst, M. (1996). *The creative writing handbook : techniques for new writers*. Houndmills: Macmillan.
- Skoufaki, S. (2008). Conceptual metaphoric meaning clues in two idiom presentation methods. In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 101-132). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Sloutsky, V., & Robinson, C. (2008). The role of words and sounds in visual processing: From overshadowing to attentional tuning. *Cognitive Science*, 32, 342-365.

- Sloutsky, V. M. (2010). From perceptual categories to concepts: What develops? *Cognitive Science*, 34, 1244–1286.
- Smith, H. (2005). *The writing experiment: Strategies for innovative creative writing*. Sydney: Allen & Unwin.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986/95). *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
- Sperber, D., & Wilson, D. (2003). Pragmatics, modularity and mind reading. *Mind and Language*, 17, 3-23.
- Steen, G. (1994). *Understanding metaphor in literature: An empirical approach*. London: Longman.
- Steen, G. (1999). Metaphor and discourse: Towards a linguistic checklist for metaphor analysis. In L. Cameron & G. Low (Eds.), *Researching and applying metaphor* (pp. 81–104). Cambridge: Cambridge University Press.
- Steen, G. (2002). Towards a procedure for metaphor identification. *Language and Literature* 11, 1-17.
- Steen, G. (2007). *Finding metaphor in grammar and usage: A methodological analysis of theory and research*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Steen, G. (2008). The paradox of metaphor: Why we need a three-dimensional model of metaphor. *Metaphor and Symbol*, 23(4), 213-241.
- Steen, G. (2009). From linguistic form to conceptual structure in five steps: Analyzing metaphor in poetry. In G. Brône & J. Vandaele (Eds.), *Cognitive poetics: Goals, gains, gaps* (pp. 197–226). Berlin: Mouton du Gruyter.
- Steen, G. (2011a). The contemporary theory of metaphor – now new and improved! *Review of Cognitive Linguistics*, 9(1), 24-64.
- Steen, G. (2011b). Metaphor, language and discourse processes. *Discourse Processes*, 48(8), 585-591.
- Steen, G. (2013). Deliberate metaphor affords conscious metaphorical cognition. *Cognitive Semiotics*, 5(1-2), 179-197.
- Steen, G., Dorst, A. G., Berenike Herrmann, J., Kaal, A. A., Krennmayr, T., & Pasma, T. (2010). *A method for linguistic metaphor identification (converging evidence in language and communication research)*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Stefanowitsch, A. (2006). Corpus-based approaches to metaphor and metonymy. In A. Stefanowitsch & S. T. Gries (Eds.), *Corpus-based approaches to metaphor and metonymy*. Berlin, New York: Mouton De Gruyter.
- Swinney, D., & Cutler, A. (1979). The access and processing of idiomatic expressions. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 523-534.
- Talebinezhad, M. R., & Vahid Dastjerdi, H. (2002). Conceptual mappings, perception and production of L2 metaphorical expressions. *The International Journal of Humanities*, 47-61.
- Tamba, I. (1981). *Le sens figuré*. Paris: PUF.
- Taylor, R. (2012). Messing about with metaphor: Multimodal aspects to children's creative meaning making. *Literacy*, 46(3), 156-166.

- Thibodeau, P., & Durgin, F. H. (2008). Productive figurative communication: Conventional metaphors facilitate the comprehension of related novel metaphors. *Journal of Memory and Language*, 58(2), 521–540.
- Todorov, T. (1966). Recherches sémantiques. *Langages*, 6(4), 120-121.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Trosborg, A. (1985). Metaphoric productions and preferences in second language learners. In W. Paprotte & R. Dirven (Eds.), *The ubiquity of metaphor* (pp. 525–557). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Turner, M., & Fauconnier, G. (1995). Conceptual integration and formal expression. *Metaphor and Symbolic Activity*, 10, 183-203.
- Tutin, A., & Grossmann, F. (2002). Collocations régulières et irrégulières : Esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue française de linguistique appliquée*, 7(1), 7-25.
- Unsworth, N., & Engle, R. (2007). The nature of individual differences in working memory capacity: Active maintenance in primary memory and controlled search from secondary memory. *Psychological Review*, 114, 104–132.
- Vega Moreno, R. (2007). *Creativity and convention: The pragmatics of everyday figurative speech*. John Benjamins Publishing Company.
- Verspoor, M. H. (2008). What bilingual word associations can tell us. In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 261-289). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Vosniadou, S. (1987). Children and metaphors. *Child Development*, 58, 870–885.
- Vosniadou, S. (1989). Similarity and analogical reasoning: A synthesis. In S. Vosniadou & A. Ortony (Eds.), *Similarity and analogical reasoning* (pp. 1-18). Cambridge: CUP.
- Vosniadou, S. (1994). Universal and culture-specific properties of children's mental models of the earth. In L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* (pp. 412-430). New York: Cambridge University Press.
- Vosniadou, S., & Ortony, A. (1983). The emergence of the literal-metaphorical-anomalous distinctions in young children. *Child Development*, 54, 154-161.
- Wallace, M. (2004). The development of multisensory processes. *Cognitive Processing*, 5, 69-83.
- Waxman, S., & Booth, A. (2001). Seeing pink elephants: Fourteen-month-olds' interpretations of novel nouns and adjectives. *Cognitive Psychology*, 43, 217–242.
- Waxman, S., & Markow, D. (1995). Words as invitations to form categories: Evidence from 12- to 13-month-old infants. *Cognitive Psychology*, 29, 257–302.
- Welder, A., & Graham, S. (2006). Infants' categorization of objects with more or less obvious features. *Cognitive Psychology*, 52, 57-91.
- Williams-Whitney, D., Mio, J. S., & Whitney, P. (1992). Metaphor production in creative writing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21(6), 497-509.
- Williams, J. N. (2012). Working memory and SLA. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 427-441). New York, NY: Routledge.

- Wilson, D., & Carston, R. (2006). Metaphor, relevance and the emergent property issue. *Mind & Language*, 21, 404-433.
- Winner, E. (1979). New names for old things: Emergence of metaphoric language. *Journal of Child Language*, 6(3), 469-491.
- Winner, E. (1988). *The point of words: Children's understanding of metaphor*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winner, E., McCarthy, M., & Gardner, H. (1980). The ontogenesis of metaphor. In R. P. Honeck & R. R. Hoffmann (Eds.), *Cognition and figurative language*. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum.
- Winner, E., McCarthy, M., Kleinman, S., & Gardner, H. (1979). First metaphors. In D. Wolf (Ed.), *Early symbolization: New directions for child development* (pp. 29-41). Washington: DG: Jossey-Bass
- Wolff, P., & Gentner, D. (2000). Evidence for role-neutral initial processing of metaphor. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory and cognition*, 26, 1-13.
- Wray, A. (1992). *The focusing hypothesis: The theory of left hemisphere lateralized language re-examined*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Compagny.
- Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied Linguistics*, 21(4), 463-489.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Wray, A., & Perkins, M. R. (2000). The functions of formulaic language: An integrated model. [Review]. *Language & Communication*, 20(1), 1-28.
- Xu, F. (2002). The role of language in acquiring object kind concepts in infancy. *Cognition*, 85, 223-250.
- Yasuda, S. (2010). Learning phrasal verbs through conceptual metaphors: A case of Japanese EFL learners. *Tesol Quarterly*, 44(2), 250-273.
- Zhao, Y. (2009). An empirical study of L2 learners' use of lexical chunks and language production. Retrieved from <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:229050/FULLTEXT01.pdf>
- Zinken, J., & Musolff, A. (2009). *Metaphor and discourse*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Zonk, Z. (2009). Les expressions imagées de la langue française. Retrieved 8 juin, 2015, from http://www.tv5monde.com/TV5Site/publication/credits-236-Les_expressions_imagees_de_la_langue_br_francaise.htm

Annexes

Annexe 1: Formes non-littérales produites par Ella	350
Annexe 2: Formes non-littérales adressées à Ella et leur nombre d'occurrence	351
Annexe 3: Formes non-littérales non-adressées à Ella et leur nombre d'occurrence.....	352
Annexe 4: Stimuli : sujets de rédaction des devoirs maison et sur table.....	353
Annexe 5: Sujet de la compréhension écrite du partiel / devoir sur table	354
Annexe 6: Analyse métaphorique et conceptuelle du texte soumis aux participants lors du partiel / devoir sur table.....	355
Annexe 7: Les seize stimuli pré-testés chez les adultes	356
Annexe 8: Les huit stimuli retenus pour les adultes (participants âgés de plus de 15 ans)	359
Annexe 9: Les dix-huit stimuli pré-testés chez les enfants anglophones (âgés de 7 et 11 ans)	361
Annexe 10: Les neuf stimuli retenus pour les enfants anglophones (participants âgés de 7 et 11 ans)	364
Annexe 11: “ <i>Opt-out form</i> ”	366
Annexe 12: “ <i>Opt-in form</i> ”	368
Annexe 13: Descriptif du projet pour les parents des élèves de seconde	370
Annexe 14: Formulaire de consentement parental pour les parents des élèves de seconde...	371
Annexe 15: Formulaire de consentement pour les participants francophones âgés de plus de 18 ans.....	372
Annexe 16: Formulaire de consentement pour les participants anglophones âgés de plus de 18 ans.....	373
Annexe 17: Les quatre tests soumis aux apprenants francophones.....	374
Annexe 18: Guide de relecture des transcriptions	384
Annexe 19: Guide d'accord inter-juges.....	387
Annexe 20: Histogrammes représentant la distribution du nombre de formes non-littérales produites par énoncé par groupes.....	392
Annexe 21: Matrice de corrélations.....	393
Annexe 22: Autres cartes à jouer et illustrations de Zelda Zonk (2009).....	394
Annexe 23: Le questionnaire sur les capacités à gérer son temps.....	396

Annexe 24: Liens et scripts de vidéos sur le concept MONEY 397

Annexe 1

Formes non-littérales produites par Ella

then	17
have	9
big	7
says	7
little	6
by myself	3
make	3
pool (= plate)	3
say	3
get	2
getting	2
gone	2
got	2
had	2
hard	2
having	2
here we go	2
in a minute	2
messy concert (when drawing)	2
ate	1
baby	1
baby bear	1
bit (repetition)	1
brush blowing in the wind (when drawing)	1
crying	1
danced	1
dark	1
diamond shape	1
pretends to eat a card	1
football	1
go	1
gun	1
sad	1
leave someone alone	1
light	1
likes	1
mister	1
mix	1
not real food	1
old	1
poor	1
princesses not really real	1
rainbow	1
real food	1
said	1
monster	1
swimming pool (= drink)	1
tea party	1
things	1

Annexe 2

Formes non-littérales adressées à Ella et leur nombre d'occurrence

then	70
have	33
hold on	31
big	19
get	17
little	17
bit	12
in a minute	12
see	12
try	12
wait a minute	11
way	10
there you are	9
go	7
here you are	7
hard	5
poor	5
take your time	5
give me a chance	4
having	4
make	4
says	4
doing	3
door	3
getting	3
goes	3
good boy	3
had	3
hold on a minute	3
minute	3
strong	3
stuck	3
there you go	3
all the way	2
baby	2
dark	2
dead	2
drink	2
gone	2
gosh	2
have a look	2
here x comes	2
huge	2
long	2

mister camera	2
mixing	2
old	2
shows	2
sit	2
skin	2
small	2
there we are	2
tried	2
want	2
a cup of tea	1
all over the place	1
area	1
at a time	1
be comfy	1
big bum	1
bits	1
boy	1
by yourself	1
call	1
chancing your arm	1
cocopop	1
coming	1
covered	1
fair enough	1
five minutes	1
football	1
for a minute	1
for ages	1
get going	1
get ready	1
get the door	1
gets	1
give it a chance	1
gives	1
giving	1
God	1
gone away	1
has	1
have a read	1
have a struggle	1
have got to do with	1
here comes x	1
here we are	1

in a second	1
leave	1
let me see	1
let's see	1
light	1
little monkey	1
look	1
maddie	1
made	1
magic	1
makes	1
making	1
manage	1
oh dear	1
oh my god	1
or something	1
part	1
picked	1
pop	1
quiet	1
ruin	1
ruined	1
say	1
see you later	1
share	1
silly billy	1
sophisticated	1
spins	1
start	1
stick	1
straight away	1
talking rubbish	1
tell	1
that'll do now	1
the evil eye (refers to camera)	1
things	1
walk	1
work	1
works	1

Annexe 3

Formes non-littérales non-adressées à Ella et leur nombre d'occurrence

then	99	oh my god	2	go into	1	showed	1
get	19	poor	2	goes	1	shows	1
have	17	put	2	had	1	small	1
or something	8	sense	2	have a good time	1	sod	1
see you later	7	situation	2	have a mood on	1	something	1
bits	6	take	2	have a play	1	star	1
God	6	thing	2	have x on	1	stays	1
little	6	tons	2	have x to do with	1	still	1
bloody	5	under	2	hold on	1	straight away	1
going	5	use	2	honestly	1	sitting in front of the computer	1
hard	5	where	2	how the x going ?	1	stuck	1
natural	5	worked	2	illusion	1	take it easy	1
pickle	5	works	2	in a minute	1	take off	1
see	5	after all	1	in a sense	1	take someone on something	1
way	5	ages	1	in front of	1	take someone somewhere	1
and stuff	4	all the way	1	in that sense	1	takes	1
bit	4	all the way through	1	incorporate	1	tall	1
go	4	ambience	1	it's a bummer	1	tear off	1
there you go	4	an old wives' tale	1	jump out	1	tell	1
work	4	and everything	1	knackered	1	tend	1
big	3	and things	1	leave her alone	1	that's it	1
coming	3	at one stage	1	leave it	1	the other night	1
look	3	at that point	1	linked	1	there you are	1
make	3	at the end	1	looked	1	think twice	1
stick	3	back to square one	1	looked at	1	took a chance	1
strong	3	be in control of x	1	lose	1	turn	1
things	3	bridge a loan	1	losing	1	turn the tables	1
bet	2	by herself	1	lost control	1	up shit creek	1
break	2	by myself	1	made	1	up to you	1
can't help	2	capturing	1	my mistake	1	well done	1
come	2	chasing	1	naughty	1	well done [spilled something]	1
comes	2	contain	1	near	1	went back	1
crap	2	croak	1	next door	1	wired up	1
drink	2	cut	1	on her own	1	work on	1
for ages	2	demented	1	on top	1	working	1
get ready	2	deranged	1	picked up	1	you	1
give x a look	2	disasters	1	Pickly	1	you never know	1
go up	2	do	1	pieces	1		
gone	2	engage with	1	play	1		
got	2	engages	1	point	1		
hang on	2	find	1	point of view	1		
have a look	2	finds	1	position	1		
here you are	2	five seconds	1	racing	1		
long	2	for a minute	1	real	1		
make a difference	2	for god's sake	1	realise	1		
makes	2	get a look	1	richer	1		
may as well	2	get lost	1	rock-hard	1		
minute	2	get meat inside her	1	round	1		
my god	2	get round	1	says	1		
oh god	2	give me a break	1	scale	1		

Annexe 4

Stimuli : sujets de rédaction des devoirs maison et sur table

Sujet de rédaction du devoir maison :

Could you live in a far away country? (Account for the reasons that may / may not make you leave your own country). Also, many people are moving around for studies, work or just to travel, nowadays; do you feel that you have to experience life abroad? Do you think it is something you should do or need to do?

Sujets de rédaction au choix du partiel de mi-semester / devoir sur table :

1. It has been said, "Not all learning takes place in the classroom." Compare and contrast knowledge gained from personal experience with knowledge gained from classroom instruction. In your opinion, which source is more important? Why?

2. Some people prefer to plan activities for their free time very carefully. Others choose not to make any plans at all for their free time. Compare the benefits of planning free-time activities with the benefits of not making plans. Which do you prefer — planning or not planning for your leisure time? Use specific reasons and examples to explain your choice.

3. Some people enjoy change, and they look forward to new experiences. Others like their lives to stay the same, and they do not change their usual habits. Compare these two approaches to life. Which approach do you prefer? Explain why.

4. Some people trust their first impressions about a person's character because they believe these judgments are generally correct. Other people do not judge a person's character quickly because they believe first impressions are often wrong. Compare these two attitudes. Which attitude do you agree with? Support your choice with specific examples.

Annexe 5

Sujet de la compréhension écrite du partiel / devoir sur table

LAST WORDS

There are around 6,000 living languages in the world – and at least half of those are in danger. In every part of the world, languages are disappearing. In fact, one scientist has said that languages are in more danger of extinction than birds or mammals. Professor Steve Sutherland of the University of East Anglia calculated that in the past 500 years 4.5 percent of languages have died out – compared with 1.3 percent of birds, and 1.9 percent of mammals.

Languages come and go, and thousands have done exactly that without leaving any trace. Only a very few – Basque, Greek and Latin among them – have lasted more than 2,000 years. But it seems that the pace of their disappearance is becoming quicker.

The Ethnologue, a database of all the languages spoken in the world, claims that 417 languages are spoken by so few people that they are in the final stages of becoming extinct. There is one living speaker of Luo in Cameroon, and a handful of people that speak the Saami Pite language in Sweden and Norway. If very few people speak a language, it will probably die out.

Languages may be lost through migration, as people move from small rural communities to urban centres, or when environments are destroyed by the search for oil or wood. Natural disasters can also devastate populations, and along with them, their language – like the speakers of the Paulohi language in Maluku, Indonesia: only 50 survived after an earthquake and tidal wave some years ago. Governments also play a role in the extinction of languages. The need to establish 'official languages', for a country to educate its children, conduct its political affairs and carry out its business, had a disastrous effect on many small languages.

What is lost if a language is lost? Some people argue that languages die as the human race evolves. Obviously there could be great benefits if everyone in the world spoke the same language – some industries already reflect this, with English essential for pilots and air traffic controllers. But there are more important things than convenience. As languages are lost, whole ways of life and knowledge may be lost along with them.

Put simply, language expresses something about identity, about our place in the world. Ani Rauhihi, a Maori teacher in New Zealand's North Island, sums it up: 'If you grow up not speaking your language, you won't know who you are.'

From '50 facts that should change the world'
by Jessica Williams

A) True or False? Justify your answer.

- 1) Nowadays, a bit less than 500 languages are in danger.
- 2) Some languages have existed and we may never know it.
- 3) Governments promote the extinction of languages.
- 4) The author says that it would be easier only language was spoken.

B) Answer the following questions:

- 1) Explain the four reasons given in the text for languages disappearing (from the 3rd paragraph).
- 2) Why do some people think there is no reason to worry about the death of languages?
- 3) According to the author, why should we care about languages dying out?

Annexe 6

Analyse métaphorique et conceptuelle du texte soumis aux participants lors du partiel / devoir sur table

- « Living languages » (LANGUAGE AS LIVING BEING) ;
- « Languages in danger » (LANGUAGE AS A PATIENT) ;
- « Language disappearing » (LANGUAGE AS AN OBJECT) ;
- « Languages are more in danger of extinction than birds or mammals » (LANGUAGE AS A LIVING BEING) ;
- « Languages dying out » (LANGUAGE AS A LIVING BEING) ;
- « Languages come and go, and thousands have done exactly that without leaving any trace » (LANGUAGE AS A LIVING BEING / AGENT) ;
- « Only a few have lasted more than 2000 years » (LANGUAGE AS AN OBJECT/LIVING BEING : has a life span) ;
- « The pace of their disappearance is becoming quicker » (LANGUAGE AS A THREATENED SPICIES) ;
- « They're in the final stages of becoming instinct » (LANGUAGE AS A THREATENED SPICIES) ;
- « If few people speak a language, it will probably die out » (LANGUAGE AS A LIVING BEING / THREATENED SPICIES) ;
- « Natural disaster can also devastates population, and along with them, their language » (LANGUAGE AS AN OBJECT) ;
- « Languages may be lost through migration » (LANGUAGE AS AN OBJECT) ;
- « The extinction of languages » (LANGUAGE AS A THREATENED SPICIES) ;
- « The need to establish official languages had a disastrous effect on small languages » (LANGUAGE AS A CONCRETE ITEM / OBJECT) ;
- « Languages die as human race evolves » (LANGUAGE AS A LIVING BEING) ;
- « As languages are lost, whole ways of life and knowledge may be lost along with them » (LANGUAGE AS AN OBJECT) ;
- « What is lost if a language is lost ? » (LANGUAGE AS AN OBJECT : can be lost or destroyed) ;
- « Language express something about language identity » (LANGUAGE AS AN AGENT).

Le texte mène l'apprenant à réfléchir sur les langues en termes de patient mais aussi en tant qu'objet ou être vivant qui subit des choses (plus qu'il n'en réalise ou provoque).

Annexe 7

Les seize stimuli pré-testés chez les adultes

Pré-tests
Justine Paris – décembre 2012

This little experiment is designed in three parts

- 1) I will ask you to look at some pictures and answer a question relating to them;
- 2) I'm going to ask you to watch some YouTube videos and answer a couple of questions as well;
- 3) You will then have a series of "open questions" to answer with your partner(s).

The aim is to collect natural language production, so don't hesitate to act as normal and speak your mind!
And don't hesitate to be vivid or picturesque in your descriptions!

Pictures

You are about to be presented with pictures.
Look at them and answer the question that follows each of them.

Typical apartment buildings in Shanghai



What does this picture make you think of?

comparaisons



How does this one make you feel?

émotions : repos / sérénité



What about this one?
What does it make you feel?

émotions : envie / dégoût
(what would happen to this nice pile of pancakes if it came out of the screen now ?)



Let's say that you won a trip there, what's your reaction? What are your first thoughts?

émotion : excitation

Videos

You are now going to watch short video-clips.
As they are playing, tell me what or how they make you feel.

Again, don't hesitate to be precise and share your feelings.



Reaction?

émotions : stupéfaction / peur
(how would you feel on this board ?)
= WORLD RECORD, SURFING A GIANT WAVE



émotion : tendresse
 = LITTLE GIRL OPENING PRESENTS
 ALL EXCITED



émotion : peur, stress
 (what if it was you in this elevator?)
 = WOMAN STUCK IN ELEVATOR WITH
 LITTLE GIRL ACTING LIKE A GHOST

Questions

You are now going to be asked a series of questions. They're intended to all of you. Again, don't hesitate to provide specific details or personal impressions.

Take a minute to imagine that you've just woken up and cannot remember who you are or where you live.

➡ How do you feel? What is going on in your mind?

émotion : désorientation

How do you feel on Sunday nights, when you realize that the weekend's over?

émotion : neutre

Do you think that complete happiness is possible?

➡ If not: What do you believe stands between you and complete happiness right now?

stimulus philosophique

Can you think of something you're afraid of happening to you?

➡ why is it so scary to you?
 ➡ What would you do if it happened to you?
 ➡ How do you feel just thinking about it?

émotion : peur

Tell your friend about a moment when you felt ashamed or really silly.

➡ What happened and how did it feel inside?

émotion : honte

Describe your ideal ...

- ... teacher
- ... school
- ... job
- ... car
- ... apartment
- ... boyfriend/girlfriend
- ... Parent
- ... Friend

(choose one that you like)

émotion : neutre



émotion : joie, surprise

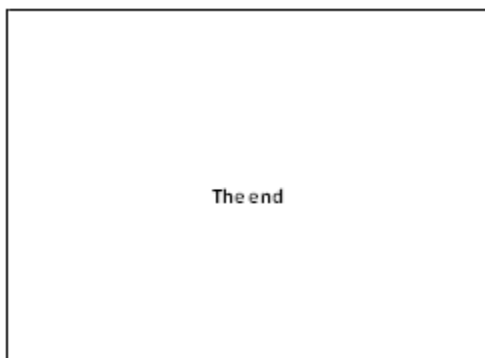


stimulus philosophique



émotion : colère

(ajout de dernière minute pour 3 groupes sur 5)



Inventaire

- 4 photos : 2 scénarios imaginaires (*resort + dessert*)
2 « *how does it make you feel?* » (*shanghai + green place*)
- 3 vidéos : 2 scénarios imaginaires (*surf + elevator*)
1 « *how does it make you feel?* » (*little girl*)
- 8 (+1) questions : 2 scénarios hypothétiques (*woken up + something afraid of*)
1 idéal x (*the list*)
2 philosophiques (*euthanasia + happiness*)
3 récits de vécu (*ashamed + best present + Sunday nights*)
+ 1 récit de vécu (*angry; ajouté plus tard*)

Annexe 8

Les huit stimuli retenus pour les adultes (participants âgés de plus de 15 ans⁹)

Le stimulus d'essai:

Take a minute to imagine that you've just woken up and cannot remember who you are or where you live.

⇒ How do you feel? What is going on in your mind?

Try to describe precisely your impressions and your state of mind.

Les sept autres stimuli:

Watch Video 1. *[Surfer surfing a giant wave, world record]*

⇒ Reactions?

⇒ Could you do the same?

⇒ How would you feel on the surfboard?

Try to describe the way you feel just imagining being on the surfboard

Watch Video 2. *[Old lady trapped in an elevator with a little girl dressed like a ghost]*

⇒ How would you feel/react if it was you in this elevator?

Be precise about your possible feelings.

Tell your friend about a moment when you felt really angry.

⇒ What happened and how did it make you feel?

Be precise when describing your impressions/thoughts/feelings.

⁹ Participants anglophones âgés de 15 ans, participants francophones (en classes de seconde, L1 d'anglais et M2 d'anglais) et participants adultes anglophones (groupe cible).

What is the best present you've ever received?

⇒ What was your reaction?

⇒ How did it make you feel?

Try to describe your emotions when you opened/saw the present.

Tell your friend about a moment when you felt ashamed or really silly.

⇒ What happened and how did it feel inside?

Try to analyse your (mental) state during this event

What do you think about the following sentence?

"Paradoxically, social media (like Facebook, Twitter, etc.) make people more lonely."

« The happiest days of your life are your teenage years »

⇒ Do you agree? (*develop your ideas*). *[pour les adultes et les étudiants en M2 seulement]*

OU

« The happiest days of your life are your childhood years »

⇒ Do you agree? (*develop your ideas*).

[pour les anglophones de 15ans, les élèves de seconde et les étudiants en L1 d'anglais]

Annexe 9

Les dix-huit stimuli pré-testés chez les enfants anglophones (âgés de 7 et 11 ans)

Pré-tests
Justine Paris – février 2013

This little experiment is designed in three parts
1) I will ask you to look at some pictures and answer a question relating to it;
2) I'm going to ask you to look at some little YouTube videos and answer a couple of questions as well;
3) You will have then a series of "free questions" to answer with your partner

There is no wrong answer so don't hesitate to act normally and speak your mind! Don't hesitate to be vivid or picturesque in your descriptions!

Pictures

You are about to be presented with pictures.
Look at them and tell me how they make you feel.



comparaison

What does this picture make you think / remind you of?



émotion : excitation, peur
Have you ever done sledding??

How do think the kids in the picture feel on the sledge? How would you feel?



émotion : envie / dégoût

Oh, what are these? What would happen to them if they were real?



émotion: tendresse

What do you thik this is?? What would you do Or how would you react if you had it in front of you for real?

Videos

You are now going to watch short video-clips.
As they are playing, tell me what or how they make you feel.

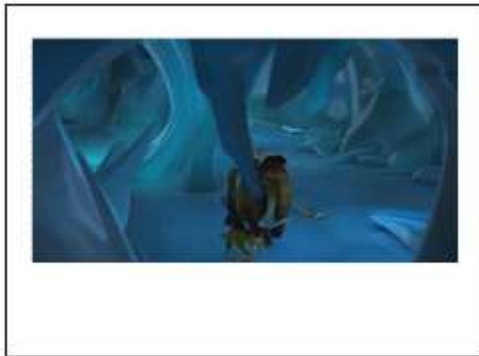
Don't hesitate to be very precise and to share your feelings/impressions.



émotion : désorientation

What would be your reaction if you were in the same situation (if you woke up all alone in your house, like Kevin?

How would you feel?



émotion : stupéfaction / peur
 Inspiring? Could you ever do this?
 How do you think you'd feel?
 = IMPRESSIVE STUNT IN ICE TUNNEL



émotion : peur, stress
 How does Nemo feel when he's being trapped in the net?? How would you feel if it were happening to you?
 = NEMO BEING KIDNAPPED



émotion : tendresse, envie
 What about this video? How does it make you feel? Would you like to get the same present?
 = KIDS GETTING A PUPPY

Questions

You are now going to be asked a series of questions. They're intended to the both of you.
 Again, don't hesitate to provide specific details or personal impressions.

Imagine that someone you really like at school is talking about his/her birthday party.

He or she has given invitations to all of your friends except for you....

➡ how do you react? How does it make you feel?
 ➡ what do you do?

émotion : déception, tristesse

Can you tell your friend about something that you are afraid of?

➡ why is so scary to you?
 ➡ What would you do if it happens to you?

émotion : peur

Do you know how to ride a bike without training wheels ?

How did you feel the first time you managed to ride one ?

émotion : fierté

What's the best present you've ever got?
 What was your reaction?
 How did you feel?

émotion : joie

Describe your ideal toy
 school
 Video-game
 pet
 Friend ?
 (choose one that you like)

what would it be like ?

émotion : neutre

Did you ever do something really silly?

- ➡ What was it?
- ➡ How did it make you feel?

émotion : honte

Have you ever been to the seaside?

- ➡ Did you like it?
- ➡ Why?

émotion : joie, sérénité

Tell your friend about a moment when you felt really angry.

What happened and how did it feel inside?



stimulus philosophique

*What do you think about the taller child's attitude and why? How would you feel if it was happening to you?
= YOUNGER CHILD BULLYING*



stimulus philosophique

*What do you think about the behavior of the kids in the playgroup towards Gus? How would you feel if you were in his position?
= NEW PUPIL LEFT ALONE*

The end

Thank you very much for your participation!

Inventaire

- 4 photos : 3 scénarios imaginaires (*sledge + cookies + cute rabbit*)
1 « *how does it make you feel?* » (*clouds*)
- 6 vidéos : 3 scénarios imaginaires (*Home Alone, Ice Age, Nemo*)
1 « *how does it make you feel?* » (*puppy gift*)
2 philosophiques (*school bullying + new kid*)
- 8 questions : 2 scénarios imaginaires (*afraid + not invited*)
1 idéal x (*the list*)
5 récits de vécu (*bike + best present + achamed + seaside + angry*)

Annexe 10

Les neuf stimuli retenus pour les enfants anglophones (participants âgés de 7 et 11 ans)

Le stimulus d'essai:

Watch Video 2. *[Extract from a popular Cartoon: stunt in a giant tunnel]*

- ⇒ Inspiring? Could you ever do this?
- ⇒ How do you think you would feel?

Les huit autres stimuli :

Watch Video 4. *[Youtube video: two children getting a puppy for Christmas]*

- ⇒ What about this video? How does it make you feel?
- ⇒ How would you react if you received the same present?

Imagine that someone you really like at school is talking about his or her birthday party.

He or she has given invitations to all of your friends except for you

- ⇒ How would do you react? How would it make you feel?

Watch Video 1. *[extract from a movie: family leaving for the holidays, little boy left alone in the house]*

- ⇒ What would be your reaction if you were in the same situation? (if you woke up all alone in your house, like Kevin)?
- ⇒ How would you feel?

Watch Video 3. *[Extract from a popular Cartoon: fish being kidnapped]*¹⁰

- ⇒ How do you think Nemo feels when he is being trapped in the net?
- ⇒ How would you feel if it was happening to you?

What is the best present you have ever received?

- ⇒ What was your reaction?
- ⇒ How did it make you feel?

Try to describe how you felt when you opened the present.

Think about a moment when you felt really angry.

- ⇒ What happened and what did it feel like?

Be precise when describing your impressions/thoughts/feelings.

Watch Video A. *[philosophical stimulus: school bullying]*

- ⇒ What do you think about the taller child's attitude and why?
- ⇒ How would you have felt if he acted the same way with you ?

What is a good friend for you? *[philosophical stimulus]*

¹⁰ Les réponses à ce stimulus ont été ignorées afin d'avoir autant de stimuli que les adultes (huit). Suite aux deux phases des tests pilotes, il était toujours difficile de savoir quel stimulus supprimer. J'ai donc attendu la fin de la passation de l'expérimentation pour supprimer le stimulus ayant engendré le moins de formes non-littérales auprès des enfants.

Annexe 11

“Opt-out form”

(distribuée aux parents deux semaines avant mon arrivée)



English department
Information for parents



Title of project: Metaphorical language development in children

Introduction

This information form describes the content of a linguistic study, which will take place at Beaver Road Primary School. My name is Justine Paris, I am working on a PhD in language acquisition. As part of my research, I am conducting a study investigating the development of figurative language in children’s speech in a task consisting of viewing pictures/short videos and answering a question relating to each of them, as well as answering a few open questions.

What your child will be asked to do if he/she takes part:

Children will take part in a task in pairs, with me, the researcher, on a single occasion. The task is designed in three parts. The first part consists of viewing images containing familiar items (e.g. children, animals, cakes, etc.) performing familiar actions (e.g. having fun on a sledge, sitting on the grass, etc.) and to react to them (e.g. “*how would you feel on this sledge?*”)¹¹. The second part consists of describing videos (e.g. short extracts from popular Disney movies) in a similar fashion (e.g. “*how would you react if you were in the same situation as Nemo right now?*”). In the third part, the child has to answer open questions (e.g. “*Can you ride a bike without training wheels? How did you feel when you managed to ride one for the first time?*”). The pictures and videos will be displayed on a laptop screen, and the open questions will be printed on pieces of paper that the children will pick (I will read them aloud for them). Children will be video-recorded during the task and what they say will be transcribed and analysed. Each session will last no longer than 20 minutes.

The children will perform the task with me in a quiet room where staff has easy access. If you wish to be present during the meetings, you are very welcome.

¹¹ Au moment où je m’apprêtais à collecter les données, le protocole comptait des images à décrire. Après avoir réalisé les premiers tests pilotes du protocole auprès de deux paires d’enfants de Beaver Road Primary School le jour de mon arrivée, j’ai décidé de supprimer ces stimuli.

Data confidentiality:

As required by the code of ethics of the Sorbonne Nouvelle University and research involving children in France and in the United Kingdom, all the information and data collected will remain anonymous. Only Ms Paris and her two supervisors, Dr Morgenstern at the Sorbonne Nouvelle University and Dr Hilton at Vincennes-St-Denis University, will have access to the video-recordings. A summary of the findings of the study will be made available in due course to teachers and parents, but children will not be individually identified at any stage.

Data Storage:

The video recordings will be stored in a secure unit at the Sorbonne Nouvelle University.

Does my child have to take part?

No, it is your final decision to decide whether your child will participate in the study or not. Beaver Road Primary School has supported a significant number of educational research projects over the past 6 years. The School believes it is important for researchers to have access to schools in order to contribute to the bank of knowledge we have about how children learn.

If you do not want your child to take part in this research please return the form attached.

If your child does not wish to participate in the study, he or she will not. Children can decide later to withdraw from the study at any time as well. Withdrawal or refusing to participate will not affect your child in any way.

Contact for further information:

If you require any further details, please contact: Justine Paris,
Email: justine.paris@univ-paris3.fr ; Phone: +336 7490 8822

**This project has been approved by the English Department and
the PRISMES Laboratory (EA 4398) at the Sorbonne Nouvelle University**

.....

**Only return this form if you do not want your child to take part in
this research project**

**Beaver Road Primary School
Metaphorical language development research project**

I have decided that I do not want my child to take part in this research project

Name of Child:.....

Signature :

Date:

Annexe 12

"Opt-in form"

(envoyée aux parents un mois après l'expérimentation)



English Department Information for parents



Title of project: Metaphorical Language Development in Children.

Introduction

Your child participated in a study which took place at Beaver Road Primary School between March 4th and March 8th 2013. It was carried out by Justine Paris, a PhD student in language acquisition at the University of the Sorbonne Nouvelle in Paris, France.

What your child was asked to do:

As described in the project information sheet distributed in February 2013, your child took part in an activity with a schoolmate supervised by Justine Paris. It was designed in two parts. The first consisted of viewing videos (e.g. short extracts from popular Disney movies) and to react to them (e.g. *"how would you feel in Nemo's situation?"*). In the second part, the children had to ask open questions to one another (e.g. *"What is the best present you have ever received? What was your reaction?"*). The videos were displayed on a laptop screen and projected onto a white board; and the open questions were printed on pieces of paper that the children randomly picked and read aloud. Children were video-recorded during the task and what they said will be transcribed and analysed by Justine Paris for the purpose of her doctoral research. Each session last no longer than 20 minutes.

Data confidentiality:

As required by the code of ethics of the Sorbonne Nouvelle University and research involving children in France – and in the United Kingdom, all the information and data collected will remain anonymous. A summary of the findings of the study will be made available in due course to teachers and parents, but children will not be individually identified at any stage (their name will not be used).

Data use:

For the purpose of the future research, passages and short video clips of the data might be displayed during scientific conferences and symposium for research or pedagogical purposes. Passages and short video clips of the data might be included in Justine Paris's PhD thesis.

Additionally, the data might be shared with other researchers or students for scientific research purposes only.

Data Storage:

The video recordings will be stored in a secure unit at the Sorbonne Nouvelle University.

Did my child have to take part?

No. Further to your consent (if you kept the opt-out form distributed by Beaver Road Primary School in January 2013), your child had the choice to participate in the study or not. He or she participated only if he or she wanted to, with a friend. However, you are still free to withdraw your child’s participation from the project at any time from now on, and for any reason. In addition, if you wish your child’s data to be destroyed, please contact the researcher directly using the e-mail address provided below.

Beaver Road Primary School has supported a certain number of educational research projects over the past 6 years. The School believes it is important for researchers to have access to schools in order to contribute to the bank of knowledge we have about how children learn.

Contact for further information:

If you require any further details, please contact: Justine Paris,
E-mail: justine.paris@univ-paris3.fr ; Phone: +336 7490 8822

**This project has been approved by the English Department and
the PRISMES Laboratory (EA 4398) at the Sorbonne Nouvelle University**

.....

**Only return this form if you do not want your child to take part in this
research project**

**Beaver Road Primary School
Metaphorical language development research project**

I have decided that I do not want my child to take part in this research project anymore.

Name of Child

Signature

Date

Annexe 13

Descriptif du projet pour les parents des élèves de seconde



Fiche de présentation du projet



Dans le cadre de sa recherche doctorale à l'université de la Sorbonne Nouvelle portant sur l'apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire, Justine Paris, également interrogatrice en classes préparatoires au lycée Chaptal et occasionnellement à l'école Sainte-Marie de Neuilly, a mis en place un protocole de recherche visant à évaluer les capacités des élèves en classe de seconde à s'exprimer à l'oral, en anglais. Il s'agit d'une expérience sous forme de jeu, où les élèves sont invités à tirer au sort des sujets de conversation et à interagir sur ces sujets.

Ce que mon enfant sera amené à faire si il/elle participe:

Les élèves se prêteront à la petite expérience de Justine Paris avec elle, lors d'une séance d'une vingtaine de minutes. Par deux (avec un camarade de leur choix), les élèves auront à tirer au sort huit questions auxquelles répondre ensemble, à l'oral, en anglais. Les questions porteront sur des sujets de la vie quotidienne (ex: « *quel a été votre plus beau cadeau d'anniversaire? Comment avez-vous réagi ?* »). La séance sera filmée, puis transcrite et analysée. Les élèves auront également quatre courts tests de connaissances d'anglais à effectuer – qui pourront être faits à la maison. La séance durera donc entre vingt et quarante minutes.

Elle aura lieu sur le site du lycée Chaptal, dans une salle de classe traditionnelle dans le courant du mois de mai - juin 2013.

Confidentialité:

Par respect des codes éthiques de la Sorbonne Nouvelle et, plus généralement, de la recherche sollicitant des mineurs en France, toutes les informations et données collectées par Justine Paris seront rendues anonymes. Aussi, seules Justine Paris et possiblement ses deux directrices de recherche, Aliyah Morgenstern – Professeure des Universités à la Sorbonne Nouvelle (Paris 3) et Heather Hilton – Professeure des Universités à l'université de Vincennes-St-Denis (Paris 8), disposeront des données collectées. Un résumé de l'étude et des résultats du projet sera mise à la disposition des professeurs et des parents en temps voulu, mais les élèves ne seront pas individuellement identifiables.

Archivage des données:

Les données collectées seront stockées sur un disque dur détenu par Justine Paris.

Est-ce que mon enfant est obligé de participer?

Non. En plus de votre accord au préalable, votre enfant sera libre de décider de sa participation au projet. Toute participation se fera sur la base du volontariat exclusivement. Aussi, vous et/ou votre enfant êtes libres de retirer sa participation au projet à tout moment sans avoir besoin de vous justifier. Les données collectées seront alors ignorées.

Personne à contacter en cas de questions:

Justine Paris,

Email: justine.paris@univ-paris3.fr ; téléphone: 06 74 90 88 22.

Annexe 14

Formulaire de consentement parental pour les parents des élèves de seconde



Autorisation Parentale



Si vous acceptez que votre enfant participe au projet de Justine Paris, veuillez remplir le formulaire ci-dessous:

Je soussigné,, par la présente, reconnais:

- 1) Avoir lu et compris le contenu de la fiche de présentation du projet de recherche de Justine Paris,
- 2) Accepter que mon enfant,, soit filmé pour les besoins de l'étude comme décrit dans la fiche de présentation du projet de Justine Paris.
- 3) Accepter que les données collectées soient vues et analysées par Justine Paris dans le cadre de sa recherche doctorale, ainsi que par ses directrices de recherche.
- 4) Accepter que les données collectées par Justine Paris et ses analyses soient présentées lors de conférences scientifiques et fassent l'objet de publications scientifiques.
- 5) Accepter que les données collectées par Justine Paris soient étudiées par d'autres chercheurs si besoin est (dans un cadre de recherche scientifique et/ou universitaire uniquement).
- 6) Accepter que les données soient utilisées de manière anonyme (le nom de mon enfant ne sera jamais mentionné).
- 7) Savoir que je peux décider de retirer la participation de mon enfant du projet à tout moment et sans avoir à me justifier. Les données collectées seront alors ignorées.

Nom de l'enfant..... **Date de naissance**

Nom ET e-mail ou téléphone du parent/responsable légal:

Signature:

Date:

Annexe 15

Formulaire de consentement pour les participants francophones âgés de plus de 18 ans



Attestation de consentement



Vous êtes sur le point de participer à un projet de recherche dans le cadre de l'université. Ce projet porte sur le développement d'une langue étrangère en milieu scolaire et académique.

Celui-ci est conduit par Justine Paris dans le cadre de sa thèse de Doctorat d'Etat dirigée par Aliyah Morgenstern – Professeure des Universités à Paris 3, et Heather Hilton – Professeure des Universités à Paris 8.

Ainsi, je soussigné reconnais et accepte:

- 1) De participer volontairement à cette étude,
- 2) De pouvoir me retirer de l'étude à tout moment et sans motif,
- 3) Que mon patronyme (nom + prénom) ne sera jamais cité, seul mon prénom pourra éventuellement être utilisé selon les besoins de l'étude,
- 4) Que les personnes qui auront accès aux données – enregistrement(s) et leur transcription – sont principalement la personne en charge de l'étude (Justine Paris) et ses directrices de recherche (Aliyah Morgenstern et Heather Hilton),
- 5) Que les données récoltées pourront, par la suite:
 - faire l'objet de publications académiques/scientifiques,
 - être utilisées par d'autres chercheurs ou étudiants masterants et doctorants,
 - être utilisées et montrées dans des buts pédagogiques (en classe par exemple),
 - être utilisées et montrées lors de communications dans des conférences scientifiques,
 - figurer dans la thèse de Justine Paris qui sera disponible en bibliothèques universitaires une fois soutenue.

Nom :

Date et lieu :

e-mail :

Signature :

Annexe 16

Formulaire de consentement pour les participants anglophones âgés de plus de 18 ans



Consent form



You are about to participate in a research project taking place at the Sorbonne Nouvelle University. The study focuses on foreign language learning in an academic setting.

It is conducted by Justine Paris for her PhD, which is supervised by Aliyah Morgenstern (Professeure des Universités – Paris 3), and Heather Hilton (Professeure des Universités – Paris 8).

I, (name) hereby recognize and accept:

- 1) To participate voluntarily to this study,
- 2) To be allowed to withdraw from the study any time and for any reason,
- 3) That my full name will never be used/released, only my first name might be used if necessary,
- 4) That the people who will have access to the data collected – recording(s) and their transcriptions – are mainly Justine Paris and her advisors (Aliyah Morgenstern and Heather Hilton),
- 5) That the data collected may, in the future :
 - *be the subject of academic/scientific publications,*
 - *be used by other researchers or Masters' / PhD students,*
 - *be used, showed or played for teaching purposes (in a class for instance),*
 - *be used, showed or played during talks and presentations in scientific conferences,*
 - *appear in Justine Paris's PhD thesis which will be made available in university libraries upon its completion.*

Name:

Date and place:

e-mail:

Signature:

Annexe 17

Les quatre tests soumis aux apprenants francophones

Le test de niveau de langue

Directions : Each question contains a sentence that is incomplete. Beneath each sentence you will see four words or phrases, marked a), b), c) and d). Choose the one word or phrase that best completes the sentence.

1. In the course of the investigation, the MET police officers expected the witness to properly _____ the questions they asked.

- a) answer to c) answer at
- b) answer for d) answer

2. It can't be argued that _____ hard is the best way to achieve one's goals.

- a) to work c) working
- b) to working d) being working

3. When the time _____ you will have to be ready to answer these questions.

- a) come c) will come
- b) comes d) has come

4. The senior executive at Procter & Gamble runs the division _____ is in charge of the local branches.

- a) who c) which
- b) this d) whose

5. She _____ be very young, but we have a lot to learn from her.

- a) must c) may
- b) shall d) would

6. I asked my cousin _____ interfere with the firm's business.

- a) to not c) not to
- b) to doesn't d) to don't

7. The recent discovery of new natural gas sources in the Arctic has triggered _____ debate and discussion.

- a) many c) much
- b) a little d) a lot

8. I've known John _____ we were at school together.

- a) while b) when
- c) since d) during

9. Before _____, can you please check the lights are off.

- a) to leave b) having left

c) leave d) leaving

10. She _____ to get through to Head Office all morning.

- a) has tried b) is trying
c) has been trying d) will have been trying

11. If I'd known it was going to take this long, I _____ it so late.

- a) would have started b) wouldn't have started
c) wouldn't have starting d) wouldn't have been starting

12. The Prime Minister advised him on the best thing to do in order to prevent the situation _____ out of hand.

- a) to get c) from getting
b) getting d) on getting

13. Neither the governments _____ the trade unions are willing to discuss ways to change industrial relations.

- a) or c) and
b) either d) nor

14. For many years, China _____ said to be lagging behind while it is now many streets ahead of most European countries.

- a) is being c) is been
b) has been d) had been

15. Our profits have increased _____ 10 % compared to last year.

- a) to b) from
c) by d) of

16. I _____ since yesterday morning, I need to have some sleep.

- a) travel b) am travelling
c) was travelling d) have been travelling

17. The reason _____ my failure was lack of self-confidence.

- a) of b) for
c) why d) for which

18. The USA has the _____ balance of trade deficit of all countries in the world.

- a) most large b) large
c) largest d) larger

19. _____ talk to your parents about your problem?

- a) Would you like I b) Do you like I
c) Do you want that I d) Would you like me to

20. _____ wine-producing regions, the vineyard yields depend on various criteria ranging from sun exposure to the richness of the soil.

- a) in the most of c) most of
b) in most d) the most of

Le test de vocabulaire

*Directions: You will be presented with sentences preceded by a word in CAPITAL letters. The word then appears in **bold** in the sentences. Your task is to define the meaning of this word. Each sentence is followed by four definitions. Choose the one that best describes the word's meaning, according to you.*

Second 1000

1. MAINTAIN: Can they **maintain** it?
 - a. keep it as it is
 - b. make it larger
 - c. get a better one than it
 - d. get it
2. STONE: He sat on a **stone**.
 - a. hard thing
 - b. kind of chair
 - c. soft thing on the floor
 - d. part of a tree
3. UPSET: I am **upset**.
 - a. tired
 - b. famous
 - c. rich
 - d. unhappy
4. DRAWER: The **drawer** was empty.
 - a. sliding box
 - b. place where cars are kept
 - c. cupboard to keep things cold
 - d. animal house
5. PATIENCE: He has no **patience**.
 - a. will not wait happily
 - b. has no free time
 - c. has no faith
 - d. does not know what is fair
6. NIL: His mark for that question was **nil**.
 - a. very bad
 - b. nothing
 - c. very good
 - d. in the middle
7. PUB: They went to the **pub**.
 - a. place where people drink and talk
 - b. place that looks after money
 - c. large building with many shops
 - d. building for swimming
8. CIRCLE: Make a **circle**.
 - a. rough picture
 - b. space with nothing in it

- c. round shape
- d. large hole

9. MICROPONE: Please use the **microphone**.
 - a. machine for making food hot
 - b. machine that makes sounds louder
 - c. machine that makes things look bigger
 - d. small telephone that can be carried around
10. PRO: He's a **pro**.
 - a. someone who is employed to find out important secrets
 - b. a stupid person
 - c. someone who writes for a newspaper
 - d. someone who is paid for playing sport etc

Fourth 1000

1. COMPOUND: They made a new **compound**.
 - a. agreement
 - b. thing made of two or more parts
 - c. group of people forming a business
 - d. guess based on past experience
2. LATTER: I agree with the **latter**.
 - a. man from the church
 - b. reason given
 - c. last one
 - d. answer
3. CANDID: Please be **candid**.
 - a. be careful
 - b. show sympathy
 - c. show fairness to both sides
 - d. say what you really think
4. TUMMY: Look at my **tummy**.
 - a. cloth to cover the head
 - b. stomach
 - c. small furry animal
 - d. thumb
5. QUIZ: We made a **quiz**.
 - a. thing to hold arrows

- b. serious mistake
 - c. set of questions
 - d. box for birds to make nests in
6. INPUT: We need more **input**.
 - a. information, power, etc. put into something
 - b. workers
 - c. artificial filling for a hole in wood
 - d. money
 7. CRAB: Do you like **crabs**?
 - a. sea creatures that walk sideways
 - b. very thin small cakes
 - c. tight, hard collars
 - d. large black insects that sing at night
 8. VOCABULARY: You will need more **vocabulary**.
 - a. words
 - b. skill
 - c. money
 - d. guns
 9. REMEDY: We found a good **remedy**.
 - a. way to fix a problem
 - b. place to eat in public
 - c. way to prepare food
 - d. rule about numbers
 10. ALLEGE: They **alleged** it.
 - a. claimed it without proof
 - b. stole the ideas for it from someone else
 - c. provided facts to prove it
 - d. argued against the facts that supported it
3. BUTLER: They have a **butler**.
 - a. man servant
 - b. machine for cutting up trees
 - c. private teacher
 - d. cool dark room under the house
 4. ACCESSORY: They gave us some **accessories**.
 - a. papers allowing us to enter a country
 - b. official orders
 - c. ideas to choose between
 - d. extra pieces
 5. THRESHOLD: They raised the **threshold**.
 - a. flag
 - b. point or line where something changes
 - c. roof inside a building
 - d. cost of borrowing money
 6. THESIS: She has completed her **thesis**.
 - a. long written report of study carried out for a university degree
 - b. talk given by a judge at the end of a trial
 - c. first year of employment after becoming a teacher
 - d. extended course of hospital treatment
 7. STRANGLE: He **strangled** her.
 - a. killed her by pressing her throat
 - b. gave her all the things she wanted
 - c. took her away by force
 - d. admired her greatly
 8. CAVALIER: He treated her in a **cavalier** manner.
 - a. without care
 - b. politely
 - c. awkwardly
 - d. as a brother would

Sixth 1000

1. DEVIIOUS: Your plans are **devious**.
 - a. tricky
 - b. well-developed
 - c. not well thought out
 - d. more expensive than necessary
2. PREMIER: The **premier** spoke for an hour.
 - a. person who works in a law court
 - b. university teacher
 - c. adventurer
 - d. head of the government
9. MALIGN: His **malign** influence is still felt.
 - a. evil
 - b. good
 - c. very important
 - d. secret
10. VEER: The car **veered**.
 - a. went suddenly in another direction
 - b. moved shakily
 - c. made a very loud noise
 - d. slid sideways without the wheels turning

Eighth 1000

1. ERRATIC: He was **erratic**.
 - a. without fault
 - b. very bad
 - c. very polite
 - d. unsteady
2. PALETTE: He lost his **palette**.
 - a. basket for carrying fish
 - b. wish to eat food
 - c. young female companion
 - d. artist's board for mixing paints
3. NULL: His influence was **null**.
 - a. had good results
 - b. was unhelpful
 - c. had no effect
 - d. was long-lasting
4. KINDERGARTEN: This is a good **kindergarten**.
 - a. activity that allows you to forget your worries
 - b. place of learning for children too young for school
 - c. strong, deep bag carried on the back
 - d. place where you may borrow books
5. ECLIPSE: There was an **eclipse**.
 - a. a strong wind
 - b. a loud noise of something hitting the water
 - c. The killing of a large number of people
 - d. The sun hidden by a planet
6. MARROW: This is the **marrow**.
 - a. symbol that brings good luck to a team
 - b. Soft centre of a bone
 - c. control for guiding a plane
 - d. increase in salary
7. LOCUST: There were hundreds of **locusts**.
 - a. insects with wings
 - b. unpaid helpers
 - c. people who do not eat meat
 - d. brightly coloured wild flowers
8. AUTHENTIC: It is **authentic**.
 - a. real
 - b. very noisy
 - c. Old
 - d. Like a desert

9. CABARET: We saw the **cabaret**.
 - a. painting covering a whole wall
 - b. song and dance performance
 - c. small crawling insect
 - d. person who is half fish, half woman
10. MUMBLE: He started to **mumble**.
 - a. think deeply
 - b. shake uncontrollably
 - c. stay further behind the others
 - d. speak in an unclear way

Tenth 1000

1. AWE: They looked at the mountain with **awe**.
 - a. worry
 - b. interest
 - c. wonder
 - d. respect
2. PEASANTRY: He did a lot for the **peasantry**.
 - a. local people
 - b. place of worship
 - c. businessmen's club
 - d. poor farmers
3. EGALITARIAN: This organization is **egalitarian**.
 - a. does not provide much information about itself to the public
 - b. dislikes change
 - c. frequently asks a court of law for a judgement
 - d. treats everyone who works for it as if they are equal
4. MYSTIQUE: He has lost his **mystique**.
 - a. his healthy body
 - b. the secret way he makes other people think he has special power or skill
 - c. the woman who has been his lover while he is married to someone else
 - d. the hair on his top lip
5. UPBEAT: I'm feeling really **upbeat** about it.
 - a. upset
 - b. good
 - c. hurt
 - d. confused
6. CRANNY: We found it in the **cranny**!
 - a. sale of unwanted objects
 - b. narrow opening
 - c. space for storing things under the

- roof of a house
- d. large wooden box
7. PIGTAIL: Does she have a **pigtail**?
- a rope of hair made by twisting bits together
 - a lot of cloth hanging behind a dress
 - a plant with pale pink flowers that hang down in short bunches
 - a lover
8. CROWBAR: He used a **crowbar**.
- heavy iron pole with a curved end
 - false name
 - sharp tool for making holes in leather
 - light metal walking stick
9. RUCUS: He got hurt in the **rucus**.
- hollow between the stomach and the top of the leg
 - pushing and shoving
 - group of players gathered round the ball in some ball games
 - race across a field of snow
10. LECTERN: He stood at the **lectern**.
- desk to hold a book at a height for reading
 - table or block used for church sacrifices
 - place where you buy drinks
 - very edge

Le test de connaissances d'idiomes

This is a test of Idioms Knowledge in native speakers of English. For the purposes of this test an idiom is a FIXED phrase which is used metaphorically to describe a situation or feeling.

*Directions : Please complete the following test items by providing **ONE** word for each gap. Write the answer in the box provided beside each sentence. In some cases there may be variations for the gap. Add the variation in the box next to the sentence.*

If more than one word is needed to complete the sentence, the answer is incorrect.

Example

	<i>Question</i>	<i>Answer</i>
1	Look at the weather. It's raining cats and!	<i>dogs</i>

PMcG 2002 /4 ***

In each of the sentences below there is a gap, in a common idiom, where a word is missing. Please write the word you think is missing in the answer column.

	<i>Question</i>	<i>Answer</i>
1	She seems to be managing well in her new job, but the real acid will be when she has to deal with some problems.	
2	If you have an to grind about some of the new decisions, let us hear it.	
3	Dimitris hurt Anna's feelings but she plans to get her own by telling everyone he is a cheat.	
4	It is not so easy to see the issue purely in black and	
5	Even though he can find someone in the ministry to help him, he still wants to go by the and do things properly.	
6	She just can't lose any more weight. It seems as if she is fighting a losing	
7	Without thinking twice, the gangster killed the man in cold	
8	He teaches privately, but his school job is his real bread and	
9	With summer just around the, it was difficult to get the students to take their work seriously.	
10	As I wasn't there when the accident happened I was in the about what I should tell the police.	
11	As he hadn't done well in his examinations, he tried to get into university through the back	
12	The holiday had been wonderful but he soon came back down to when he saw the huge bill he had to pay for it.	
13	Many people are struggling to make meet since they have lost their jobs.	
14	Kevin was always level-headed with both feet firmly on the	
15	The President has come under for introducing the death penalty without discussing the idea with all parties.	
16	Unless he shoots himself in the, there is every likelihood that he will become the new leader of the country.	
17	If the new team manager fails to deliver the he will lose his job at the end of the season.	
18	It is morally wrong to use young children as guinea for such a test.	
19	After their defeat at the of Liverpool, Bayern became a better team.	
20	Anastasia is head and above all the other girls in the class and will easily do well in her exams.	

Le test de personnalité

Le "Myers Briggs type indicator" (ou MBTI) est un test psychologique des plus utilisés au monde. Il vous permet de vous situer parmi 16 types de personnalité en repérant ce qui est pour vous le plus spontané au cours de 4 "processus mentaux" suivants.

1/ Où puisez-vous votre énergie : introversion ou extraversion ?

L'**introverti (I)** n'est pas une personne "coincée" ! Mais il réfléchit posément avant d'agir, et ne craint pas la solitude. Au contraire, il défend son indépendance et observe beaucoup avant de s'engager. A la fin d'une mauvaise journée, il aime rester au calme avec lui-même pour recharger ses batteries.

Au contraire, l'**extraverti (E)** a besoin de décrocher son téléphone et de raconter ses malheurs pour se sentir mieux. Il va plus vite vers les autres, aime créer des liens et appartenir à un groupe. Il parle volontiers et s'exprime spontanément sur des sujets variés.

Alors, vous êtes plutôt "I" (introverti) ou "E" (extraverti) ?

Remarque : aucune réponse n'est "meilleure" qu'une autre, car chaque caractère a ses richesses. Le but du test n'est d'ailleurs pas de vous classer ou de vous sélectionner. Répondez donc sincèrement !

2 / Comment recueillez-vous l'information : sensation ou intuition ?

Le **sensitif (S)** croit ce qu'il voit. Attentif aux faits concrets, à la réalité qu'il peut toucher, voir, goûter, il est l'adepte du carpe diem : il profite de l'instant présent. Méthodique, il a le sens du détail et procède étape par étape : il lit scrupuleusement le mode d'emploi du dernier gadget *high tech* qu'on vient de lui offrir.

L'**intuitif (N)**, en revanche, a tendance à "deviner" les situations, à suivre son instinct et à faire des plans sur la comète. Pas le temps de lire le mode d'emploi, il a trop de projets en tête. Il s'intéresse davantage aux idées et aux grandes synthèses qu'aux détails et aux faits précis. Il aime tout ce qui est nouveau et original, alors que le sensitif apprécie plutôt ce qui est pratique et éprouvé.

Êtes-vous plutôt "S" (sensitif) ou "N" (intuitif) ?

3/ Qu'est-ce qui entraîne votre décision : pensée ou sentiment ?

Le **penseur (T)** joue souvent l'avocat du diable car il adore argumenter et décortiquer les idées. Plutôt calme, il cherche la logique en tout et s'exprime de façon directe : toute vérité, ou presque, est bonne à dire. Quelle que soit la situation, il souhaite que justice soit faite de façon objective. Pour prendre une décision, il pèse le pour et le contre et garde la tête froide.

Le **sentimental (F)**, lui, donne plutôt la priorité à l'humain, au cœur. Plus subjectif dans ses décisions, il est d'abord en quête d'harmonie. Diplomate et sensible, il remarque les qualités des gens et leur fait des compliments sans hésiter. Mais il se vexe aussi facilement !

Plutôt T (penseur) ou F (sentimental) ?

4/ De quelle manière vous lancez-vous dans l'action : jugement ou perception ?

Le **juge (J)** adore suivre son plan d'action. Le repos vient après le travail et en est la récompense. Ponctuel, il aime vivre dans un cadre défini. Il ou elle aime par exemple préparer ses vacances à l'avance. Il n'apprécie guère les tergiversations : il faut prendre des décisions !

Le **perceptif (P)** s'adapte aux situations avec souplesse. Il a tendance à remettre son travail à plus tard, et s'engage difficilement. Les vacances arrivent ? "On improvisera, vive la liberté !", pense-t-il.

Plutôt "J" ou plutôt "P" ?

(Test disponible à cette adresse : http://www.reussirmavie.net/Decouvrir-son-type-de-personnalite-en-quatre-questions_a843.html)

Annexe 18

Guide de relecture des transcriptions

Transcriptions proofreading - guidelines

A transcription is basically a written version of a recording or spoken material: transcribing consists in typing word-for-word what you hear in a recording, for the purpose of later speech/discourse analyses.

The recordings that I need to transcribe for the purpose of my PhD are saved in a “.mp4” format. I use special software to transcribe them: the CLAN software (downloadable at <http://childes.psy.cmu.edu/clan/>). It requires QuickTime which you can download from the same page.

The transcriptions created by CLAN are in CLAN’s special format, “.cha”. So you absolutely need to download CLAN in order to be able to open the transcription files.

Proofreading the transcriptions is then very easy: you just need to open a transcription file (ending in “.cha”) by double clicking on it; then you need to open the video recording corresponding to it (it has the exact same name as the transcription file) via QuickTime. *Ex: if you opened the transcription file called BEAVER-7ans-paire1.cha, the video corresponding to it is BEAVER-7ans-paire1.mp4 .*

You can use every media player but QuickTime is the best one when you want to listened to a particular passage/word again.

Then you just need to check whether I did the job well!

What you need to know about my transcriptions:

-all the recordings start with me giving out instructions to the participants (“*this little experiment is made of two activities: watching some YouTube videos and reacting to them; and asking a series of plain questions about daily-life events to your friend, and to answer them too. The aim is to say what you have to say and be natural, so don’t hesitate to act normally and speak your mind. And, don’t hesitate to be vivid or picturesque in your descriptions.*”).

=>I did not transcribe this part of the recordings, I started to transcribe when a participants starts to answer the trial question which I hand in first (i.e. about the Disney movie “Ice Age”: “*Inspiring? Could you ever do this? How would you feel in the tunnel?*”).

-I also did not transcribe the moments when the participants read the topic questions aloud, unless they said something interesting regarding my research topic before or after reading the questions.

-As much I possible, I did not transcribe my speech. I did transcribe what I said only when I said something which influenced the participant’ answers, or when I asked particular questions.

- I attributed a code to the speakers, their name is never used, for example: N07-10. It means “Native speaker, aged 7, who was the 10th participant to take part in the study”. You will always see two speakers on tape (ex: N11-01 and N11-02): the code ending with an odd number refers to the person on the left (N11-01) and the code ending with an even number refers to the person on the right (N11-02). They’re specified at the top of the transcription. The code for me is OBS, which stands for *observer*.

-each transcription starts with a lot of information preceded by an “@”. These are information about the recording. The transcriptions start on the line that says : “@G: Training_Ice_age_VIDEO”.

-regarding the contractions (ex: *I'm* for *I am*), I had to add a single space between the apostrophe and the subject of the contracted verb so that they can be counted by the software (*I'm* => I 'm; *you're* => you 're; otherwise it counts *I'm* and *you're* as single words, when there are in fact two).

-the numbers are written in letters and all the words composing them are linked by a dash (ex: 276 => two-hundred-and-seventy-six)

What I need you for is to:

-correct spelling mistakes, typos, etc.,

-correct words/sentences if I misunderstood what was said,

-try to fill in the « xx » and « xxx » as much as possible: these are the words which I didn't understand. Very often, these appear in overlaps – when the participants speak at the same time, so sometimes it will be impossible to tell what was said... But, sometimes, I simply did not know the word that was used in English – very often toy names – and this is where I need you.

-ensure that every utterance ends with a period **preceded by a single space**. There's no need for it in the commentary lines though (the lines starting with %act, %com, or %exp).

-pay attention to the text only – not to the many transcriptions symbols (see below).

-ensure that there are NO first names in the transcriptions: the name of the participants must be replaced by their code at all times. Then, if the participants uttered the first name of any absent person (ex: the name of their cousin, of a friend, etc.), it should be radically changed (ex: you hear “Daniel”, you transcribe “Rob”, randomly) to ensure everyone's anonymity.

Symbols directory

You will see a lot of symbols in the transcriptions. They're conventionalized and come from transcription manuals. You don't need to do anything about them, just ignore them. They'll slow down the reading in the beginning, but you'll become used to them quickly. Below is the list of symbols I used, just for your personal reference. They signal:

-repetitions: via the symbols <blabla> + [/] or [//] or [///]

=> ex: <she> [/] she came yesterday = *verbatim repetition*

<she left> [//] she came yesterday = *partial repetition*

<Henry> [///] huh Keith came yesterday = *full repair*

-false starts: via the symbol [/-]

=>ex: I wanted [/-] huh is Mary coming tonight ?

-pauses: via the symbol (.)

=> ex: I don 't like climbing (.) because I 'm scared of heights .

There are very few of them. I only indicated pauses when a participant took advantage of a pause in the other participant's speech to say something (see below, the 2nd example of “overlaps”).

-overlaps, i.e when the participants speak at the same time : via the symbols <blabla> + [>] to signal where the overlap starts, and [<] to signal when it stops .

=> ex 1 : A: <I love swimming> [>] .

B: <I know> [<] .

=>ex 2 : A: <I love swimming> [>1] and diving <(.)>[>2] in lakes .

B: <I know> [<1] .

B: <me too>[<2] .

-actions performed in place of speaking: via the symbol 0 (= zero)

=> ex: I went 0 [%act: pretends to faint] .

-onomatopoeia: via the symbol @o

=> ex: I went @o ! => for sentences like “I went aaaaahhhhhhh!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!”.

-incomplete and omitted words: via the symbol: () which frames the omitted part of the word.

=> ex: she was sit(ting) all day

she was s(xx) all day = *if only the "s" is pronounced and we have no way to tell that the word 'sitting' was intended.*

-interruptions: via the symbol +//. for a self interruption ; and +/. for an interruption by the other participant.

=> ex: I was reading when +//. by the way, are you coming tonight? (*the speaker stops saying what he was saying*).

ex: A: I was think about +/.

B: by the way, are you coming tonight? (*Speaker A was interrupted by speaker B*).

-trailing offs: via the symbol +...

=>ex: I was really surprised cause I really wanted a hamster so +...

-gestures or actions : via the symbol %act

=> ex: A: so I was on the phone and I went like bla bla bla .

%act: pretends to be on the phone (*no need for a period here btw*)

- untranscribed material: via the symbol www + %exp

Typically, that would be the symbol that I used to signal that the participant who's speaking is reading a new topic question aloud.

=>ex: A: the question says www .

%exp: the participant reads the question (*no need for a period here either*)

- extra information: via the symbol %com which stands for "comment"

It's used to signal anything useful to the comprehension of the conversation

=>ex: for my birthday, my dad told me I could invite a friend to Wembley and see a football match.

%com: Wembley is a football stadium in London (*no need for a period here btw*)

- question tags: via the symbols ,,

=> ex: that 's here,, isn 't it ?

-whisper: via the symbol [=! whispering]

=>ex: oh no [=! whispering] .

- code-switching, when French is used by the participants: via the symbole @f

=>ex: but huh you are more [//] huh (en)fin @f I prefer <my life> [/] my life now .

- sighs: via the symbol &=

=>ex: oh &=sighs .

Annexe 19

Guide d'accord inter-juges

My PhD project and coding procedure

I am working on the development of figurative language in first and second language acquisition. I asked English children aged 7, 11 and 15; French learners of English aged 15, 18 and 21; as well as English adults aged between 20 and 60 to pick 8 questions and answer them orally, in pairs. They were told to consider the questions as potential conversation topics, and to act as if these questions randomly occurred in a conversation that they were having together in the playground / at a café. In order to minimise any embarrassment effect, the adult participants were asked to volunteer with a friend and the children were paired with one of their classmate friends by their own teacher. To prompt non-literality, the questions inquired about emotions and emotional states in past or hypothetical situations, and about philosophical topics:

Stimuli for the children aged 7 and 11	Stimuli for the other participants
<p>Watch video 1. <i>[extract from a movie: family leaving for holidays, little boy left alone in the house]</i> =>What would be your reaction if you were in the same situation? (if you woke up all alone in your house, like Kevin)? How would you feel?</p>	<p>Take a minute to imagine that you've just woken up and cannot remember who you are or where you live => How do you feel? What is going on in your mind?</p>
<p>Watch video 2. <i>[Extract from a popular Cartoon: stunt in a giant tunnel]</i> => Inspiring? Could you ever do this ? How do you think you'd feel?</p>	<p>Watch video 1 <i>[Surfer surfing a giant wave, world record]</i> =>Reactions? Could you do the same? How would you feel on the surfboard?</p>
<p>Imagine that someone you really like at school is talking about his or her birthday party. He or she has given invitations to all of your friends except for you.... => How would do you react? How would it make you feel?</p>	<p>Watch video 2 <i>[prank video: old lady trapped in an elevator with a little girl dressed like a ghost]</i> =>How would you feel/react if it was you in this elevator?</p>
<p>Think about a moment when you felt really angry. => What happened and what did it feel like?</p>	<p>Tell your friend about a moment when you felt really angry. => What happened and how did it make you feel?</p>
<p>What is the best present you have ever received? => What was your reaction? How did it make you feel?</p>	<p>What is the best present you've ever received? => What was your reaction? How did it make you feel?</p>
<p>Watch video 4. <i>[YouTube video: two children getting a puppy for Christmas]</i> => What about this video? How would you react if you received the same present?</p>	<p>Tell your friend about a moment when you felt ashamed or really silly. => What happened and how did it feel inside?</p>
<p>Watch video A. <i>[philosophical stimulus: school bullying]</i> => What do you think about the taller child's attitude and why? How would you have felt if he acted the same way with you?</p>	<p>What do you think about the following sentence? “Paradoxically, social media (e.g. Facebook, Twitter, etc) make people more lonely.”</p>
<p><i>[philosophical stimulus: friendship]</i> What is a good friend for you ? When is a friend « a good friend »?</p>	<p>“The happiest days of your life are your teenage/childhood years” => Do you agree? Develop your ideas.</p>

The interactions were video-taped, transcribed and coded for metaphorical content:

- 1) I went through the transcriptions applying MIPVU, slightly amended:
 -only metaphorical-related words (MRW) and Mflags were identified/counted (no WIDLII, DFMA non-MRW labels)
 -idioms were considered as single units, like phrasal verbs / polywords / compounds and proper names.
- 2) Once I identified a metaphorically-used unit, I specified:
 -whether it was a conventional or a novel metaphorical unit,
 -its nature (whether the unit was a metaphor, comparison, metonymy, personification, ironical or ungrammatical sequence – examples below)
 -its function (whether it was humoristic, explanatory, exaggerating, ornamental, critical, provocative, cohesive (discourse organising), or lexical – examples below),
 -whether the metaphorical aspect of the unit was deliberate or not,
 -whether the unit was a deviant form; and if so, whether it was an L1 transfer, a case of over-generalisation or “else”.

Here is the typology with each category’s assigned code:

	Codes applied to all the units considered as being metaphorical (%fig)	error type	Codes added in case of deviant metaphorical units (%err)
creativity	conventional (\$CON), creative (\$CRE), creative in the L2 but deviant (\$CR2)		over-generalisation (\$SUR**), L1 transfer (\$TRA***), other (\$OTH).
nature	metaphor (\$MET), comparison (\$COM), metonymy (\$MEO), personification (\$PER), irony (\$IRO), ungrammatical sequence (<i>forme hybride</i>) (\$HYB).		**Over-generalisations are always explanatory (EXP) *** L1 transfers are always lexical (LEX)
function	humoristic (\$HUM), explanatory (\$EXP), exaggeration (\$EXA), ornamental (\$ORN), lexical (\$LEX), cohesive (<i>discourse organising</i>) (\$ORG), critical (\$CRI).		
metaphorical intention	deliberate (\$DEL), non-deliberate (\$NDE).		

Examples (the way everything looks like in the transcriptions):

observer (= me) →
 native speaker, 7 y.o., 6th participant }
 main coding line →
 MRW (frm = form)

(1) *OBS: you would like to do that? [Video, Ice Age: stunt in a tunnel, speed sliding]
 *N07-06: I 'd have_butterflies_in_my_tummy.
 %fig: \$CON \$MET \$LEX \$NDE*
 %frm: have_butterfly_in_my_tummy
 * **conventional metaphor**, with a **lexical function** => **non-deliberate metaphoricity**

native adult,
2nd participant

(2) *Nad-02: no, you don 't look like Fifty_Cent .
%fig: \$CRE \$COM \$HUM \$DEL*
%frm : like (Mflag)
*creative comparison, humoristic function, thus deliberate figurative effect

French participant,
15 y.o., number 7

(3) *F15-07: yeah er it 's er horrible like er it 's like er er I would er fell_into_apples .
%fig: \$CR2 \$MET \$LEX \$NDE*
%frm: fell_into_apples

deviant form

→ %err: \$TRA
* creative metaphor in L2 (the idiom to fall into apples doesn't exist in English, it is thus novel in this language) but deviant/unauthentic, it has a lexical function in the learner's L1, so the metaphorical aspect of the unit here might be non-deliberate; it is un fact an L1 transfer.

What I need you to do

I simply need you to go through 10 % of my data and say whether you agree with the units that I identified as being metaphorically-used and the codes from the above typology that I attributed to them. To do so, I created an excel file (“reliability test table”) compiling a 300 utterance extract of one transcription per group:

- native English children aged 7, pair 2: participants named N07-03 and N07-04
- native English children aged 11, pair 1: participants named N11-01 and N11-02
- native English children aged 15, pair 6: participants named N15-11 and N15-12
- native English adults (control group), pair 5: participants named Nad-09 and Nad-10
- French learners aged 15, pair 5: participants named F15-09 and F15-10
- French learners aged 18, pair 1: participants named F18-01 and F18-02
- French learners aged 21, pair 4: participants named F21-07 and F21-08

Only the utterances containing a MRW are compiled in the excel file, with the MRWs indicated in capital letters to ease the procedure. Here is an example (“that’s a cheesy movie”):

column letter in the excel file

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
Group	Sub-group	line	speaker code	utterances where I identified a Metaphor-Related Word (MRW)	Metaphor-Related Word (MRW)	0/1	creative-ness	0/1	nature	0/1	function	0/1	Deliberate-ness	0/1	error type	0/1
L1	L1-15ans	376	N15-01	That's a CHEESY movie	MRW: cheesy		CON		MET		LEX		NDE		n/a	n/a

line number of the utterance in the transcription so that you can find it in full context if needed

native English speaker aged 15

native English speaker

What you need to do is to indicate whether you agree with my coding by entering 0 (if you don't agree) or 1 (if you do) in the orange columns (G, I, K, M, O,Q). For example, if you do agree that “cheesy” is used metaphorically in the sentence “that’s a cheesy movie”, then enter 1 in column G; if you agree that it is a conventional expression, then enter 1 in column I; if you agree that it is a metaphor (vs. comparison, metonymy, etc.), then enter 1 in column K; if you agree that the reason why it is being used is for lexical purposes, then enter 1 in column M;

and if you agree that the metaphoricity identified here is not deliberate, then enter 1 in column O. The table should then look like this:

Group	Sub-group	line	speaker code	utterances where I identified a Metaphor-Related Word (MRW)	Metaphor-Related Word (MRW)	O/1	creativity	O/1	nature	O/1	function	O/1	Deliberateness	O/1	error type	O/1
L1	L1-15ans	376	N15-01	That's a CHEESY movie	MRW: cheesy	1	CON	1	MET	1	LEX	1	NDE	1	n/a	n/a

If you think that a unit which I rated metaphorical is literally-used, enter 0 in column G only: you don't need to go further for this unit; you can go on straight on to the next one. If you do not have enough context in the excel file to assess the metaphoricity of the MRW that I identified (it does happen sometimes as some utterances are very short), you can retrieve the utterance in full context in the transcriptions. Simply look at the line number indicated in the excel file and look it up in the transcription. However, because I deleted/added MRWs in the transcriptions when proofreading my coding last month, the line numbers do not match exactly sometimes: if *cheesy* isn't on line 376 in the transcription, it usually is going to be 10 lines above/underneath it (thus, still easily retrievable). If you think that I forgot an MRW in an utterance, indicate it in bold, and I'll work things out.

What you need to know about my transcriptions if you happen to need to open one:

- All the recordings start with me giving out instructions to the participants (*"this little experiment is made of two activities: watching some YouTube videos and reacting to them; and asking a series of plain questions about daily events to your friend, and to answer them too. The aim is to say what you want to say and be natural, so don't hesitate to act normally and speak your mind."*).
- =>I did not transcribe this part of the recordings, I started to transcribe the recordings when a participant starts to answer the trial question which I hand in first (i.e. about the movie "Ice Age": *"Inspiring ? Could you ever do this? How would you feel in the tunnel?"* for the children, for example).
- Also, I did not transcribe the passages when the participants read the topic questions aloud, unless they said something interesting regarding my research topic before or after reading the questions.
- To know who is who on tape if you need to play a recording: the code ending with an odd number refers to the person on the left (ex: N11-01) and the code ending with an even number refers to the person on the right (ex: N11-02).
- Each transcription starts with a lot of information preceded by an "@". This information is about the recording. The transcription really starts on the line which says "@G:Training_Ice_Age_VIDEO".
- Multiword-units are indicated with underscores (ex: *move_on*, *Ice_Age*, *kick_the_bucket*).

Symbols directory

Here are the main transcription conventions / symbols that I used, they signal:

- repetitions: via the symbols <blablabla> + [/] or [//] or [//]
- => ex: <she> [/] she came yesterday = *verbatim repetition*
- <she left> [//] she came yesterday = *partial repetition*
- <henry> [//] er keith came yesterday = *full repair*

-false starts: via the symbol [/-]

=> ex: I wanted [/-] er is mary coming tonight ?

-pauses: via the symbol (.)

=> ex: I don 't like climbing (.) because I 'm scared of heights .

-overlaps, i.e when the participants speak at the same time : via the symbols <blablabla> + [>] to signal where the overlap starts, and [<] to signal when it stops .

=> ex 1 : A: <I love swimming> [>] .

B: <I know> [<] .

=>ex 2 : A: <I love swimming> [>1] and diving <(.)> [>2] in lakes .

B: <I know> [<1] .

B: <me too> [<2] .

-actions performed in place of speaking: via the symbol 0 (=zero) and %act to indicate the body action

=> ex: I went 0 [%act: pretends to faint] .

-onomatopoeia: via the symbol @o

=> ex: I went @o ! => for sentences like "I went aaaaahhhhhhh!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!".

-incomplete and omitted words: via the symbol: () which frames the omitted part of the word.

=> ex: she was sit(ting) all day

she was s(xx) all day

-interruptions: via the symbol +//. for a self interruption ; and +/. for an interruption by the other participant.

=> ex: I was reading when +//. by the way, are you coming tonight? (the speaker stops saying what he was saying).

ex: A: I was think about +/.

B: by the way, are you coming tonight? (speaker A was interrupted by speaker B).

-trailing offs: via the symbol +...

=> ex: I was really surprised cause I really wanted a hamster so +...

- untranscribed material: via the symbol www + %exp

Typically, that would be the symbol that I used to signal that the participant who's speaking is reading a new topic question aloud.

=> ex: A: the question says www .

%exp: the participant reads the question

- extra information: via the symbol %com which stands for "comment"

=> ex: for my birthday, my dad told me I could invite a friend to wembley and see a football match.

%com: wembley is a football stadium in London

- code-switching, when French is used by the Francophone participants: via the symbole @f

=> ex: but huh you are more [///] huh (en)fin @f I prefer <my life> [/] my life now .

- sighs: via the symbol &=

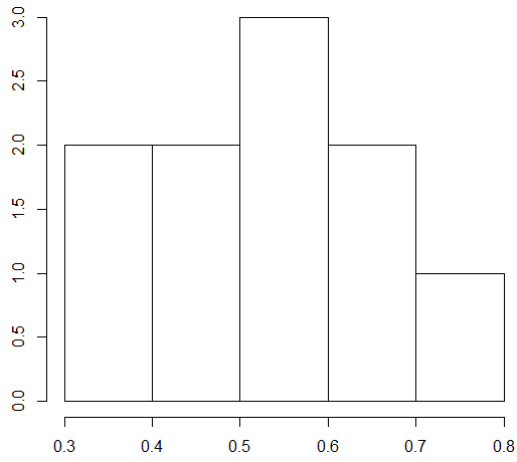
=> ex: oh &=sighs .

-whisper: via the symbol [=! whispering]

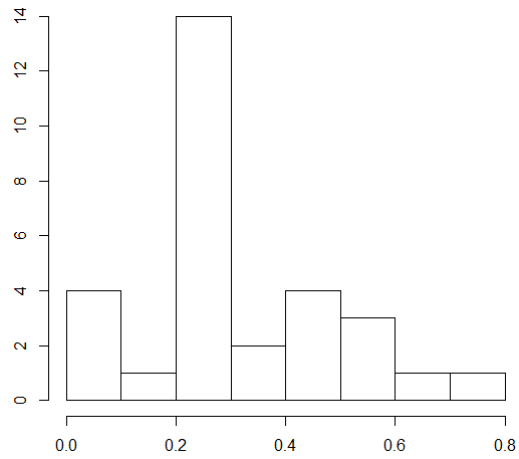
=> ex: oh no [=! whispering] .

Annexe 20

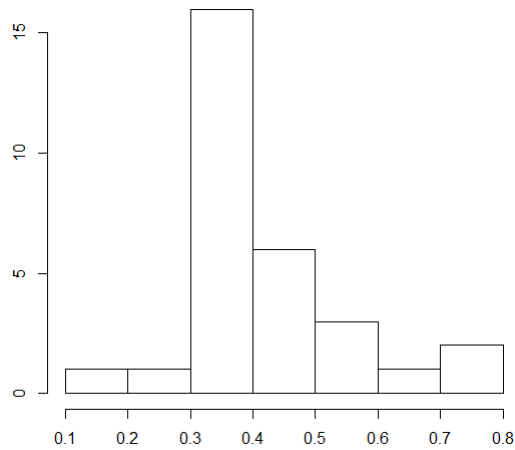
Histogrammes représentant la distribution du nombre de formes non-littérales produites par énoncé par groupes



Adultes L1



Enfants L1

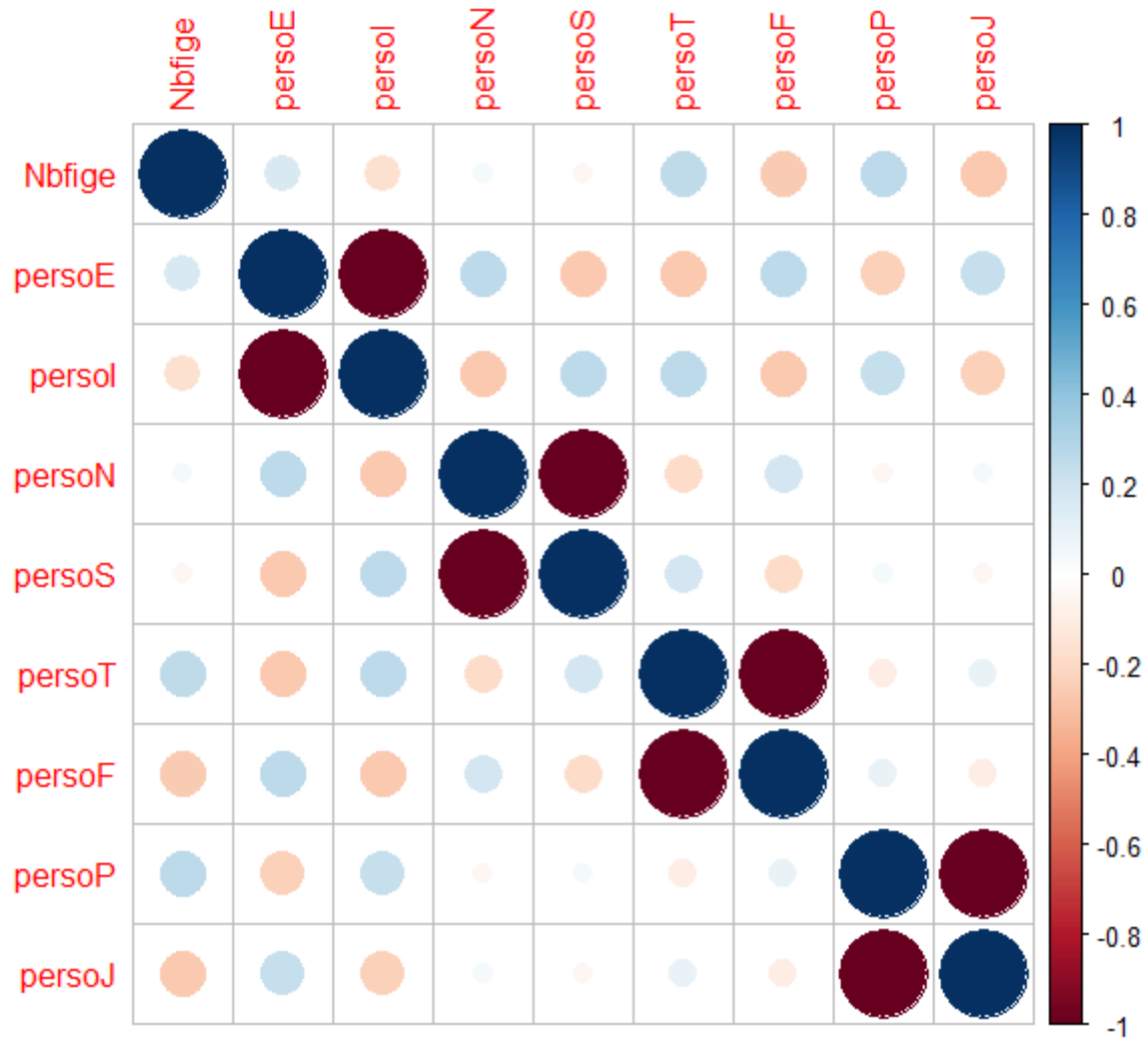


Apprenants L2

Annexe 21

Matrice de corrélations

Matrice de corrélations entre le nombre de formes figuratives produites par énoncé et chaque trait de personnalité :



Nbfige : nombre de formes figuratives par énoncé

persoE : extravertis ($r_s = .11, p = .55$)

persoI : introvertis ($r_s = -0.11, p = .55$)

persoN : intuitifs ($r_s = -0.15, p = .41$)

persoS : sensitifs ($r_s = .15, p = .41$)

persoT : penseurs ($r_s = .28, p = .13$)

persoF : sentimentaux ($r_s = -0.28, p = .13$)

persoP : perceptifs ($r_s = .34, p = .06$)

persoJ : juges ($r_s = -0.34, p = .06$)

Annexe 22

Autres cartes à jouer et illustrations de Zelda Zonk (2009)

Raconter des salades

Les bonnes questions à se poser:

- Que veut dire l'expression « raconter des salades »?
- Y a-t-il un lien entre l'action de « raconter des salades » et « mentir »?
- Est-ce que dessiner un bonhomme et des salades peut mettre mes camarades sur la voie pour trouver l'expression?



Broyer du noir

Les bonnes questions à se poser:

- Que veut dire l'expression « broyer du noir »?
- Y a-t-il un lien entre l'état d'être déprimé et broyer du noir?
- Qu'est-ce que la couleur noire connote?
- Est-ce que dessiner un bonhomme et du noir peut mettre mes camarades sur la voie pour trouver l'expression?



Casser les pieds de quelqu'un

Les bonnes questions à se poser:

- Que veut dire l'expression « casser les pieds de quelqu'un »?
- Y a-t-il un lien entre l'action d' « agacer quelqu'un » et de « lui casser les pieds »?
- Est-ce que dessiner des pieds cassés peut mettre mes camarades sur la voie pour trouver l'expression?



Donner sa langue au chat

Les bonnes questions à se poser:

- Que veut dire l'expression « donner sa langue au chat »?
- Y a-t-il un lien entre l'action de « ne pas savoir quelque chose » et « donner sa langue »?
- Y a-t-il vraiment un chat?
- Est-ce que dessiner un chat et un bonhomme qui lui donne sa langue peut mettre mes camarades sur la voie pour trouver l'expression?



Annexe 23

Le questionnaire sur les capacités à gérer son temps

Here is an exercise which will help you to identify areas in which you might be able to improve your time management and action planning and give you strategies to help you to do this. Try to answer the 40 questions as honestly as you can :

1. I keep my work space tidy so that I can work efficiently. *rarely sometimes frequently always*
2. I take a positive attitude towards frustration and failure.
3. I use a highlighter pen or underlining to emphasise key facts in my lecture notes.
4. I do tasks in order of their importance.
5. I try to complete one task before going on to the next.
6. I write things down rather than trying to remember everything in my head.
7. I realise that taking action generates the impetus for further action.
8. I set myself specific and clearly defined goals.
9. I keep to schedule so that I achieve my objectives on time.
10. I don't just do the simple, easy things first, but the most important.
11. I plan out a revision timetable for examinations.
12. I use my diary to write down appointments, deadlines and things to do.
13. I realise that efficiency and effectiveness are not the same.
14. I say "no" to others when I am short of time.
15. I don't put off making decisions.
16. I have a daily "to do" list that I update regularly.
17. I persevere when things are not working out
18. I review my progress towards goals and revise my plans as appropriate.
19. When revising, I take a few minutes break every hour to refresh my mind.
20. I prepare contingency plans in case my first line of action fails.
21. I agree with the principle that the best time to do something is usually now.
22. I organise my work to meet deadlines in good time.
23. I prioritise tasks so that I do the most important and urgent first.
24. I write down specific objectives in order to work towards my ultimate goal.
25. For last minute revision, I make minimal notes recording just key facts, diagrams and formulae.
26. I manage my fear of doing things I don't like to do and realise that this is part of procrastination.
27. I share tasks or problems with others if possible.
28. I know the times of day when I am most productive and schedule my most demanding work for these times.
29. I have a reminder system to remind me of when to do things.
30. I set myself realistic and achievable goals.
31. I don't allow constant interruptions to my work.
32. I am able to analyse my present position and assess what action I need to take to achieve my goals.
33. I reward myself for achieving intermediate objectives as well as my final goal.
34. I use lists to remind me of what I need to do and when.
35. I summarise my lecture notes when revising for examinations.
36. I have developed effective strategies to help deal with pressure - such as taking exercise, or going to the cinema.
37. I map out several routes towards my goals in case my first course of action fails.
38. I break difficult tasks down into their components, so that I can accomplish them one step at a time.
39. I don't procrastinate when I need to take action.
40. I can identify areas of my life where I waste time and work out ways of reducing these.

(Test à compléter en ligne ici: <http://www.kent.ac.uk/careers/sk/time.htm>)

Annexe 24

Liens et scripts de vidéos sur le concept MONEY

Vidéo Youtube « Beginner's guide to managing your money – The Money Advice Service » (vidéo animée, 1:10, pour des apprenants de niveau B1) :

If you're good at managing your money it can help you stay in control of your finances. It can help you reach your targets and pay off any borrowing or debts.

There are a number of ways you can do this, like:

Using our great online budget planner to work out your budget in minutes.

This way you can see how much spare cash you have left after paying off your most important bills.

Or, Trying to keep a spending diary so you can keep a closer eye on your purchases. It's a good way to see where you're spending your money and what on.

You'll rarely be able to earn more from your savings than you will pay on your borrowings.

So aim to pay off your debts first – especially those with the highest interest rate.

Put simply, you need to spend less than you have coming in, but you also need to set yourself a realistic goal to get the best outcome.

For instance, if you can put aside £2 a day for the next three months you can pay for the MOT on the car.

(Vidéo disponible ici: <https://www.moneyadviceservice.org.uk/en/articles/beginners-guide-to-managing-your-money>)

Vidéo Youtube « Managing money – The Money Advice Service » (interviews d'étudiants, 2:10, pour des apprenants de niveau B2) :

Ashley: *How do you manage money? Do you spend? Do you save? Do you feel bad when you spend instead of saving?*

Jodie: *I mean I save my money for something that I really want and then I feel really good about myself.*

Jamila: *Money comes and it goes a lot so I need to be careful of my needs and wants and stuff like. I need to stop and be like, "Do I really need this?"*

Vusa: *It's a bit like impulses where you think, "I have to get that". I've often looked back and thought, "Could I have spent that money on something else?"*

Michelle: *It's so annoying when you know you have to put the money away and it's so hard not to touch that money. But even though you're missing out on something it's better in the long run.*

Alex. D: *You've got to have a balance basically between your student life and your social life. You just have to tell your friends where you're at and if they don't appreciate it then are they really your friends?*

Shannon: *I feel a lot better when I spend money and I still have money to spend on other things instead of spending it all in one go.*

Alex: *I pay out my term's rent with the rest of my budget, it helps me focus on the importance of stewarding your money correctly and being responsible with it.*

Robyn: *Pay for your necessities first. If you do have money left over then if it's yours to spend, spend it.*

Emma: *What are your top tips for saving?*

Catherine: *If you need it then buy it, but if you don't then just keep your hands out of your purse.*

Gareth: *Try and go home for lunch instead of eating out from a shop, try and save money.*

Shannon: *Wait until something goes on sale and it's cheaper and then go and buy it then.*

Alex. D: *I go to markets and I make quality meals that will last the week so I can just cook what I need.*

Vusa: *It's no use spending £10 and just buying four pizzas, that's not going to benefit you at all.*

Tiernan: *I always end up buying a pizza anyway.*

Jamila: *Don't be pressured by your peers just because they have this latest phone and stuff like that and you don't have it*

Alex: *Spend as much money as you can in cash form rather than card form. That keeps you aware of your financial actions.*

Robyn: *If you do have money left over to save then definitely start saving now.*

(Vidéo disponible ici: <https://www.moneyadvice.service.org.uk/en/videos/managing-money>)

D'autres vidéos et leurs scripts se trouvent sur le site de *The Money Advice Service* dans la rubrique « *Videos* » et « *Managing Money* ».

Lumière sur le développement de la production de langage non-littéral en L2 : pour une comparaison avec l'acquisition des langues maternelles.

Résumé

Le langage non-littéral (expressions idiomatiques, métaphores, métonymies, etc.) se révèle être très présent dans nos conversations de la vie de tous les jours. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'utilisation du langage figuré ne revêt pas exclusivement une fonction ornementale : au contraire, la linguistique cognitive a montré que le langage non-littéral est le reflet d'un certain nombre de concepts que nous abordons de manière métaphorique (Gibbs, 1995 ; Gibbs et Tendhal, 2006 ; Lakoff et Johnson, 1980 ; et Sperber et Wilson, 1986/1995). En lien avec cet ancrage théorique, un certain nombre de chercheurs se sont intéressés au domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues secondes. Ils ont proposé des stratégies d'enseignement afin de garantir un apprentissage de la langue le plus complet possible et ont surtout étudié les compétences non-littérales des apprenants en réception (Andreou et al., 2009 ; Boers, 2000 ; Boers et Lindstromberg, 2009 ; Cooper, 1998 et 1999 ; Komur et Cimen, 2009 ; Kosciuk, 2003 ; et Lennon, 1998). En revanche, très peu de didacticiens se sont interrogés sur les capacités des apprenants à produire du non-littéral dans une langue étrangère à l'exception de Littlemore *et al.* (2014), MacArthur (2010) et Nacey (2013). Afin de corroborer le travail de ces chercheuses, ce travail de thèse s'intéresse au développement du langage figuratif chez des apprenants de langue seconde tout en proposant une comparaison avec son acquisition en langue maternelle. Dans le but d'avoir une première idée de la façon dont ces deux types de sujets manient le non-littéral, j'examine tout d'abord le discours d'une petite fille de nationalité anglaise filmée à intervalles réguliers entre l'âge d'un an et quatre ans, puis j'examine les productions écrites en anglais d'apprenants francophones. J'observe ensuite les productions non-littérales d'enfants natifs anglophones âgés de 7, 11 et 15 ans, d'apprenants francophones en classe de seconde, première année de licence d'anglais et deuxième année de master d'anglais, et enfin, d'un groupe contrôle d'adultes anglophones en interactions semi-guidées. Les résultats de ces différentes analyses révèlent de nombreux points communs entre les productions figuratives des enfants natifs anglophones et des apprenants francophones. La principale différence entre ces sujets se situe au niveau de la proportion de formes figuratives produites (croissante chez les enfants, mais constante chez les apprenants), de la proportion de formes figuratives conventionnelles produites (croissante chez les apprenants, mais constante chez les enfants) et de la forte proportion de formes déviantes chez les apprenants. Ces formes proviennent principalement d'une carence en ressources lexicales de la langue étrangère et d'expressions figuratives du français que les apprenants ont souhaité transposer en anglais. Cette thèse propose un ensemble d'implications pédagogiques pour la classe de langue dans le but de remédier à ces difficultés.

Mots clés : *langage non-littéral, acquisition du langage, acquisition des langues étrangères, productions écrites, interactions orales, didactique.*

The Development of Non-Literal Competence in L1 and in L2

Abstract

Research has shown that non-literality is pervasive in language and that it is not always an ornamental device (e.g. *to invest time in something, to be in love, the leg of a table*, etc.). Metaphor permeates our way of thinking (Gibbs, 1995; Gibbs and Tendahl, 2006; Lakoff and Johnson, 1980) and serves a wide variety of discursive functions (Cameron, 2003; Charteris-Black, 2004; Müller, 2008; Steen, 2008, 2011, 2013). In the light of these findings, I propose to examine non-literal language from a second language acquisition perspective, as we know that language learners struggle to develop a successful command of the conceptual and figurative system of their L2 (Andreou and Galantomos, 2009; Irujo, 1986; Cooper, 1999; Danesi, 1992, 1995). Besides, even if recent studies have started to document L2 metaphorical performance (Littlemore *et al.*, 2014; McArthur, 2010; Nacey 2009 and 2013), little is known about the way it actually develops across learning stages. As an attempt to bridge this gap, I propose a comparative study of figurative language development in first and second language acquisition. To get a preliminary picture of the use of non-literal language by native English-speaking children and French learners of English, I analyse the discourse of a young English child aged 1 to 4 using the Forrester Corpus available on the CHILDES database (MacWhinney, 2000), and I investigate essays written by French university students majoring in Arts and learning English as a second language. Then, I propose an L1/L2 comparative study where I analyze semi-guided interactions taking place between native English-speaking children (aged 7, 11 and 15), French learners of English (in their first year of high school, first year of B.A. in English studies and last year of M.A. in English studies), as well as native English-speaking adults. The results of this PhD project revealed many similar aspects in the figurative productions of native English-speaking children and French students. One of the main differences between the two groups is related to the amount of figurative forms produced, which increases across ages in children's discourse while remaining constant in learners' discourse. Another important difference is the amount of conventional figurative forms produced; they increase across learning stages in the learner's production but remain constant in the children's. Lastly, I observed a large amount of deviant figurative forms in the learner's productions, mainly resulting from L1 transfers and lexical overextensions. Taking into account these observations, implications for teaching are presented.

Keywords : *non-literal language, first language acquisition, second language acquisition, written discourse, oral interactions, second language teaching.*

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

ED 514 – EDEAGE

Institut du Monde Anglophone, 5 rue de l'École de Médecine, 75005 PARIS