



**HAL**  
open science

**Comprendre des métaphores en langue étrangère :  
approche comparative et descriptive du traitement  
métaphorique en français L2 par des apprenants adultes  
avancés de norvégien L1**

Catrine Bang-Nilsen

► **To cite this version:**

Catrine Bang-Nilsen. Comprendre des métaphores en langue étrangère : approche comparative et descriptive du traitement métaphorique en français L2 par des apprenants adultes avancés de norvégien L1. Linguistique. Normandie Université, 2018. Français. NNT : 2018NORMC013 . tel-01947301

**HAL Id: tel-01947301**

**<https://theses.hal.science/tel-01947301>**

Submitted on 6 Dec 2018

**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.



Normandie Université

## THÈSE

**Pour obtenir le diplôme de doctorat**  
**Spécialité SCIENCES DU LANGAGE - LINGUISTIQUE**  
**Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie**

**Comprendre des métaphores en langue étrangère. Approche comparative et descriptive du traitement métaphorique en français L2 par des apprenants adultes avancés de norvégien L1**

**Présentée et soutenue par**  
**Catrine BANG-NILSEN**

**Thèse soutenue publiquement le 26/10/2018**  
**devant le jury composé de**

M. LOUIS DE SAUSSURE	Professeur, Université de Neuchâtel - Suisse	Rapporteur du jury
Mme MARZENA WATOREK	Professeur des universités, UNIVERSITE PARIS 8 UNIVERSITE VINCENNES	Rapporteur du jury
M. PIERRE LARRIVEE	Professeur des universités, UNIVERSITE CAEN NORMANDIE	Directeur de thèse
M. KARINE DUVIGNAU	Professeur des universités, UNIVERSITE TOULOUSE 2 LE MIRAIL	Co-directeur de thèse

**Thèse dirigée par PIERRE LARRIVEE et KARINE DUVIGNAU, Centre de recherche inter-langues sur la signification en contexte (Caen)**



UNIVERSITÉ  
CAEN  
NORMANDIE



Centre de  
Recherches  
Inter-langues  
sur la Signification  
en COntexte





**Résumé :** Comprendre des métaphores en langue étrangère

Des travaux indiquent qu'en L1, le traitement métaphorique pourrait représenter une difficulté pour des locuteurs non-natifs adultes alors qu'ils ont déjà acquis une compétence figurative dans leur L1. Néanmoins, peu d'études sont consacrées à ce sujet et encore moins en français L2 malgré son importance dans l'obtention d'un niveau de maîtrise élevé. Notre étude est la première à réunir des facteurs tels que le coût cognitif que représenterait le traitement métaphorique, la capacité de la mémoire de travail, le niveau de maîtrise et le type de métaphore. Cette étude a été conduite auprès d'apprenants avancés de norvégien L1 en immersion en France et auprès de locuteurs natifs de français L1. Les participants ont effectué une épreuve de compréhension de métaphores nouvelles et familières ainsi que des épreuves mesurant la capacité de la mémoire travail. Les résultats montrent que le traitement métaphorique en français L2 est influencé par le niveau de maîtrise des apprenants et par le type de métaphore. Plus important encore, les résultats indiquent des degrés de difficulté dans le traitement métaphorique en fonction du degré de familiarité. Nous dégageons quelques tendances quant à l'influence de la capacité de la mémoire lesquelles nous donnent des pistes intéressantes pour des études complémentaires.

**Mots-clés :** métaphore, français langue étrangère, familiarité, charge cognitive, mémoire de travail, maîtrise.

**Abstract :** Understanding metaphors in a foreign language

Studies show that that metaphor processing in an L2 could be a challenge for adult non-native speakers notwithstanding the fact that they have already acquired a figurative competence in their L1. However, few studies focus on the subject and even fewer in French as an L2 despite its importance in achieving a high proficiency level. To date, our study is the first to bring together factors such as the cognitive costs of metaphor processing in an L2, working memory capacity, proficiency and the type of metaphor. Our study was conducted on advanced learners of Norwegian as an L1 and native speakers of French as an L1. The subjects performed a metaphor comprehension task with novel and familiar metaphors as well as tasks measuring working memory capacity. The results show that metaphor processing in French as an L2 is influenced by the learners proficiency levels and by the type of metaphor. More importantly, the results indicate that there are degrees of difficulty in metaphor processing depending on degree of familiarity. The study shows trends regarding the influence of working memory which provides some promising leads for future studies.

**Keywords :** metaphor, French as a foreign language, familiarity, cognitive load, working memory, proficiency.

À ma grand-mère, Anny Bang, la femme la plus forte que je connaisse.

## Remerciements

Je suis heureuse d'adresser mes remerciements à tous ceux qui m'ont aidé dans ce travail de thèse. En premier lieu, je remercie sincèrement Louis de Saussure et Marzena Watorek d'être les rapporteurs de cette et de faire partie de ce jury. Mes remerciements s'adressent ensuite à mes deux directeurs de thèse, Pierre Larrivée et Karine Duvignau, pour leur soutien inconditionnel. Peu de doctorants ont le privilège d'avoir des directeurs aussi présents, aussi encourageants et aussi pertinents dans leurs conseils et suggestions. Merci.

Un grand merci à Marc de m'avoir accompagné dans mes analyses statistiques, ton aide m'a été précieuse. Merci aussi à Gaëlle, Marie-Laure et à Armelle à l'OFNEC pour tout votre soutien et votre aide, et à Svein, directeur de la Maison de la Norvège à Paris, de m'avoir accueillie pour les expérimentations. J'aimerais surtout remercier les étudiants norvégiens, qui ont accepté de participer dans mon étude sur la base du volontariat, et aux étudiants français. Vous m'avez donné un peu de votre temps pour ma thèse et j'en serai toujours reconnaissante.

Je tiens également à remercier celui qui partage ma vie depuis ces dernières années, Julien, pour son soutien dans les moments les plus durs. Elvis et moi te remercions et t'aimons. Un grand merci aux Djeunes pour vos encouragements et vos conseils : Clémence, Jérôme (Babar), Julien (Jd), Audrey, Vincent et Clément (Bret). Je vous aime et j'ai hâte de vous revoir. Merci également à Signe pour les discussions sur la mémoire et pour les mots d'encouragement. Tu me manques beaucoup. J'aimerais également remercier Maya et Antoine. A bientôt, autour d'un *pisco sour*. A Kristina, qui est loin de moi et qui me manque.

Je tiens surtout à remercier ma famille pour son soutien indéfectible : ma mère et mon père, qui m'encouragent inlassablement ; mes sœurs, Lise et Kine, qui m'envoient des photos de mes nièces chéries pour me donner de l'énergie pour continuer. Je vous aime. A mes cousines, Grete, Trine Lise, Anne, Linda, Trude, Marit pour les mots d'encouragement et à toute la famille Bang et Nilsen. A ma grand-mère surtout. Je vous aime.

Cette thèse n'aurait pas été possible sans le soutien des amis et collègues du bureau 234. Merci à Rosana, Raphaëlle, Lucie, Lulu, Manu, Marion, Pierre, Adrien et la petite dernière, Nataly. Vous m'avez supporté pendant des années malgré mes vanes, mes demandes constantes de reformulations et mes phrases commençant par « il y a une étude qui montre... » accompagnées du doigt levé. Merci aussi de m'avoir donné pour surnom Mac Lesggy en honneur de mon amour pour la science. Vous avez donc accepté mon côté *nerd* le plus extrême. Je vous aime et je vous ferai des tartes au citron meringuées pour vous remercier.

## Index des matières

INTRODUCTION .....	5
<b>1 PREMIERE PARTIE : COMPLEXITE ET DIVERSITE DE LA METAPHORE .....</b>	<b>15</b>
1.1 INTRODUCTION .....	15
1.2 LE SENS FIGURE : DE LA DEVIANCE DU SENS PREMIER DES MOTS A LA SAILLANCE DU SENS .....	17
1.2.1 <i>Le sens figuré est une déviance du sens premier des mots : le point de vue de la rhétorique ...</i>	17
1.2.2 <i>Le sens figuré est activé de façon indirecte : le modèle pragmatique standard .....</i>	21
1.2.3 <i>Le sens figuré est activé de façon directe : les modèles de l'accès direct .....</i>	23
1.2.4 <i>L'activation du sens figuré ou littéral dépend de la saillance : la théorie de la saillance graduelle .....</i>	26
1.2.5 <i>Bilan.....</i>	31
1.3 QU'EST-CE QU'UNE METAPHORE ? DE LA RHETORIQUE ET DE L'ART POETIQUE AU DISCOURS QUOTIDIEN : LA METAPHORE COMME OBJET D'ETUDE DE LA LINGUISTIQUE ET DE LA RHETORIQUE .....	32
1.3.1 <i>La métaphore est une substitution basée sur la ressemblance.....</i>	33
1.3.1.1 Aristote .....	35
1.3.1.2 Cicéron .....	39
1.3.1.3 Quintilien.....	43
1.3.1.4 Fontanier.....	45
1.3.2 <i>La métaphore est une comparaison implicite .....</i>	50
1.3.2.1 Du Marsais .....	54
1.3.3 <i>La métaphore est une interaction .....</i>	58
1.3.3.1 Richards.....	60
1.3.3.2 Black .....	62
1.3.4 <i>La métaphore est une structure conceptuelle.....</i>	66
1.3.4.1 Lakoff et Johnson .....	68
1.3.5 <i>La métaphore est une catégorie ad hoc .....</i>	72
1.3.5.1 Glucksberg .....	73
1.3.5.2 Gernsbacher.....	76
1.3.5.3 Kintsch .....	78
1.3.6 <i>Bilan.....</i>	81
1.4 LA METAPHORE, UN PHENOMENE DIVERS ET MULTIPLE .....	82
1.4.1 <i>Typologie selon le degré de lexicalisation ou de conventionnalisation des métaphores .....</i>	85
1.4.1.1 La métaphore vive ou nouvelle .....	89
1.4.1.2 La métaphore lexicalisée .....	93
1.4.1.2.1 La métaphore morte.....	97
1.4.1.2.1.1 La catachrèse.....	99
1.4.1.3 La métaphore figée.....	100
1.4.2 <i>Typologie selon le foyer syntagmatique des métaphores .....</i>	108
1.4.2.1 Métaphore à foyer nominal .....	108
1.4.2.2 Métaphore à foyer verbal .....	111
1.4.2.3 Métaphore à foyer adjectival .....	113
1.4.2.4 Autres formes .....	113
1.4.3 <i>Typologie selon la fonctionnalité des métaphores .....</i>	116
1.4.3.1 Métaphore expressive.....	118
1.4.3.2 Métaphore explicative .....	122
1.4.3.3 Métaphore argumentative ou persuasive .....	126
1.4.4 <i>Bilan.....</i>	129
1.5 BILAN GENERAL .....	130

<b>2 DEUXIEME PARTIE : LA SAILLANCE COMME FACTEUR EXPLICATIF DE LA DIFFICULTE DU TRAITEMENT METAPHORIQUE EN LANGUE ETRANGERE .....</b>	<b>135</b>
2.1 INTRODUCTION .....	135
2.2 COMPRENDRE DES METAPHORES EN L2 : LES ACQUIS DE LA PSYCHOLINGUISTIQUE SUR LE TRAITEMENT METAPHORIQUE.....	137
2.2.1 <i>La saillance du sens et les disparités entre la L1 et la L2</i> .....	140
2.2.2 <i>Le biais littéral en L2</i> .....	144
2.2.3 <i>La compétence figurative</i> .....	152
2.2.3.1 En L1 .....	153
2.2.3.2 En L2 .....	157
2.2.4 <i>La maîtrise d'une L2 et la compréhension de métaphores</i> .....	161
2.2.4.1 Définir la maîtrise d'une L2 : un concept multicompositionnel.....	163
2.2.4.2 L'âge et le niveau de maîtrise.....	171
2.2.4.3 Influence de la maîtrise de la L2 sur le traitement métaphorique en L2.....	181
2.2.5 <i>Bilan</i> .....	186
2.3 LES FACTEURS SUSCEPTIBLES D'EXERCER UNE INFLUENCE SUR LE DEGRE DE DIFFICULTE DES METAPHORES EN L2.....	188
2.3.1 <i>Influence des dimensions psychologiques des métaphores</i> .....	189
2.3.1.1 Les métaphores simples.....	192
2.3.1.1.1 La conventionalité ou le degré de lexicalisation.....	195
2.3.1.1.2 La familiarité .....	201
2.3.1.2 Les métaphores figées .....	205
2.3.1.2.1 La compositionnalité et la transparence sémantique.....	208
2.3.2 <i>L'hypothèse de la charge cognitive dans le traitement métaphorique</i> .....	221
2.3.2.1 La charge cognitive .....	223
2.3.2.2 La mémoire de travail en L2 .....	227
2.3.2.3 La charge cognitive dans le traitement métaphorique en L2 et l'implication de la mémoire de travail .....	235
2.3.3 <i>Bilan</i> .....	246
2.4 BILAN GENERAL .....	248
<b>3 ETUDE DU TRAITEMENT METAPHORIQUE EN FRANÇAIS L1 ET L2 : DONNEES COMPARATIVES ET DESCRIPTIVES.....</b>	<b>251</b>
3.1 INTRODUCTION .....	251
3.2 OBJECTIFS ET HYPOTHESES GENERALES DE L'ETUDE.....	257
3.3 PROTOCOLE EXPERIMENTAL .....	259
3.3.1 <i>Participants</i> .....	259
3.3.2 <i>Design expérimental</i> .....	262
3.3.2.1 Matériel expérimental.....	262
3.3.2.2 Tâches expérimentales .....	267
3.3.2.3 Digit Span Test .....	268
3.3.2.4 Le Bivalent Shape Task .....	269
3.3.2.5 La tâche de traitement de métaphores .....	271
3.4 CRITERES D'ANALYSE ET OUTILS STATISTIQUE.....	273
3.4.1 <i>Variables expérimentales</i> .....	273
3.4.1.1 Le type de participant .....	273
3.4.1.2 Le niveau de maîtrise .....	273
3.4.1.3 La capacité de la mémoire de travail .....	275
3.4.1.4 Le type de métaphore .....	275
3.4.1.5 Le temps de lecture.....	276
3.4.1.6 Le temps d'interprétation .....	276
3.4.1.7 Le type de réponse.....	276
3.4.2 <i>Outils statistiques</i> .....	276
3.5 LES RESULTATS ATTENDUS .....	276
3.5.1 <i>L'influence du degré de familiarité</i> .....	277
3.5.2 <i>L'influence du niveau de maîtrise</i> .....	278
3.5.3 <i>L'influence des facteurs cognitifs généraux</i> .....	280
3.6 DEROULEMENT DU PROTOCOLE EXPERIMENTAL .....	282

<b>4</b>	<b>RESULTATS DE L'ETUDE</b>	<b>285</b>
4.1	STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LA PERFORMANCE GLOBALE DES DEUX GROUPES	285
4.2	RESULTATS : DONNEES COMPARATIVES ET DESCRIPTIVES	287
4.2.1	<i>Influence de la familiarité des métaphores en L1 et en L2 : données comparatives</i>	287
4.2.1.1	Le temps de lecture	287
4.2.1.2	Le temps de réaction	289
4.2.1.3	Le taux de précision	291
4.2.1.4	Le temps de lecture en contexte littéral ou figuré	292
4.2.1.5	Le taux d'erreurs au sens littéral	294
4.2.2	<i>Influence des facteurs cognitifs généraux selon le degré de familiarité des métaphores : données descriptives</i>	295
4.2.2.1	Corrélations	297
4.2.2.2	Le temps d'interprétation	298
4.2.2.3	Le taux de précision	299
4.2.2.4	Le taux d'erreurs au sens littéral	301
4.2.3	<i>Influence du niveau de maîtrise selon le degré de familiarité des métaphores : données descriptives</i>	303
4.2.3.1	Performance globale en fonction du niveau de maîtrise	303
4.2.3.2	Corrélations	304
4.2.3.3	Le temps de lecture	305
4.2.3.4	Le temps d'interprétation	307
4.2.3.5	Le taux de précision	309
4.2.3.6	Le temps de lecture en contexte littéral ou figuré	310
4.2.3.7	Le taux d'erreurs au sens littéral	311
4.3	BILAN GENERAL	313
4.3.1	<i>Familiarité des métaphores selon leur forme et selon la maîtrise en français L2</i>	314
4.3.2	<i>Biais littéral dans le traitement métaphorique selon la maîtrise de la L2</i>	319
4.3.3	<i>Charge cognitive dans l'interprétation métaphorique</i>	321
	<b>CONCLUSION</b>	<b>325</b>
	<b>PERSPECTIVES</b>	<b>337</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>347</b>
	<b>ANNEXES</b>	<b>367</b>
	ANNEXE 1 QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DE LA CONVENTIONALITE ET DE LA TRANSPARENCE DES METAPHORES EN FRANÇAIS L1 AUPRES DE JUGES « EXPERTS »	367
	ANNEXE 2 RESULTATS DES QUESTIONNAIRES D'EVALUATION DES STIMULI EXPERIMENTAUX	375
	ANNEXE 3 DONNEES BRUTES DES QUESTIONNAIRES D'AUTO-EVALUATION EN LANGUE ETRANGERE	377
	ANNEXE 4 DONNEES BRUTES DES QUESTIONNAIRES D'AUTO-EVALUATION DE LA SITUATION LINGUISTIQUE	378
	ANNEXE 5 RESULTATS DES QUESTIONNAIRES D'AUTO-EVALUATION	380
	ANNEXE 6 RESULTATS DES QUESTIONNAIRES D'AUTO-EVALUATION LEAP-Q DES APPRENANTS NORVEGIENS EN GRAPHIQUES	382
	ANNEXE 7 QUESTIONNAIRE D'AUTO-EVALUATION LEAP-Q DESTINE AUX APPRENANTS NORVEGIENS	385
	ANNEXE 8 QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX LOCUTEURS NATIFS	390



## Introduction

La métaphore est traditionnellement représentée comme une figure de style (Bonhomme, 2005). Qui dit figure de style dit phénomène relevant d'un usage *extra*-ordinaire de la langue plutôt qu'ordinaire (Lakoff et Johnson, 1985 ; Gibbs, 1994). Ceci implique un écart du sens littéral, représentant de la vérité et de la raison, et la métaphore se voit donc rattachée à un discours ornemental et argumentatif (*ibid.* ; Bonhomme, 2005). Dans une métaphore telle que *Marie est un bulldozer*, le sens littéral de *bulldozer* (engin à chenilles puissant) serait son sens premier, son sens propre. Le sens figuré de *bulldozer* (*un individu qui ne s'arrête pas*) serait donc, pour ainsi dire, parasitique sur ce sens premier (Glucksberg, 2001). L'interprétation de cette métaphore nous demande de faire un rapprochement entre les deux référents, *Marie* et *le bulldozer*, afin d'accéder à son sens : Marie ne s'arrête pas pour obtenir ce qu'elle veut. La métaphore concerne donc un rapprochement entre des entités hétérogènes (Charbonnel, 1991, 1999), c'est-à-dire deux référents qui ne sont généralement pas issus de la même catégorie ontologique. Nous devons dépasser les connaissances du monde que nous avons sur *Marie*, qui demeure un être humain, et sur les *bulldozers*, qui sont des engins motorisés, afin d'accéder au sens escompté (*intended meaning* selon Giora, 2003). Par conséquent, la métaphore impliquerait une déviance sur le plan conceptuel (Kleiber, 1994, 1999) et l'usage d'un mot qui dévie de son sens littéral (Gibbs, 1994). Cependant, cette déviance n'empêche pas les locuteurs natifs d'une langue d'accéder facilement, voire automatiquement, au sens escompté de *Marie est un bulldozer* (Gibbs, 1994 ; Glucksberg, 2001), lorsque la métaphore est habituelle dans une langue. Il ressort effectivement que les métaphores seraient omniprésentes dans les discours les plus ordinaires (Lakoff et Johnson, 1985 ; Gibbs, 1994).

En langue étrangère, il en va autrement. La recherche sur l'anglais langue étrangère semble indiquer que la métaphore représente une difficulté majeure pour les locuteurs non-natifs (Danesi, 1992). Lorsqu'un locuteur non-natif est confronté à une métaphore telle que *l'Europe est inondée par des migrants*, il aurait tendance à concevoir le mot *inondée* dans son sens propre dans les premières instances du traitement métaphorique (Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Muñoz, 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017). Cette métaphore lui évoque potentiellement l'image d'un continent européen littéralement inondé par des êtres humains. Il en va de même avec les expressions idiomatiques (Cieślicka, 2006 ; Cieślicka et Heredia, 2011 ; Cieślicka *et al.* 2014 ; Cieślicka et Heredia, 2017) : un locuteur non-natif qui entend l'expression *il m'a posé un lapin samedi* serait susceptible d'imaginer un personnage qui aurait littéralement posé un rongeur quelque part ce jour-là. Selon les études citées plus haut, le sens littéral des métaphores et des expressions idiomatiques a tendance à être privilégié dans une langue étrangère au détriment du sens figuré. Par conséquent, le

sens littéral est plus saillant que le sens figuré. Nous comprenons les difficultés éventuelles que cela pourrait engendrer : une incompréhension de métaphores dans une langue étrangère peut effectivement induire les locuteurs non-natifs en erreur lorsqu'ils y sont confrontés et entraver la compréhension du discours (Littlemore, 2001 ; Littlemore *et al.* 2011). Cette tendance à privilégier le sens littéral plutôt que le sens figuré est même susceptible d'entraîner un biais dans la compréhension des métaphores et des expressions idiomatiques en langue étrangère (Charteris-Black, 2002 ; Cieślicka, 2006 ; Kecskes, 2006 ; Cieślicka et Heredia, 2011 ; Cieślicka *et al.* 2014 ; Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Muñoz, 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Cieślicka et Heredia, 2017). Des locuteurs non-natifs susceptibles de se baser sur le sens premier des mots tels que *inondée* ou *poser un lapin* le font soit par défaut dans les métaphores (Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016), soit pour deviner le sens figuré des expressions idiomatiques (Cieślicka et Heredia, 2017). Le fait que le sens littéral des métaphores soit plus accessible que le sens figuré est l'un des éléments permettant de comprendre pourquoi ces phénomènes pourraient représenter de véritables obstacles pour des locuteurs non-natifs de l'anglais langue étrangère (Danesi, 1992 ; Aleshtar et Dowlatabadi, 2014 ; Hoang, 2014 ; Cacciari, 2015 ; Vaid *et al.* 2015), surtout du point de vue de leur compréhension (Littlemore, 2001 ; Littlemore *et al.* 2011 ; Cieślicka, 2015 ; Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Carroll *et al.* 2017 ; Jankowiak *et al.* 2017). Paradoxalement, ces mêmes locuteurs auraient déjà acquis une compétence figurative leur permettant de traiter des énoncés figurés dans leur langue maternelle dans l'enfance (Johnson et Pascual-Leone, 1989 ; Gibbs, 1994 ; Levarato et Cacciari, 1995 ; Rundblad et Dimitriou, 2010), ce qui laisserait entendre que ce n'est pas nécessairement la métaphore en tant que phénomène discursif qui pose problème mais bien la métaphore en langue étrangère.

Plus important encore, la recherche tend à montrer que la maîtrise des figures de discours telles que la métaphore et les expressions idiomatiques est l'un des éléments essentiels de l'obtention d'un niveau de maîtrise natif dans une langue étrangère (Danesi, 1992 ; Ellis et Sinclair, 1998 ; Cieślicka, 2015 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Lü *et al.* 2017). L'obtention de ce niveau natif dans une langue étrangère, c'est-à-dire d'une maîtrise qui s'égalise à celle des locuteurs natifs, exigerait de maîtriser à la fois le système conceptuel de la langue étrangère et d'employer des mots au sens figuré de façon adaptée (Bromberek-Dyzman et Ewertto, 2010). Cacciari (2015) souligne même que nous pourrions évaluer le degré auquel un locuteur non-natif atteint un niveau natif sur la base de son emploi et de sa compréhension sans effort de mots et de phrases au sens figuré. Danesi (1992) propose de placer la métaphore au centre des préoccupations didactiques par son rôle dans la fluence conceptuelle. Par conséquent, la compréhension et la production de métaphores dans une langue étrangère représentent à la fois une difficulté et une nécessité : difficulté parce que les locuteurs non-

natifs sont susceptibles de mésentendre leur sens (Littlemore, 2001 ; Littlemore *et al.* 2011) ; nécessité car la maîtrise de la L2 en dépendrait (Danesi, 1992 ; Cieśllicka, 2015 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Lü *et al.* 2017).

Pour récapituler, nous savons que la compréhension de métaphores dans en anglais langue peut être perturbée par une surfocalisation sur le sens littéral (Charteris-Black, 2002 ; Cieśllicka, 2006 ; Kecskes, 2006 ; Cieśllicka et Heredia, 2011 ; Cieśllicka *et al.* 2014 ; Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Muñoz, 2015 ; Heredia et Cieśllicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Cieśllicka et Heredia, 2017). Nous savons également que le niveau de maîtrise d'un locuteur non-natif est potentiellement contraint par sa capacité à les comprendre et à utiliser ces métaphores dans le discours en langue étrangère (Danesi, 1992 ; Ellis et Sinclair, 1998 ; Cieśllicka, 2015 ; Lü *et al.* 2017). Nous savons, enfin, que les locuteurs non-natifs peuvent avoir des difficultés à les comprendre (Littlemore, 2001 ; Littlemore *et al.* 2011 ; Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Cieśllicka, 2016 ; Carroll *et al.* 2017 ; Jankowiak *et al.* 2017). Néanmoins, notre connaissance de la manière dont les locuteurs non-natifs comprennent et utilisent le sens figuré en langue étrangère est encore rudimentaire et semblerait même ignorée à la fois par la recherche sur le bilinguisme et par la recherche sur le sens figuré comme l'a souligné Cacciari (2015). Cela concerne particulièrement les représentations mentales du sens figuré (Mashal *et al.* 2015 ; Jankowiak *et al.* 2017). Mashal *et al.* (2015) notent par ailleurs que ce domaine d'étude, qui demeure sous-exploré, ne nous permet pas encore de saisir la manière dont des individus comprennent et produisent des métaphores et d'autres figures du discours dans une langue étrangère. Mashal *et al.* (2015) et Jankowiak *et al.* (2017) mettent donc l'accent sur le besoin d'études dans ce domaine de recherche afin de véritablement saisir comment nous traitons des métaphores dans une langue étrangère. Plus important encore, nous savons encore peu de choses sur la manière dont des locuteurs non-natifs traitent des métaphores en français langue étrangère.

Un certain nombre de questions surgissent effectivement lorsque nous nous intéressons à la manière dont des locuteurs non-natifs traitent des métaphores dans une langue étrangère et aux raisons pour lesquelles le sens littéral semble privilégié à tort. Cela est d'autant plus le cas lorsque nous souhaitons mieux comprendre les raisons pour lesquelles elles sont représentées comme des obstacles pour ces locuteurs non-natifs tout en constituant l'un des éléments permettant d'obtenir un niveau de maîtrise élevé dans la langue cible. Dans ce travail de thèse, nous nous efforcerons à répondre aux questions qui sont présentées dans ce qui suit. Dans un premier temps, nous tâcherons d'analyser ce que dit la recherche sur la nature même de la métaphore : qu'est-ce qu'une métaphore ? Quelle est la relation qu'elle entretient avec le sens littéral ? Quelles sont ses spécificités ? S'agit-il d'un phénomène homogène ? Comment procédons-nous pour accéder à son sens quand elle va potentiellement à l'encontre de nos connaissances sur le monde ? Quel mécanisme psychologique

nous permet d'interpréter des métaphores ? Dans un deuxième temps, cette problématique fait naître des questionnements quant à la spécificité de la compréhension de métaphores dans une langue étrangère. Nous tâcherons de donner des éléments de réponse aux questions concernant d'abord la saillance du sens littéral en langue étrangère : qu'est-ce que la saillance du sens ? Pourquoi y aurait-il des disparités dans la saillance du sens entre la langue maternelle et la langue étrangère ? Qu'est-ce que le biais littéral en langue étrangère ? Comment est-il apparu ? Serait-il une entrave à l'interprétation des métaphores ? Existe-t-il dans le traitement de métaphores en français langue étrangère ?

Étant donné que nous nous focaliserons sur des locuteurs non-natifs, la question du lien entre la maîtrise de la langue étrangère et la compréhension de métaphores se pose nécessairement tout en en faisant surgir d'autres : qu'est-ce que la maîtrise ? Pouvons-nous véritablement obtenir un niveau natif dans une langue étrangère ? Si oui, est-il contraint par l'âge auquel nous commençons à nous approprier la langue étrangère ? La compréhension des métaphores est-elle dépendante d'un niveau de maîtrise élevé dès lors qu'elles sont représentées comme une difficulté en langue étrangère ? D'autre part, notre problématique nous incite à se pencher sur l'interrelation entre la compréhension de métaphores dans une langue étrangère et dans la langue maternelle. En effet, si des locuteurs natifs sont en mesure de facilement interpréter *Marie est un bulldozer*, cela laisserait entendre que ceux-ci ont développé une compétence leur permettant de comprendre des métaphores et d'autres phénomènes au sens figuré dans leur langue maternelle (Johnson et Pascual-Leone, 1989 ; Gibbs, 1994 ; Levarato et Cacciari, 1995 ; Rundblad et Dimitriou, 2010 ; Titone *et al.* 2015 ; Carroll *et al.* 2017). Cette compétence, ne serait-elle pas transférable d'une langue à une autre ? Ou bien, faut-il développer une compétence dédiée à la langue étrangère ? Si celle-ci doit être développée, cela se réalise-t-il naturellement avec l'exposition à la langue étrangère ou bien faut-il s'y pencher en classe de langue ?

Enfin et surtout, le fait d'étudier la manière dont des locuteurs non-natifs comprennent des métaphores et de se pencher sur la difficulté qu'elle représenterait en langue étrangère amène à se poser plusieurs questions centrales : quelle est la nature de cette difficulté en langue étrangère ? Toutes les métaphores représentent-elles le même degré de difficulté en langue étrangère ? Les locuteurs non-natifs sont-ils égaux face à des métaphores en langue étrangère ou bien y-a-t-il des différences entre eux ? Dans ce travail de thèse, nous tâcherons de répondre à ces questions dans l'espoir d'apporter une contribution à la recherche dans le domaine de la compréhension de métaphores en langue étrangère. Nous procéderons par une présentation des principaux travaux sur la métaphore et sur le traitement métaphorique dans les deux parties théoriques qui constituent notre analyse. Nous proposons enfin notre étude qui a été réalisée afin de répondre à un certain nombre de ces questions.

Elle concerne spécifiquement la compréhension de métaphores en français langue étrangère par des locuteurs non-natifs adultes de norvégien langue maternelle qui résident en France dans le cadre de leurs études.

Dans ce travail de thèse, nous allons analyser les questions posées en plusieurs temps. Premièrement, nous présenterons un aperçu de l'état de la recherche sur la métaphore dans la partie 1. La métaphore, cette « reine des figures » (Le Guern, 1973), s'avère effectivement difficile à cerner car son mécanisme, c'est-à-dire le processus par lequel nous interprétons une métaphore, demeure obscur et ce malgré des travaux consacrés à son étude depuis l'Antiquité grecque (Gibbs, 1994). Aristote (384-322 avant notre ère), par exemple, conçoit la métaphore comme le transport d'un sens habituel à un sens inédit, c'est-à-dire d'un sens littéral à un sens figuré. Le mécanisme opérant dans la métaphore est donc une forme de substitution. César Du Marsais, en revanche, met l'accent sur la comparaison implicite entre deux substantifs qui se joue dans la compréhension de métaphores au 18<sup>ème</sup> siècle. Deux siècles plus tard, Ivor Richards et Max Black présentent la métaphore comme une interaction entre deux idées qui sont en tension tandis que George Lakoff et Mark Johnson la conçoivent comme le fait de concevoir un concept par le biais d'un autre. Sam Glucksberg met l'accent sur la catégorisation et précise que nous comprenons des métaphores grâce à notre capacité à inclure des référents dans des catégories créées de façon *ad hoc*. Le mécanisme opérant dans la métaphore est donc particulièrement résistant à la définition.

Nous nous pencherons également sur la question du sens figuré et son interrelation avec le sens littéral dans la compréhension de métaphores. Nous allons voir qu'il y a une dichotomie entre ces deux niveaux d'usage de la langue et qu'une approche traditionnelle perçoit le sens figuré comme une déviance ou un écart au sens premier des mots (Bonhomme, 2005), voire comme parasitique de ce sens (Glucksberg, 2001). Le sens littéral serait donc obligatoirement présent lorsque nous interprétons des métaphores telles que *Marie est un bulldozer* (*Marie est un engin à chenilles puissant*) pour ensuite être écarté au profit du sens figuré (*Marie ne s'arrête pas pour obtenir ce qu'elle veut*). D'autres approches mettent l'accent sur le fait que nous accédons directement au sens figuré, c'est-à-dire sans passer par l'étape obligatoire du sens littéral lorsque le contexte est suffisamment riche (Gibbs, 1994 ; Glucksberg, 2001). Giora (1999, 2002, 2003, 2004, 2008) va à contre-courant des approches précédentes et stipule que la dichotomie entre le sens littéral et le sens figuré manque de pertinence : ce qui est activé en premier est systématiquement le sens saillant, c'est-à-dire le sens qui est codé dans le lexique mental et qui est donc facilement accessible.

Dans cette première partie de notre état de la question, nous nous pencherons sur la forme et la fonction que revêt la métaphore. Malgré une tendance à présenter la métaphore sous sa forme canonique de SN<sub>1</sub> est un SN<sub>2</sub> (*Marie est un bulldozer*) (Duvignau, 2002, 2003), il ressort que la

métaphore est loin d'être un phénomène unitaire (Kleiber, 1994 ; Lakoff et Johnson, 1985 ; Cortès, 1995 ; Landheer, 2002 ; Gardes Tamine, 2011 ; Bonhomme, 2005). En effet, le foyer de la métaphore peut concerner toutes les parties du discours, c'est-à-dire le nom (*Sophie est **un glaçon***), le verbe (*La Turquie tente d'**endiguer** le flux de migrants*), l'adjectif (*l'homosexualité est une question **brûlante** en Russie*) ou bien l'adverbe (*le PSG constate **amèrement** sa défaite*). Plus important encore, les métaphores varient selon le degré de lexicalisation allant des métaphores les plus vives (*Nicolas Sarkozy est **un crocodile** politique*), aux métaphores lexicalisées (*les pays de l'Est veulent dévier la **vague migratoire***), mortes (*le documentaire permet d'**aborder** les sujets de société sous un autre angle*) et catachrétiques (*l'ordinateur a **un virus***). Enfin, elles varient selon leur fonction dans le discours et peuvent être employées afin d'expliquer un phénomène complexe (*le cortex entorhinal est **le GPS** du cerveau*), afin d'embellir le discours (*sa vie est **un roman***) ou bien de persuader les interlocuteurs (*selon Jean-Marie Le Pen, il faut arrêter **la submersion migratoire***).

Dans la deuxième partie de ce travail de thèse, nous nous pencherons sur le sujet de la compréhension de métaphores dans une langue étrangère, plus précisément le traitement métaphorique en temps réel. Nous abordons ce sujet par une présentation des principales études faites dans cette thématique de recherche dans la deuxième partie de notre thèse. Le cadre théorique proposé par Giora (1999, 2002, 2003, 2004, 2008) sur la saillance du sens littéral et/ou figuré y sera examiné de plus près. En effet, de nombreuses études s'appuient sur l'hypothèse de la saillance graduelle afin d'expliquer les disparités entre les locuteurs natifs et non-natifs dans le traitement de mots et de phrases au sens figuré en langue maternelle et en langue étrangère (Cieślicka, 2006 ; Kecskes, 2006 ; Cieślicka *et al.* 2014 ; Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Muñoz, 2015 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Cieślicka et Heredia, 2017). Lorsqu'un locuteur donné a l'habitude d'entendre ou de lire *les pays de l'Est veulent dévier la **vague migratoire*** dans sa langue maternelle, le sens figuré de *vague* (*mouvement massif de migrants*) est susceptible d'être d'autant plus accessible dans le lexique mental que le sens dit premier (*mouvement ondulatoire de l'eau*). Cependant, lorsque ce même locuteur est confronté à une métaphore peu habituelle telle que *Nicolas Sarkozy est **un crocodile** politique*, le sens littéral devrait (*reptile*) être davantage accessible que le sens figuré (*créature féroce*) car ce locuteur serait d'autant plus habitué à son sens premier (Giora, 1999, 2002, 2003, 2004, 2008). En somme, l'accessibilité au sens dépend principalement de la familiarité avec celui-ci (*ibid.*). Kecskes (2006) souligne donc que la saillance ou l'accessibilité au sens dépend de la situation linguistique des locuteurs. Ce qui est saillant pour un locuteur natif ne l'est pas nécessairement pour un locuteur non-natif, ce dernier étant susceptible de privilégier le sens littéral de *crocodile* (*Nicolas Sarkozy est **un reptile***) même si cette métaphore lui est familière (Mashal *et al.* 2015 ; Jankowiak *et al.* 2017). Nous aborderons la question de la saillance du sens en nous appuyant sur les travaux initiaux de Giora

(1999, 2002, 2003, 2004, 2008) et sur les propositions avancées pour le domaine de la langue étrangère (Cieślicka, 2006 ; Kecskes, 2006).

Nous analyserons également le sujet de la compréhension du sens figuré dans une langue étrangère telle qu'il est posé dans la recherche. Dans cette thématique de recherche, les chercheurs s'interrogent également sur la manière dont des locuteurs non-natifs développent une compétence figurative leur permettant de comprendre et de produire des mots et des phrases au sens figuré (Danesi, 1992 ; Littlemore et Low, 2006 ; Aleshtar et Dowlatabadi, 2014 ; Cieślicka, 2015). Plus important encore, cette compétence serait essentielle afin de remédier à un certain manque de pertinence conceptuelle qui aurait pu leur permettre de communiquer comme les locuteurs natifs (Danesi, 1992). Nous traiterons cette compétence figurative ou métaphorique de plus près. Une autre thématique qui est relevée dans la recherche concerne le rôle de la maîtrise de la langue cible dans la compréhension et la production de métaphores et d'expressions idiomatiques (Aleshtar et Dowlatabadi, 2014 ; Heredia et Muñoz, 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Carroll et al. 2017 ; Hoang et Boers, 2018). Nous allons voir que certaines études mettent en évidence le lien étroit entre la maîtrise et la performance des locuteurs non-natifs à des tâches de compréhension de métaphores en langue étrangère (Aleshtar et Dowlatabadi, 2014 ; Vaid *et al.* 2015) alors que d'autres encore tendraient à montrer que même à un niveau de maîtrise élevé de la langue étrangère, le sens littéral (et donc incompatible) est plus accessible que le sens escompté, c'est-à-dire le sens figuré (Mashal *et al.* 2015 ; Jankowiak *et al.* 2017). Nous discuterons également le concept de maîtrise d'une langue qui est à concevoir en lien étroit avec l'âge auquel les locuteurs non-natifs entament le processus d'appropriation. Le rôle que joue la maîtrise de la langue étrangère sur le traitement de métaphores en langue étrangère sera traité en détail.

Dans le dernier volet de notre aperçu de l'état de la question sur la compréhension de métaphores en langue étrangère, nous allons présenter un certain nombre de facteurs qui sont susceptibles d'y exercer une influence. Il ressort effectivement de la recherche que les métaphores sont loin d'être un phénomène homogène et qu'un certain nombre de dimensions entrent en jeu dans sa compréhension. Ces dimensions joueraient, plus précisément, un rôle dans la facilité avec laquelle un locuteur natif traite un énoncé au sens figuré ; certaines métaphores sont effectivement plus faciles à traiter que d'autres (Kintsch et Bowles, 2002 ; Thibodeau et Durgin, 2011). Le degré de difficulté ou de facilité d'une métaphore sera donc conçu par le biais du temps de traitement et/ou de la précision. Par exemple, *Marie est un bulldozer* est susceptible d'être plus facile à comprendre, et donc traitée rapidement, que *Marie est un tracteur* alors que ces deux référents (*bulldozer* et *tracteur*) appartiennent à la même catégorie des véhicules motorisés puissants. Nous allons voir que cette facilité aurait un lien avec l'usage même de ces deux métaphores (Giora, 2003 ; Columbus *et al.*

2015) et qu'elle s'observerait même au niveau des activations cérébrales (Shibata *et al.* 2007 ; Cardillo *et al.* 2012). D'autre part, les métaphores se retrouvent également dans des expressions idiomatiques telles que *les footballeurs jettent l'argent par les fenêtres* et assument donc des formes figées. Nous allons voir que le traitement d'expressions idiomatiques est également régi par un certain nombre de dimensions qui exerceront une influence sur la facilité avec laquelle les locuteurs natifs les traitent (Libben et Titone, 2008). *Raconter des salades* peut donc être traité plus lentement que *briser la glace*. Nous étudierons l'influence de ces dimensions dites psychologiques sur le traitement métaphorique en L2 dans l'avant-dernier volet de notre partie 2. Nous allons voir que beaucoup reste encore à faire afin de véritablement saisir l'influence de ces dimensions sur la manière dont des locuteurs non-natifs comprennent des métaphores et des expressions dans une langue étrangère.

Le dernier chapitre de notre seconde partie est consacré à une hypothèse émise par un certain nombre de chercheurs suite à leurs découvertes sur le traitement de métaphores en L2 (Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017). Cette hypothèse concerne la charge cognitive dans le traitement de métaphores en langue étrangère qui varie selon un certain nombre de ces dimensions psychologiques. Ces auteurs se sont appuyés sur des techniques avancées issues de la psychologie cognitive et ont mesuré le traitement de métaphores en temps réel par l'oculométrie (Heredia et Cieślicka, 2016), la technique du champ visuel divisé (Mashal *et al.* 2015) ou par la neuroimagerie (Jankowiak *et al.* 2017). Nous soulignerons le fait que les locuteurs non-natifs semblent non seulement privilégier le sens littéral dans les premières instances du traitement mais également que cela pourrait augmenter le coût cognitif de ce type de traitement. Ces chercheurs émettent donc l'hypothèse selon laquelle les locuteurs non-natifs doivent faire face à une charge cognitive importante lorsqu'ils sont confrontés à des métaphores dans une langue étrangère, notamment parce que le sens littéral est jugé peu pertinent. Plus de contrôle cognitif est donc requis lorsque ces locuteurs sont confrontés à des métaphores dans une langue étrangère, même lorsque celles-ci sont habituelles et fréquentes. Par conséquent, ce biais littéral ne cesse qu'au prix de grands efforts cognitifs. Jankowiak *et al.* (2017) proposent donc que ce type de traitement repose potentiellement sur la mémoire de travail, surtout lorsque ces métaphores sont inédites.

La mémoire de travail est un registre qui nous permet de maintenir des informations de quantité limitée dans une durée limitée, ce qui signifie que les ressources cognitives dont nous disposons pour des activités données sont donc limitées en quantité et en durée (Baddeley, 2000). Son rôle dans l'appropriation d'une L2 a été démontré de nombreuses fois (Service, 1992 ; Ellis et Sinclair, 1998 ; Gaonac'h et Larigauderie, 2000 ; Ardila, 2003 ; Payne *et al.* 2009 ; Wen et Skehan 2011 ; Kempe et Brooks, 2011 ; Linck *et al.* 2013 pour n'en citer que quelques-uns). Ellis et Sinclair montrent, par exemple, que l'appropriation d'unités lexicales en L2 repose largement sur la mémoire

de travail et Service (1992) fait ressortir que la capacité à se représenter des pseudo-mots dans la mémoire de travail permet de prédire le succès en anglais L2. Plus important encore, la capacité de la mémoire de travail aurait une influence sur la rapidité avec laquelle des locuteurs natifs comprennent et interprètent des métaphores complexes (Chiappe et Chiappe, 2007 ; Mashal, 2013 ; Olkonemi *et al.* 2015 ; Columbus *et al.* 2015). Si la métaphore et, plus largement le sens figuré, représente une difficulté en langue étrangère et que cette difficulté s'expliquait par la nécessité de désactiver un sens littéral trop perceptible, une activité coûteuse sur le plan cognitif (Cieślicka, 2006 ; Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017), alors des différences dans la capacité de la mémoire de travail des locuteurs non-natifs devraient se refléter dans la performance de ceux-ci. L'un des objectifs de cette thèse est donc d'examiner l'hypothèse selon laquelle certains locuteurs non-natifs auraient plus de facilités à inhiber le sens littéral grâce à une capacité élevée de la mémoire de travail alors que d'autres auront plus de difficultés à cause d'une capacité plus faible.

Dans la troisième partie de cette thèse, nous présenterons notre étude qui s'inscrit dans le domaine de la psycholinguistique. À notre connaissance, aucune étude n'a encore examiné le traitement métaphorique en français langue étrangère auprès d'apprenants avancés adultes de norvégiens langue maternelle. Les principales questions de recherche seront présentées afin de pouvoir en formuler des hypothèses générales et opérationnelles. Nous nous focaliserons sur trois axes principaux : l'influence du type de métaphore sur la performance en compréhension des locuteurs non-natifs et natifs ; l'influence du niveau de maîtrise sur cette performance des locuteurs non-natifs ; et enfin l'influence de la capacité de la mémoire de travail sur la performance des locuteurs non-natifs. Nos participants sont des apprenants adultes de norvégien langue maternelle qui résident en France, à Caen et à Paris, pour une durée déterminée afin d'y faire des études. La performance de ces locuteurs non-natifs du français langue étrangère sera comparée à celle de locuteurs natifs du français langue maternelle qui sont étudiants à l'université de Caen. Nous présenterons également le matériel sur lequel nous nous appuyons dans cette étude. Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons conçu un test permettant de mesurer le traitement de métaphores en français langue étrangère et maternelle en temps réel, et d'étudier le type d'interprétation que préfèrent les locuteurs non-natifs. Les résultats seront présentés et discutés dans le dernier volet de notre étude. Nous terminerons ce travail de thèse par une conclusion générale et sur ce que permettent d'envisager les résultats dégagés dans les perspectives.



## 1 Première partie : complexité et diversité de la métaphore

### 1.1 Introduction

La métaphore, phénomène complexe à la fois discursif et cognitif, est la figure de discours en jeu dans des énoncés tels que *L'Europe tente d'endiguer la déferlante migratoire ; le TAFTA équivaut à se tirer une balle dans le pied des Européens ; il fait tout pour gravir l'échelle sociale ; elle a sauté sur l'opportunité et se retrouve maintenant PDG*. Dans le cadre de métaphores telles que *Marine Le Pen est un bulldozer*, elle concerne un rapprochement entre les deux référents *Marine Le Pen* et *le bulldozer*, rapprochement qui permet d'accéder au sens (*Marine Le Pen ne s'arrête pas pour obtenir ce qu'elle veut*). Le point central est que ce rapprochement en jeu dans la métaphore concerne des entités hétérogènes (Charbonnel, 1991), c'est-à-dire des référents issus de catégories ontologiques différentes. Traditionnellement rattachée à un discours littéraire et rhétorique (Bonhomme, 2005), la métaphore est maintenant perçue comme relevant du discours des plus ordinaire (Lakoff et Johnson, 1985 ; Gibbs, 1994 ; Glucksberg, 2001) comme par exemple le discours de presse (Krennmayr, 2011).

La métaphore intéresse les savants depuis l'Antiquité pour une raison précise : son mécanisme, c'est-à-dire ce qui permet à un locuteur d'effectuer ce rapprochement entre deux référents hétérogènes, demeure obscur. S'agit-il d'une simple *substitution* d'un mot à un autre mot ? Ainsi, dans une métaphore peu habituelle comme *le chef a dénudé les carottes*, l'interlocuteur garde-t-il dans l'esprit le verbe *éplucher* au sens littéral et procède par une substitution du mot sur la base de la ressemblance entre les verbes *dénuder* et *éplucher* ? Ou bien implique-t-elle un rapprochement entre deux référents mais sans le marqueur comparatif *comme*, c'est-à-dire une *comparaison abrégée* ? Si oui, *Paul est un lampadaire* et *Paul est comme un lampadaire* ne diffèrent que par l'absence ou par la présence de *comme*. Ces deux premières approches de la métaphore nécessitent une dichotomie stricte entre le sens littéral et le sens figuré : la métaphore est, pour ainsi dire, parasitaire sur le sens premier des mots, le sens littéral (Glucksberg, 2001). Dès lors, la métaphore est une question de mots. Des approches plus contemporaines telles que l'interactionnisme stipulent, en revanche, que les mots n'ont pas de sens stables et que la métaphore *Paul est un lampadaire* est une interaction entre le topique, *Paul*, et le véhicule, *un lampadaire*, afin d'accéder au sens : *Paul est grand et mince*. D'autres approches encore stipulent que la métaphore n'est pas tant un phénomène de mots mais bien de pensée : la métaphore est un phénomène cognitif qui permet de voir une catégorie de choses par le biais d'une autre catégorie de choses (*un être humain* et *un appareil d'éclairage*). Dès lors, la métaphore concerne-t-elle une *interaction* entre ces deux idées par le biais du contexte afin d'instaurer le sens ? Ou bien n'implique-t-elle que le fait de voir ce premier concept par le biais de l'un autre

concept ? Enfin, une approche récente proposée par Glucksberg (2001) permet de véritablement sortir la métaphore de la dichotomie entre le sens littéral et le sens figuré dans le traitement métaphorique en mettant la catégorisation au centre des préoccupations. La catégorisation à l'œuvre dans la métaphore est créée selon les besoins de la communication, c'est-à-dire par des catégories *ad hoc* contenant à la fois le topique, *Paul*, et le véhicule, *lampadaire*. La métaphore *Paul est un lampadaire*, est-elle donc une catégorie *ad hoc* de *choses grandes et minces* ?

Cette première partie est divisée en trois chapitres. Dans le premier chapitre, nous plongerons dans l'étude de ces phénomènes en commençant par des points de vues que nous pouvons qualifier de traditionnels, c'est-à-dire la métaphore et le sens figuré selon la rhétorique et la linguistique. Nous examinerons la manière dont la dichotomie entre le sens littéral et figuré a été adressée dans la rhétorique, la pragmatique et la psychologie. Dans le deuxième chapitre, nous chercherons à mieux comprendre ce que disent philosophes et linguistes à propos de la métaphore : à quoi sert-elle ? Pourquoi intrigue-t-elle depuis des millénaires ? Ce chapitre sera dédié au mécanisme de la métaphore, qui est particulièrement résistant à la définition. Tout d'abord, l'étude de la métaphore implique traditionnellement trois axes principaux : *l'axe substitutif* d'Aristote, de Cicéron, de Quintilien et de Fontainier, *l'axe comparatif* de Du Marsais et enfin *l'axe interactionnel* de Richards et Black. Ces trois axes représentent diverses approches de la métaphore, portant sur le mécanisme en jeu dans son interprétation. Nous allons voir que la métaphore a tendance à être rapprochée à un discours poétique et/ou argumentatif (Gibbs, 1994), du moins pour ce qui est des approches dites traditionnelles de la métaphore. Progressivement, il va ressortir que la métaphore devient un objet d'étude de psychologie et des sciences cognitives et qu'elle sort du rang des instances de la poésie ou de l'argumentation. L'approche de la métaphore conceptuelle proposée par le Lakoff et Johnson (1985) et de l'inclusion en catégorie *ad hoc* telle qu'elle est proposée par Glucksberg (2001) tendent plutôt à mettre l'accent sur le caractère à la fois ordinaire et cognitif de la métaphore. Ce constat amène les partisans de la théorie de la métaphore conceptuelle à montrer que la métaphore est, de par son implication dans le système conceptuel, omniprésente. Dans le troisième chapitre, enfin, nous adressons la question de la diversité de la métaphore. Il ressort effectivement qu'elle varie considérablement que ce soit relativement à son degré de lexicalisation, à sa forme et à sa fonction dans le discours.

D'abord, un point terminologique. La métaphore implique nécessairement une forme de rapprochement (ou substitution/comparaison/interaction) entre des référents. Généralement, des linguistes ou des philosophes s'appuient sur une terminologie selon laquelle il y a, dans une métaphore, un *thème* et un *phore*. Comme le souligne Gardes Tamine (2011 : 149), « toute métaphore rapproche deux domaines différents, le *thème* et le *phore*, quel que soit le fondement, antérieur à la

figure, de l'application du *phore* au *thème* ». Dans une métaphore du type *l'homme est un loup*, le *thème* correspond à l'homme et le *phore* au loup. Dans d'autres cas de figure, la métaphore concernerait la comparaison implicite entre un *comparant* et un *comparé*. Dans le cadre de ce travail de thèse qui se veut psycholinguistique, nous emploierons la terminologie introduite par Richards (1936) selon lequel la métaphore contient un *topique*, *l'homme*, et un *véhicule*, *le loup*. Cette terminologie est non seulement employée par des psychologues et des psycholinguistes mais nous permet également d'éviter toute confusion entre la métaphore et la comparaison (*comparant* et *comparé*) ainsi qu'entre la métaphore et la thématique littéraire (le *thème* d'un texte).

## 1.2 Le sens figuré : de la déviance du sens premier des mots à la saillance du sens

Au chapitre présent, nous examinerons différentes perspectives qui traitent la question du sens figuré et du sens littéral. La façon dont nous concevons la relation entre ces deux sens a indéniablement un impact sur l'étude de la métaphore. La métaphore est traditionnellement présentée comme une figure de style qui provoque une déviation, un écart d'un sens premier et littéral à un sens figuré (Bonhomme, 2005). Par conséquent, le sens figuré des mots dérive de leur sens littéral et les figures de style sont ainsi *parasitiques* du sens premier des mots (Glucksberg, 2001). Une approche davantage pragmatique de l'accès au sens figuré, approche qui donne la primauté au sens littéral, ne conçoit pas tant le sens figuré comme une déviation mais comme littéralement faux. Des approches davantage contemporaines tendent à montrer que l'accès au sens figuré est direct (Gibbs, 1994 ; Glucksberg, 2001), ce qui signifie que le sens littéral n'entre pas obligatoirement en jeu dans l'interprétation d'énoncés au sens figuré. Enfin, une dernière approche stipule que l'accès au sens littéral ou figuré dépend de la saillance du sens, c'est-à-dire de l'accessibilité du sens dans le lexique mental des locuteurs. Nous présenterons ces différentes approches dans ce qui suit.

### 1.2.1 *Le sens figuré est une déviance du sens premier des mots : le point de vue de la rhétorique*

Traditionnellement, la rhétorique antique dichotomise le sens propre et le sens figuré en deux niveaux d'usage de la langue (Bonhomme, 2005). Le sens littéral ou propre est le sens premier des mots et occuperait la place de la vérité, du réel, tandis que le sens figuré est une sorte de déviance de cette vérité et appartiendrait donc au domaine de l'imagination, de l'abstrait et du fantasmagorique. De fait, la poésie, la littérature et la stylistique seraient le siège légitime du sens figuré. Le sens littéral, en

revanche, est compositionnel<sup>1</sup> et les substitutions sur l'axe syntagmatique<sup>2</sup> et paradigmatique<sup>3</sup> sont libres. Il appartient alors à un discours raisonné et vrai. Expliquer la différence d'emploi du verbe *exploser* dans *Elle a explosé de joie* comparativement à *La bombe a explosé* nécessiterait alors le recours au concept de vérité. Le deuxième énoncé est littéral donc vrai, tandis que le premier est une manière d'exprimer un haut degré d'émotion agréable, c'est-à-dire une déviance du sens propre ; nous n'explorons pas littéralement de joie. Dès lors, il s'agit d'un emploi métaphorique du verbe *exploser*, ou plus précisément un *écart* ou *déviance* de son emploi habituel. La métaphore est donc à concevoir comme une figure de style qui s'écarte de la norme, de la vérité, du réel.

Le sens figuré et les figures de style sont avant tout les objets d'étude de la *rhétorique*, c'est-à-dire *l'art de persuader par le discours*<sup>4</sup> (Reboul, 1995). Des rhéteurs et philosophes anciens tels qu'Aristote, Cicéron ou Quintilien proposent des outils rhétoriques pour se défendre, pour bien parler, pour mettre en lumière le discours. Ils proposent donc des ouvrages permettant de maîtriser les figures de style dans le discours poétique ou argumentatif et de les utiliser à bon escient. Plus précisément, la rhétorique se divise en quatre genres : *inventio* ou l'art de l'invention, *dispositio* ou l'art de la composition générale, *elocutio* ou l'art du style et enfin *hypocrisis* ou la mise en action du discours. L'*elocutio* ne concerne non seulement l'étude du style mais aussi du bon usage : dans l'époque de l'Antiquité grecque, l'enseignement est toujours peu développé et « les exigences de l'art oratoire ont fixé la langue comme instrument indispensable pour se faire comprendre de tous » (Reboul 1995 : 72). La métaphore, quant à elle, concerne généralement l'*elocutio*. Elle est donc à concevoir comme une figure de style ou de persuasion qui assume des fonctions distinctes :

« Quand les Anciens parlent des figures, c'est pour évoquer le plaisir qu'elles procurent (...) La figure serait donc une prime de jouissance, un agrément stylistique pour faire passer l'argument. (...) Si l'argument est le clou, la figure est la manière de l'enfoncer... » (Reboul 1995 : 121-122).

Par conséquent, la métaphore doit être abordée par le biais de la figure de style dans la tradition rhétorique, c'est-à-dire par la forme perceptible qu'elle prend dans le discours :

« une telle approche des figures à travers leur dimension perceptive peut se prévaloir de leur étymologie latine (...), les figures du discours étant notamment considérées comme la "peinture" ou "les couleurs" du style » (Bonhomme 2005 : 39).

Étudiées depuis au moins l'Antiquité grecque, les figures de style sont traditionnellement perçues

---

<sup>1</sup> Quand le sens global de l'énoncé résulte de la combinaison des sens des unités lexicales et du cadre syntagmatique, l'énoncé est dit compositionnel

<sup>2</sup> Notion de la linguistique structurale qui renvoie aux lois qui régissent les constitutions de syntagmes d'une langue donnée et le respect de l'enchaînement discursif (en français, l'article défini se place devant le nom tandis qu'en norvégien, il se place à la fin du nom et s'y intègre : *la voiture* vs. *bilen*).

<sup>3</sup> A l'inverse, l'axe paradigmatique fait référence à l'ensemble des unités pouvant occuper une position donnée au sein d'un syntagme par sélection et substitution (dans l'énoncé *j'ai soif*, nous pouvons remplacer *soif* par *faim*).

<sup>4</sup> La rhétorique est l'étude de *l'art oratoire*.

comme des détournements du sens naturel des mots, employées consciemment afin d'ornementer le discours (fonction esthétique) ou afin de persuader les interlocuteurs (fonction d'argumentation). L'aspect ornemental est parfaitement illustré par César Du Marsais, grammairien du 18<sup>ème</sup> siècle, qui définit les figures comme :

« des manières de parler distinguées des autres par une modification particulière, qui fait qu'on les réduit chacune à une espèce à part, et qui les rend, ou plus vives, ou plus nobles, ou plus agréables que les manières de parler, qui expriment le même fonds de pensée, sans avoir d'autre modification particulière » (Du Marsais 1730 : 11).

L'emploi conscient et volontaire des figures de style est appuyé : « on sait qu'elles ressortissent au domaine de l'énonciation langagière, qu'elles représentent un effort de pensée et de formulation » (Suhamy 2013 : 5).

D'autre part, les figures de style s'apparentent à des *moules linguistiques* qui permettent non seulement aux locuteurs de produire des figures, mais également de les interpréter, et doivent ainsi représenter une certaine cohérence sur le plan morphosyntaxique<sup>5</sup> et sémantique. Nous devons donc être en mesure de distinguer les différentes figures de styles entre elles, tant au niveau de la forme qu'au niveau du sens. Par conséquent, les synecdoques (*le Quai d'Orsay lutte contre le terrorisme*) se distinguent des hyperboles (*elle meurt de faim*), les euphémismes (*Lady Diana a disparu*) se différencient des oxymores (*regarder aveuglement*) et les métonymies (*boire un verre*) ne se comparent pas aux métaphores (*Sophie est un glaçon*). En effet, la reconnaissance de différents types de figures passe nécessairement par la capacité de les distinguer entre elles :

« A la surface immédiatement perceptible des énoncés, les figures apparaissent comme des variations discursives saillantes. Jouant sur la liberté d'agencement et la plasticité des occurrences verbales, elles sont des formes visibles qui se détachent sur l'arrière-fond construit par chaque communication en jeu. (...) [mais] ces discordances entrent de plain-pied dans le fonctionnement usuel du langage (...) et augmentent la pertinence de la communication » (Bonhomme 2005 : 258-259).

Néanmoins, un certain nombre de ces figures de style ne jouent pas sur des aspects de sens mais bien sur des aspects phonétiques : *l'assonance*, par exemple, est une simple homophonie de voyelles qui donne un effet de rime (*Entre vous et nous, c'est une histoire de goûts*). Outre la polysémie du substantif *goût* et le jeu de mots qui s'ensuit, cet énoncé reflète un contenu davantage phonétique que sémantique qui favorise la mémorisation : d'où son emploi dans une publicité pour une chaîne de restauration rapide, *Quick*. Dès lors, une *figure de style* n'est pas pour autant au *sens figuré*.

En revanche, la notion de figure de style est particulièrement résistante à la définition, comme l'a souligné Suhamy (2013 : 3) :

---

<sup>5</sup> Tamba-Mecz (1981 : 40) souligne il y a près de 30 ans que « l'étude de la grammaire des énoncés figurés est à peine entamée. La syntaxe des figures autres que la métaphore et la comparaison n'a pas encore été explorée ».

« Faits linguistiques ou trouvailles littéraires, les figures de style occupent un domaine mystérieux et familier : la tradition veut qu'on les désigne par des termes ardu dont la liste s'allonge dès qu'un nouveau spécialiste se mêle de les recenser, et sur lesquels les désaccords sont fréquents ; mais chacun a son idée sur le sujet ».

Une typologie des figures de style repose donc sur les *effets* des figures, qu'elles jouent sur les significations figurées des mots (figure de mots), sur les représentations (figures de pensée), sur les matériaux sonores (figures de répétition et d'amplification), sur des formes (figures de construction), sur l'expressivité (figures de mise en valeur) et enfin sur le manque d'éléments habituels (les ellipses) (Suhamy, 2013). Cela signifie qu'un certain nombre d'éléments permettent non seulement de distinguer les figures entre elles, mais aussi de distinguer des classes de figures. Dans une telle perspective, une figure de style telle que la métaphore prend donc une forme perceptible dans le discours qui lui est propre. Nous reviendrons à la forme qu'elle assume dans le dernier chapitre de cette partie.

À partir de l'Antiquité romaine, la métaphore figure parmi les *tropes*, c'est-à-dire une sous-classe des figures de style dans laquelle le foyer de la figure (le mot) change de signification par *transfert*. Le trope est perçu comme une *figure de sens* qui « joue un rôle lexical ; non qu'elle ajoute des mots au lexique, mais elle enrichit le sens des mots » (Reboul 1995 : 127), et la métaphore fait alors preuve d'une grande productivité sur le plan de l'enrichissement sémantique. Le terme de trope provient du grec et fait référence à « tour, tournure ; manière, façon » et « manière de s'exprimer, style » selon le CNRTL. A la différence d'autres figures de style, le trope ne concerne pas l'énoncé entier. Un énoncé ironique, par exemple, est classé par Suhamy (2013 : 111) comme figure de pensée par laquelle le locuteur fait « semblant de louer ce qu'on veut blâmer » et l'intention est portée par l'énoncé dans son intégralité (par ex. « *merci pour la vaisselle* » quand elle n'a nullement été faite). Le trope est ainsi une figure qui ne concerne qu'un seul mot dont le sens serait transposé et détourné de son sens littéral (Fromilhague et Thomasset, 2010). Les tropes traditionnels sont la métonymie, la synecdoque ou la métaphore d'après une distinction rigoureuse établie par Fontanier (1818). Pour illustrer cette classification, en voici quelques exemples : la métonymie est un trope de correspondance (*boire un verre*), la synecdoque un trope de connexion (*Paris lutte contre la pollution*) et enfin la métaphore est un trope de ressemblance (*Sophie est un glaçon*). Dans cette optique, la signification propre ou littérale serait détournée : nous ne pouvons pas littéralement boire un verre, une ville entière peut difficilement lutter contre un objet physique et enfin une femme ne peut pas réellement être un glaçon (sauf contextes extrêmes). De fait, il s'agit d'un écart ou d'une perversion du sens littéral conformément à la perspective traditionnelle décrite plus haut :

« La rhétorique de la métaphore prend le mot pour unité de référence. La métaphore, en conséquence, est classée parmi les figures de discours en un seul mot et définie comme trope par ressemblance ; en tant que figure, elle consiste dans un déplacement et dans une

extension du sens des mots ; son explication relève d'une théorie de la substitution » (Ricœur 1975 : 7).

Étudier la métaphore par le biais du trope implique donc de la concevoir comme un phénomène de mots, de mots détournés de leur sens primitif et littéral, et non pas comme un phénomène de discours (Ricœur, 1975) ou de pensée (Lakoff et Johnson, 1985 ; Charbonnel, 1991). Tamba-Mecz (1981) propose donc de dépasser la notion de trope et d'utiliser celle, moins restrictive, de figure. Bonhomme (2005), quant à lui, emploie le terme de figure de discours afin d'éviter toute confusion entre les différentes fonctions des figures (figures de style dont la fonction est stylistique ; figure d'argumentation dont la fonction est argumentative...). Dans le cadre de ce travail de thèse, la métaphore peut donc être considérée comme une sous-catégorie des figures de discours.

### 1.2.2 *Le sens figuré est activé de façon indirecte : le modèle pragmatique standard*

Dans une approche plus contemporaine, le modèle pragmatique standard (*Standard Pragmatic Model*) permet de considérer le sens figuré comme étant activé si et si seulement une interprétation au sens littéral est impossible par le contexte. Dès lors, le sens figuré est secondaire au sens littéral, activé par défaut (Gibbs, 2002). Cette perspective, prônée notamment par les philosophes Paul Grice et John Searle, s'appuie sur le non-dit et sur le principe de vérité : la compréhension du sens figuré nécessite d'aller au-delà des mots, c'est-à-dire au-delà de ce que les locuteurs disent littéralement et véritablement (Gibbs, 2002). Le sens figuré, qui réclame donc une prise en compte de l'implicite tel qu'il est abordé par la pragmatique<sup>6</sup>, peut être défini ainsi : « ce que nous disons n'est pas ce que nous tentons de transmettre »<sup>7</sup> (Van Lancker Sidtis 2012 : 214). Dès lors, l'emploi d'une métaphore telle que *Sophie est un glaçon* incite l'interlocuteur à activer le sens figuré (*Sophie est froide*) car le sens littéral (*Sophie est un morceau de glace*) est incompatible avec le contexte et avec les connaissances des interlocuteurs ; le sens figuré est, en conséquence, littéralement faux car *Sophie ne peut pas littéralement être un glaçon* (Glucksberg, 2008). Selon Searle (1993), la métaphore concerne donc à la fois la langue mais aussi l'intention communicative du locuteur. Ainsi, elle se situe au niveau de l'énoncé métaphorique, mais aussi au niveau d'un acte de langage dans une situation de communication donnée. Il souligne que la métaphore implique un écart à un sens réel, un sens primaire :

« Au sens strict du terme, lorsque nous parlons du sens métaphorique d'un mot, d'une expression ou d'une phrase, nous faisons référence à ce que le locuteur peut vouloir dire dans

---

<sup>6</sup> Selon Ducrot et Schaeffer (1995 : 131), la pragmatique est une branche de la linguistique qui « étudie tout ce qui, dans le sens d'un énoncé, tient à la situation dans laquelle l'énoncé est employé, et non à la seule structure linguistique de la phrase utilisée ».

<sup>7</sup> « what we say is not what we intend to convey » (*notre traduction*).

un sens qui *s'écarte* de ce que le mot, l'expression ou la phrase signifie réellement. Nous parlons, en ce sens, des éventuelles intentions du locuteur »<sup>8</sup> (Searle 1993 : 84, *notre italique*).

La métaphore concerne ainsi un acte de langage indirect en ce qu'elle est défectueuse ou inadéquate à la situation (Hamilton, 2003). Dire que quelqu'un a *explosé de colère* est en inadéquation avec notre vision du monde et une lecture de l'intention communicative du locuteur dans le contexte permet d'interpréter cet énoncé au sens métaphorique. De fait, Searle postule qu'une approche pragmatique est fondamentale dans l'étude de la métaphore et il souligne la primauté du sens littéral. Dans l'extrait suivant, par exemple, les lecteurs devraient procéder à une première interprétation littérale de l'énoncé *exploser de colère*. Étant donné que nous ne pouvons pas *littéralement* exploser à cause d'une simple émotion, le lecteur doit procéder par une deuxième étape, l'interprétation figurée, afin de comprendre qu'il s'agit d'une *immense colère* :

- 1) "Ma mère m'a tellement fucké la tête ! C'est pour ça que j'ai sauté une coche !", a vociféré Christian Pépin. L'homme de 35 ans au lourd passé criminel a reconnu hier avoir assassiné sa mère et sa grand-mère en décembre dernier à Montréal. Après avoir enregistré ce rarissime plaidoyer de meurtres prémédités, **il a explosé de colère** en menaçant de s'en prendre à sa famille. (*La Voix de l'Est*, 1<sup>er</sup> mars 2018).

Dès lors, la primauté de l'interprétation littérale entraîne la recherche d'une interprétation figurée et donc secondaire. Comme le souligne Gibbs (2002), cette vision de la communication est profondément ancrée dans l'implicite. De plus, cela implique que le traitement de ce qui est implicitement dit demande plus de ressources que ce qui est directement dit :

« La *vision pragmatique standard* suggère, dès lors, que le langage indirect et figuré devrait toujours être plus difficile à traiter qu'un discours littéral approximativement égal. Cette vision traditionnelle part généralement du principe que la compréhension de ce que les locuteurs disent littéralement demande l'accès à l'information sémantique, alors que la compréhension de ce que les locuteurs impliquent en contexte demande de l'information pragmatique, plus difficile d'accès que la connaissance sémantique »<sup>9</sup> (Gibbs 2002 : 459).

Or cette approche fait défaut dès lors que nous sommes en mesure de mesurer le temps de traitement

---

<sup>8</sup> « Strictly speaking, whenever we talk about the metaphorical meaning of a word, expression, or sentence, we are talking about what a speaker might utter it to mean, in a way that departs from what the word, expression, or sentence actually means. We are, therefore, talking about possible speaker's intentions » (*notre traduction*).

<sup>9</sup> « The *standard pragmatic view* suggests, then, that indirect and figurative language should always be more difficult to process than roughly equivalent literal speech. More generally, this traditional view assumes that understanding what speakers literally say requires accessing of semantic information, while understanding what speakers implicate in context demands pragmatic information that is more difficult to access than semantic knowledge » (*notre traduction*).

des métaphores par des protocoles expérimentaux en temps réel. Selon Blasko et Connine (1993), une approche psycholinguistique fait valoir que le modèle pragmatique proposé par John Searle fait défaut lorsque le sens figuré est lu plus rapidement que le sens littéral. En effet, pour que le modèle pragmatique standard soit validé, les énoncés au sens figuré doivent nécessairement demander plus d'effort mental que les mêmes énoncés au sens littéral et doivent donc prendre plus de temps à lire : si les lecteurs doivent construire un sens métaphorique parce que le sens littéral a fait défaut, cette activité demanderait naturellement plus de temps. Or il n'en est rien. Selon Gibbs (1994 : 2002), les locuteurs natifs accèdent *directement* au sens figuré des métaphores, c'est-à-dire sans passer par le sens littéral :

« les gens semblent avoir tendance à directement comprendre ce que les locuteurs ont l'intention de communiquer lorsque ceux-ci utilisent du langage figuré, et ceci sans avoir besoin de traiter le sens littéral des énoncés de ces locuteurs »<sup>10</sup> (Gibbs 2002 : 458).

De nouvelles données de la psycholinguistique permettent effectivement de montrer que les locuteurs natifs ne passent pas *obligatoirement* par le sens littéral, ce qui implique également qu'un effort cognitif supplémentaire n'est pas nécessairement demandé dans le traitement du sens figuré : l'accès est bien plus direct que laisse supposer le modèle pragmatique standard (Gibbs, 2002). Qui plus est, des études récentes montrent qu'il y a des différences interindividuelles dans le traitement d'énoncés au sens figuré, dimension que ne prendrait pas en compte ce modèle selon Olkonemi *et al.* (2015).

### 1.2.3 *Le sens figuré est activé de façon directe : les modèles de l'accès direct*

La perspective selon laquelle le sens figuré est un écart ou une déviance d'un sens premier des mots est remise en question dans des travaux issus de la psychologie. Le modèle de l'accès direct (*Direct Access View*) stipule en effet que la dichotomie entre le sens littéral et le sens figuré dans les métaphores, par exemple, est moins pertinente que ne le prétendent les tenants du modèle pragmatique standard. D'une part, il s'avère que les locuteurs n'ont pas besoin de construire un sens figuré étant donné ils y ont accès directement si le contexte est favorable (Gibbs, 1994). D'autre part, le concept même de sens littéral n'y est pas suffisamment problématisé (Gibbs, 1994, 2002). Selon Blasko et Connine (1993), ce modèle présuppose effectivement que :

« la métaphore peut être traitée directement à partir de l'information présente, ce qui signifie qu'elle ne nécessite pas qu'une première interprétation littérale soit construite puis rejetée »<sup>11</sup> (Blasko et Connine 1993 : 295).

---

<sup>10</sup> « people often appear to directly understand what speakers intend to communicate when using figurative language without having to process the literal meanings of speakers' utterances » (*notre traduction*).

<sup>11</sup> « metaphor may be processed directly from the information at hand, without first requiring an initial literal interpretation to be computed and rejected » (*notre traduction*).

Le modèle de l'accès direct peut être abordé différemment selon la perspective initiale du mécanisme métaphorique. Dans le cadre de l'approche proposée par Glucksberg et Keysar (1990), Glucksberg *et al.* (1997a), Glucksberg *et al.* (1997b), Glucksberg (2001), les catégories *ad hoc* sont accédées directement sans passer par le sens littéral. Dans l'exemple de la métaphore verbale *elle a sauté sur son vélo et a volé à la maison (she hopped on her bike and flew home)* fourni dans Glucksberg et Keysar (1990), la catégorie de *voler* fait référence à la catégorie *ad hoc* des actions rapides. Cet énoncé peut donc être compris non pas par l'accès préalable au sens littéral mais bien par l'inclusion du verbe voler dans la catégorie des actions rapides (*ibid.*).

Dans le cadre de l'approche proposée par Gibbs (1994, 2002), en revanche, l'auteur s'appuie principalement sur la théorie de la métaphore conceptuelle proposé par Lakoff et Johnson (1985) (voir le chapitre 1.2). Il ressort que dans le traitement d'énoncés au sens figuré tels que la métaphore, de l'ironie ou de l'hyperbole, l'accès au sens figuré est généralement direct lorsque le contexte est favorable. Même si le traitement de métaphores nouvelles poétiques demande plus de temps que le sens littéral, cela ne découle pas nécessairement d'une étape dit supplémentaire. Par conséquent, il n'y a pas nécessairement une supplémentaire étape par lequel le sens littéral doit être rejeté à cause du contexte dans un premier temps pour accéder au sens figuré dans un deuxième temps. En somme, cela ne signifie pas que le sens figuré a été *consciemment analysé* :

« Les interlocuteurs peuvent mettre plus de temps à comprendre une expression nouvelle à cause de la difficulté à intégrer le sens figuré au sein du contexte, et non pas à cause du fait que ces interlocuteurs analysent le sens littéral de l'expression dans un premier temps pour ensuite le rejeter. (...) Pour cette raison, nous ne devons pas en déduire que le sens littéral d'une phrase ou d'une expression a dû être *analysé* juste parce que les gens mettent plus de temps à lire des énoncés figurés inédits que des expressions familières au sens figuré ou bien des équivalences au sens littéral »<sup>12</sup> (Gibbs 2002 : 460, *notre italique*).

Afin d'illustrer ses propos, nous nous appuyons sur cet exemple tiré du journal Le Figaro. Dans ce titre, l'auteur évoque les propositions de réforme de la justice proposées par le gouvernement actuel suite à des mouvements de grève des surveillants pénitenciers en 2018 :

- 2) Réforme de la justice : ce qui est proposé pour **désengorger** les prisons (*Le Figaro*, 6 mars 2018).

Les lecteurs n'auraient pas, selon le modèle de l'accès direct, besoin de passer par une première

---

<sup>12</sup> « Listeners may take longer to understand a novel expression because of the difficulty in integrating the figurative meaning with the context and not because listeners are first analyzing and then rejecting the expression's literal meaning. (...). For this reason, we simply should not infer that the literal meaning for an entire phrase or expression must have been analyzed simply because people take longer to read novel instances of figurative language than to process either familiar figurative expressions or equivalent literal statements » (*notre traduction*).

interprétation littérale du verbe *désengorger* avant d'accéder au sens voulu, c'est-à-dire diminuer le nombre de détenus. La notion même de sens littéral est très complexe et cela est d'autant plus vrai dans le cadre de cette métaphore habituelle. Lorsque nous cherchons le sens du verbe *désengorger*, Larousse propose effectivement la définition suivante : *Déboucher ce qui est engorgé : Conduite désengorgée*. Le CNRTL propose une définition qui va également dans ce sens : *Obstruer par un embarras de matières étrangères*. Or il n'empêche que le sens véritablement littéral du verbe *désengorger* demeure le fait *d'ôter quelque chose de la gorge*. Cela illustre bien le problème du modèle pragmatique standard : les lecteurs, ont-ils réellement besoin de passer par cette première étape qui consiste à s'appuyer sur le sens littéral du verbe (*enlever quelque chose de la gorge*) afin d'accéder à son sens figuré, c'est-à-dire diminuer le nombre de détenus dans les prisons ? Selon le modèle de l'accès direct, les lecteurs auraient plutôt immédiatement accès au sens figuré car le contexte est suffisamment favorable, et ceci sans passer par le sens littéral et premier du verbe qui consisterait à imaginer que nous enlevons des détenus comme on enlève quelque chose de la gorge. Ainsi, le sens littéral n'est pas nécessairement privilégié, ni *obligatoirement* activé chaque fois que les locuteurs sont exposés au verbe *désengorger*.

Cela signifie également que le contexte est d'une importance majeure. Lorsque le contexte est favorable à une interprétation au sens figuré, comme c'est le cas dans l'exemple plus haut, alors le temps de lecture de cette métaphore devrait être similaire, voire plus court que le temps de lecture de ce même verbe dans un contexte favorable à une interprétation au sens littéral (par exemple *Le père a dû désengorger son enfant qui s'était étouffé par une pièce de Lego*). Lorsque le contexte n'est pas suffisamment riche, en revanche, le temps de lecture de la métaphore peut être plus lent que son équivalent au sens littéral comme le soulignent Olkonemi *et al.* (2015).

En dernier lieu, nous remarquons la pertinence des propos de Gibbs (2002) lorsqu'il soulève le problème du sens littéral en tant que concept psycholinguistique et en tant que traitement par défaut dans les modèles psycholinguistiques. Le terme même est presque impossible à délimiter tant il y a différents sens littéraux différents possibles. Cela pose évidemment problème lorsque les linguistes, psychologues et autres tentent de démontrer la primauté du sens littéral dans des expérimentations en temps réel : qu'est-ce, au juste, que le sens littéral ? Gibbs en conclut que l'implication du sens littéral en tant que traitement *par défaut* demeure problématique dès lors que nous présupposons des types de traitements différents selon que les énoncés sont au sens littéral ou au sens figuré :

« Or il est assez excessif d'en conclure que le langage soit traité littéralement jusqu'à ce qu'un mot spécifique, un mot clé, active un autre type de traitement (*cf.* figuré). Il peut être bien plus pertinent de partir du principe que des sens différents sont activés à des moments différents dans le traitement du langage littéral plutôt que de présupposer qu'un mode de traitement complètement différent soit déclenché, un mode qui prend le dessus sur le

traitement normal par défaut, c'est-à-dire le traitement littéral »<sup>13</sup> (Gibbs 2002 : 468).

Le modèle proposé par Gibbs (1994, 2002) montre, en conséquence, que le sens littéral n'est pas nécessairement le sens premier des mots (comme c'est le cas avec *désengorger*) et il souligne ainsi le besoin de se concentrer sur le problème du sens littéral *avant* d'aboutir à des conclusions sur la primauté de l'un ou de l'autre dans le traitement de métaphores ou d'énoncés ironiques.

Passons maintenant à la théorie de la saillance graduelle proposée par Rachel Giora, théorie qui dépasse très largement le problème posé par la dichotomie entre le sens littéral et le sens figuré en ce qu'elle met l'accent sur le *sens saillant*.

#### 1.2.4 *L'activation du sens figuré ou littéral dépend de la saillance : la théorie de la saillance graduelle*

Giora (1999, 2002, 2003, 2004, 2008) propose une approche qui met l'usage de la langue et la subjectivité des utilisateurs au centre des préoccupations. Elle stipule effectivement que l'activation d'un sens, qu'il soit littéral ou figuré, ne dépend pas des caractéristiques propres de ces deux modes d'expression mais bien de ce qui est *saillant* dans l'esprit des locuteurs, c'est-à-dire ce qui est proéminent dans leur esprit. Ainsi, la saillance d'un sens dépend du vécu de chacun, ce qui explique notamment pourquoi un texte particulier peut évoquer certaines représentations chez quelques lecteurs et une toute autre représentation chez des lecteurs dont le vécu est différent :

« La saillance est donc relative à un individu. Ce qui est proéminent dans l'esprit de l'un ne l'est pas nécessairement dans l'esprit de l'autre. Deux individus peuvent donc être affectés par le même texte de manière complètement différente »<sup>14</sup> (Giora 2003 : 37).

La notion de *saillance* fait référence à ce qui est « proéminent dans l'esprit de quelqu'un »<sup>15</sup> (Giora 2003 : 15) et concerne plus particulièrement ce qui est codé dans le lexique mental des individus. Ainsi, en lisant le mot *bourse* dans le journal, les lecteurs vont très probablement activer son sens figuré<sup>16</sup> et non pas son sens littéral ou premier qui désigne un petit sac en cuir pour mettre des pièces de monnaie. Mais si le contexte concerne des individus dans une maroquinerie, il se peut que le sens

---

<sup>13</sup> « Yet it is quite a stretch to conclude that language is processed in a literal manner until some specific, key word triggers a different kind of processing (e.g. figurative). It may be more accurate to suppose that different kinds of meaning are activated at different points in figurative language processing rather than to suppose that a completely different kind of processing mode kicks in, temporarily taking over the normal, default literal processing » (*notre traduction*).

<sup>14</sup> « Saliency is then relative to an individual. What is foremost on one's mind need not necessarily be foremost on another's. Two individuals may be differently affected by the same text » (*notre traduction*).

<sup>15</sup> « foremost on one's mind » (*notre traduction*).

<sup>16</sup> « Lieu où des personnes (négociants, agents de changes, courtiers, etc.) s'assemblent périodiquement pour suivre les cours ou pour conclure des transactions sur les valeurs mobilières, industrielles, ou sur les biens de consommation » selon le CNRTL.

premier soit privilégié.

Qui plus est, Giora (2003) stipule qu'il y a des degrés de saillance (la saillance est graduelle) et que ces degrés dépendent d'un certain nombre de facteurs pouvant avoir une influence sur la proéminence d'un sens au détriment d'un autre. Ces facteurs concernent plus précisément la fréquence, la familiarité, la conventionalité et enfin la prototypicalité d'un sens. La fréquence d'emploi d'un sens, que ce soit dans le discours ou dans le lexique mental des locuteurs (Giora, 2003), est d'abord appuyée. Le sens figuré de *bourse* est très probablement plus fréquent que son sens dit premier de *sac en cuir*. Évaluer la fréquence d'un sens consiste à utiliser des mesures de fréquence de mots ou bien de demander à des locuteurs natifs de juger de la fréquence d'emploi ou d'exposition à des sens de mots ou de séquences figées (*ibid.*).

En ce qui concerne la familiarité d'un sens, elle serait déterminée par les caractéristiques des locuteurs en fonction de leurs expériences. Giora (2003) illustre en expliquant que le terme d'*arbre* peut avoir deux sens, plante et structure. Or un linguiste sera plus familier avec le terme d'*arbre* dans sa référence à une *structure syntaxique* ressemblant aux racines d'un arbre alors qu'un non-spécialiste sera plus familier avec le sens de *plante*. Ainsi, un même mot (*arbre*) peut avoir deux sens codés dans le lexique mental (*plante* et *structure syntaxique*) mais le sens qui sera privilégié ou proéminent dépendra de la familiarité des locuteurs avec l'un des deux sens en fonction de l'expérience personnelle. Dès lors, la rapidité d'accès à l'un des sens dépend de sa familiarité (*ibid.*). Afin de mesurer la familiarité, note Giora (2003), nous pouvons nous appuyer sur des questionnaires de jugement de familiarité remplis par des locuteurs natifs.

La conventionalité concerne une préférence d'emploi d'un énoncé plutôt qu'un autre. Giora (2003) explique en effet qu'il y a une manière spécifique d'introduire une mauvaise nouvelle (*I'm afraid...*) en anglais qui soit plus conventionnelle qu'une autre (*I'm frightened...*) alors qu'il s'agit de deux synonymes. En français, les locuteurs natifs s'exprimeraient par l'énoncé *je suis au regret de te dire...* plutôt que *je suis plein de regrets de te dire...* avant d'annoncer une triste nouvelle. Il peut y avoir confusion entre familiarité et conventionalité mais il nous semble que, dans la définition de Giora (2003), la conventionalité concernerait principalement la production alors que la familiarité concernerait la compréhension. Les exemples employés, que nous avons repris dans ce texte, se basent effectivement sur la familiarité qu'aurait un locuteur face à un mot polysémique tel qu'*arbre* en fonction de son contexte d'emploi. L'exemple portant sur la conventionalité concerne plutôt ce qui se dirait dans une situation de communication donnée (voir Giora 2003 : 16-17).

La prototypicalité, enfin, fait référence au fait que certains sens seraient plus typiques que d'autres. Giora se réfère à cette notion issue de la psychologie cognitive et des travaux d'Eleanor Rosch (citée par Giora, 2003) qui ont permis de mettre en évidence que les catégories que nous

stockons dans la mémoire contiennent des membres prototypiques. Ainsi, la catégorie des oiseaux contient des membres prototypiques, ce qui signifie que certains types d'oiseaux, comme les moineaux, vont venir à l'esprit lorsque nous évoquons la catégorie des oiseaux en général alors que d'autres, comme les pingouins, seront faiblement activés. Dès lors, les locuteurs vont activer le sens prototypique d'un mot. Illustrons nos propos. Dans cet article, il est question de la rencontre entre François Hollande, alors candidat aux élections présidentielles, et Emmanuel Macron, futur président :

- 3) [François Hollande] cherche des jeunes énarques pour l'alimenter en notes durant la campagne électorale. Tout en travaillant chez Rothschild sur des dossiers de fusion-acquisition, Emmanuel Macron entre discrètement dans l'équipe du futur président. Il n'est alors qu'une petite main. Très vite, le candidat remarque l'efficacité et l'esprit de synthèse de ce **requin de la finance** si sympathique (*L'Obs*, 8 mai 2017).

Dans la compréhension d'une métaphore telle qu'*Emmanuel Macron est un requin de la finance*, l'interprétation dépend nécessairement de la saillance du sens de *requin* chez ceux qui l'entendent. S'il s'agit d'une métaphore qui leur est *familière* dans le sens où les locuteurs ont l'habitude de l'entendre, et qui bénéficie d'une certaine fréquence dans le discours, ils sont d'autant plus susceptibles d'activer une interprétation au sens figuré (*il est féroce*). Mais s'il s'agit d'une métaphore qui est la façon prototypique de parler de la férocité de ceux travaillant dans les banques, le sens figuré sera également saillant. Ainsi, il s'agit de la façon *conventionnelle* de désigner les banquiers qui travaillent dans le monde de la finance : ce sont des *requins*. Soulignons que selon Giora (2003), le sens figuré (*le banquier est féroce*) est activé en parallèle avec le sens littéral (*les requins sont féroces*) dans le traitement de métaphores en L1. Néanmoins, toutes ces dimensions sont liées et il peut donc être difficile de les distinguer entre elles.

Il y a effectivement un flou terminologique à signaler dans la manière de considérer la distinction entre ces différents facteurs (familiarité, fréquence, conventionalité, prototypicalité). Quand Dulcinati et ses collègues (2014) proposent de distinguer une métaphore familière d'une métaphore conventionnelle, ils s'appuient sur la notion de *fréquence objective d'emploi* proposée par Thibodeau et Durgin (2011) pour désigner la familiarité. Or ces derniers soulignent, d'une part, que la familiarité est une mesure fiable de la conventionalité d'une métaphore : « La conventionalité reflète la familiarité d'une métaphore »<sup>17</sup> (*ibid.*, p. 206) et, d'autre part, que la fréquence est une

---

<sup>17</sup> « Conventionality reflects the familiarity of a metaphor » (*notre traduction*).

mesure fiable de la conventionalité. Dulcinati et ses collègues (2014) mettent ainsi en évidence que le concept de familiarité est vague et que ce flou peut influencer la manière avec laquelle il peut être (ou pas) pris en compte expérimentalement :

« La notion de familiarité, aussi intuitive soit-elle, n'a pas eu de définition précise et univoque dans la littérature. En conséquence, son influence sur le traitement métaphorique n'a reçu que très peu d'attention »<sup>18</sup> (Dulcinati *et al.* 2014 : 75).

En effet, dans un article de Citron *et al.* (2016), les auteurs proposent une définition de la familiarité qui fait référence à la *fréquence d'exposition* à une expression idiomatique. Une expression est donc familière lorsqu'elle est fréquente, une fréquence nécessairement subjective. Chez Olkonemi *et al.* (2015), en revanche, la saillance est synonyme de familiarité. Nous signalons donc ce flou terminologique qui doit nécessairement être pris en compte lorsque nous nous intéressons aux facteurs pouvant influencer le traitement métaphorique.

Revenons à la relation entre le sens littéral et figuré. Nous avons vu que la saillance du sens est au centre. Dans le traitement de figures du discours telles que la métaphore, la question n'est pas tant s'il y a activation immédiate d'un sens littéral ou d'un sens figuré dans une métaphore telle que *Donald Trump n'a pas de boussole morale* mais bien s'il y a activation d'un sens *saillant* selon Giora (1999, 2003). Comme elle le souligne, le sens qui sera privilégié est le sens codé dans le lexique mental des locuteurs de la langue. Ainsi, le sens de *boussole morale* dans son acceptation de *capacité de discerner entre le bien et le mal* peut être accédé immédiatement si celui-ci est saillant, c'est-à-dire s'il est fréquent, prototypique, conventionnel ou familier :

« Dès lors, si un mot a deux sens qui peuvent être récupérés du lexique mental, alors le sens qui est le plus populaire, le plus prototypique et le plus fréquent au sein d'une communauté linguistique sera le plus saillant ; ou bien, le sens le plus familier ou qu'il vient tout juste d'apprendre sera le plus saillant ; ou enfin, le sens qui a été activé par le contexte précédent ou qui sera prévisible grâce au contexte précédent sera aussi le plus saillant »<sup>19</sup> (Giora 1999 : 921).

Le sens premier ou littéral de *boussole* en tant qu'*instrument de navigation* peut ainsi être moins saillant dans un contexte spécifique et les locuteurs peuvent activer le sens saillant immédiatement. Or, à la différence du modèle d'accès direct, le sens littéral sera activé en parallèle et les deux sens bénéficient donc de processus similaires :

« les interprétations littérales et figurées vont impliquer des processus similaires lorsqu'elles sont saillantes de la même manière (c'est-à-dire codées dans le lexique mental et bénéficiant de degrés similaires de familiarité, de fréquence, de conventionalité et de prototypicalité).

---

<sup>18</sup> « The notion of familiarity, intuitive as it may be, has not received a precise and univocal definition in the literature and, as a consequence, its effect on metaphor processing has received relatively little attention » (*notre traduction*).

<sup>19</sup> « Thus, if a word has two meanings retrievable directly from the lexicon, the meaning which is more popular, or more prototypical, or more frequently used in a certain community is more salient; or, the meaning an individual is more familiar with, or has just learned is the more salient; or, the meaning activated by previous context, or made predictable by previous context is the more salient » (*notre traduction*).

Cette hypothèse de "processus équivalents", en revanche, se base sur la saillance plutôt que sur le contexte (...). La théorie de la saillance graduelle prédit qu'il n'y aurait aucune différence de traitement initial entre le langage littéral et non-littéral, dès lors que l'équilibre de saillance soit fourni »<sup>20</sup> (Giora 2003 : 105).

Chaque métaphore lexicalisée (ou *conventionnelle* et *familière* selon les mots de Giora) a effectivement au moins deux sens saillants : le sens littéral et le sens figuré, et ces deux sens seraient activés en même temps (en parallèle). Dans des études portant sur le temps de lecture, les résultats devraient donc montrer que la vitesse de lecture de l'énoncé *Donald Trump n'a pas de boussole morale dans le débat sur l'immigration* et le temps de lecture *Donald Trump n'a pas de boussole marine pour naviguer sur son yacht* sont similaires. Le sens littéral de *boussole* (cf. *instrument de navigation*) devrait donc être activé en parallèle avec le sens figuré (cf. *sens moral*). Ainsi, les métaphores ne seront pas nécessairement traitées plus lentement que des énoncés au sens littéral à cause d'une primauté du sens littéral (*modèle pragmatique standard*), et ne seront pas interprétées directement au sens figuré (*modèle de l'accès direct*). Leur traitement dépend entièrement de leur fréquence, de leur prototypicalité, de leur familiarité et de leur conventionalité. Dès lors, les métaphores ont plusieurs sens *potentiels* mais certains seront plus saillants que d'autres.

Par conséquent, cette théorie stipule que le temps de lecture des métaphores et d'expressions idiomatiques en L1 sera influencé par ces facteurs, principalement la familiarité de celles-ci. Une métaphore familière sera lue plus rapidement qu'une métaphore non-familière, ce qui vaut également pour les expressions idiomatiques (Giora, 1999, 2003). En revanche, le traitement d'une métaphore entièrement nouvelle implique que le sens littéral est activé premièrement car plus saillant. Prenons l'exemple suivant : *Marie a explosé de déception en apprenant qu'elle n'a pas eu le poste de ses rêves*. Selon notre expérience sensorimotrice, l'explosion n'est pas associée à la déception mais plutôt à la colère (*elle a explosé de colère en apprenant que son collègue a eu le poste de ses rêves*). Ainsi, la théorie de Giora stipule que le sens littéral sera activé en premier dans la lecture de cette métaphore inédite car c'est là où réside l'information saillante. *Exploser de déception* peut donc, avec un contexte suffisamment favorable, signifier *être envahi d'une émotion négative puissante*. Or le sens littéral doit nécessairement être désactivé car le contexte est plutôt favorable à une interprétation figurée : elle n'a pas réellement explosé juste à cause d'une déception, mais a été envahie par une émotion négative puissante. C'est là où réside potentiellement des différences entre les locuteurs,

---

<sup>20</sup> « Given a similarly supportive context, literal and figurative interpretations will involve similar processes in case they are similarly salient (*i.e.* coded in the mental lexicon and enjoying similar familiarity, frequency, conventionality or prototypicality). This "equivalent processes" hypothesis, however, is based on salience rather than context. While the interactionist, direct access view predicts no differences in processing literal and nonliteral language initially, provided that the context is rich and supportive, the graded salience hypothesis predicts no initial processing difference between literal and nonliteral language, provided salience balance is provided » (*notre traduction*).

selon Giora (1999), car certains locuteurs auraient des facilités quant à la désactivation d'un sens qui est certes saillant mais pas approprié au contexte<sup>21</sup>. Nous reviendrons à la question de la facilité ou de la difficulté d'accès au sens dans la deuxième partie de cette thèse.

### 1.2.5 *Bilan*

De notre présentation des principales approches de l'accès au sens figuré et littéral, il ressort que le débat sur la primauté du sens littéral ou figuré est de vigueur de nos jours. Dans le premier cas de figure, le sens figuré est perçu comme une déviance, comme un écart, d'un sens premier et vrai des mots, le sens littéral. Le modèle pragmatique standard, qui ne met pas tant l'accent sur le caractère déviant du sens figuré que sur la primauté du sens littéral, implique un processus par lequel nous passons obligatoirement par le sens littéral avant de procéder par une interprétation au sens figuré compatible avec le contexte. Selon les partisans du modèle de l'accès direct, nous n'avons pas nécessairement besoin de passer par cette étape obligatoire qui consiste à activer le sens littéral en premier. L'accès au sens figuré est direct, que l'approche adoptée implique la théorie de la métaphore conceptuelle (Gibbs, 1994) ou de la catégorisation (Glucksberg, 2001). Gibbs (2002) note malgré tout que le concept même de sens littéral doit être affiné et délimité avant de pouvoir conclure que l'un ou l'autre vient d'abord. Enfin, la théorie de la saillance graduelle proposée par Giora (2003) stipule que la dichotomie entre les sens littéral et figuré entre moins en vigueur dès lors que nous mettons au centre des considérations la saillance du sens. La pertinence de cette dernière approche dans ce qui concerne la manière dont les locuteurs non-natifs traitent le sens figuré et le sens littéral sera appuyée dans la partie suivante.

Dans ce qui suit, nous nous tournerons vers la métaphore, cette reine des figures (Le Guern, 1973). Nous allons présenter les principales approches qui ont été proposées afin de cerner le mécanisme opérant dans son mécanisme, c'est-à-dire ce qui nous permet d'accéder au sens escompté (*intended meaning*) de la métaphore.

---

<sup>21</sup> Cette facilité ou difficulté pourrait provenir de la capacité de la mémoire de travail : « les lecteurs qui ont de faibles capacités de la mémoire de travail peuvent ne pas réussir à supprimer le sens saillant lorsque c'est le sens non-saillant qui est attendu, et peuvent donc avoir des difficultés à comprendre le sens figuré » (Olkoniemi *et al.* 2015 : 2). Dans le cadre de ce travail de thèse, notre attention est portée sur les facteurs cognitifs généraux dans le traitement d'énoncés métaphoriques en L2 de par l'importance de ceux-ci dans le cadre de l'appropriation et l'usage d'une L2 (voir Linck *et al.* 2013 pour une vue d'ensemble).

### 1.3 Qu'est-ce qu'une métaphore ? De la rhétorique et de l'art poétique au discours quotidien : la métaphore comme objet d'étude de la linguistique et de la rhétorique

Traditionnellement perçue comme relevant d'un usage qui sort de l'ordinaire, la métaphore représenterait un écart du sens littéral et se voit donc rattachée à un discours ornemental et argumentatif (Gibbs, 1994). Nous venons de voir que la notion de sens figuré est traditionnellement perçue par le biais de l'écart, de la déviance d'un sens propre et littéral, le sens premier des mots (Bonhomme, 2005). Ainsi, un discours basé sur le sens littéral ou propre serait bien plus fréquent :

« Ce point de vue selon lequel le discours métaphorique relève d'un langage déviant et ornemental suggère que les expressions non-littérales devraient être relativement rares comparées au langage littéral et davantage ordinaire »<sup>22</sup> (Gibbs 1994 : 121).

Or Gibbs (1994) et, avant tout, Lakoff et Johnson (1980), mettent l'accent sur l'omniprésence de la métaphore dans le discours le plus ordinaire : la métaphore n'est donc plus à considérer comme une simple figure de style mais bien comme un élément central de la cognition humaine.

Avant d'appréhender ces aspects cognitifs, il est nécessaire de présenter les différentes perspectives qui stipulent que la métaphore appartient à un type de discours prédéfini. Les questions qui mènent notre réflexion sont les suivantes : à quoi sert la métaphore et quel est son mécanisme ? A quel type de discours est-elle rattachée ? Nous allons voir qu'Aristote, au 4<sup>ème</sup> siècle avant notre ère, perçoit la métaphore comme un transfert entre deux termes, indépendamment de la relation entre les termes. Cicéron et Quintilien, eux, prennent en compte la nécessité d'une certaine ressemblance ou analogie pour qu'il y ait métaphore. Cicéron considère la métaphore comme la transposition entre deux éléments sur la base de la ressemblance, tandis que Quintilien la perçoit comme une similitudo abrégée. Ces perceptions perdurent jusqu'aux perspectives de César Du Marsais (18<sup>ème</sup> siècle) et Pierre Fontanier (19<sup>ème</sup> siècle). Du Marsais perçoit la métaphore comme le transport d'une signification propre à une signification qui lui est convenable uniquement par le biais de la comparaison présente dans l'esprit du locuteur, tandis que Fontanier, surnommé le père de la rhétorique moderne, met l'accent sur l'analogie dans l'interprétation métaphorique. Il perçoit la métaphore comme la présentation d'un concept sous le signe d'un autre concept plus connu ou plus pertinent. Plus tard encore, et dans une perspective moderne, le rhéteur Ivor Richards et le philosophe du langage Max Black approfondissent la théorie. Le premier perçoit la métaphore en tant que phénomène de la cognition en interaction avec le texte dans lequel elle apparaît, tandis que le deuxième met l'accent sur la tension sémantique à l'œuvre dans l'interprétation métaphorique. Dans un dernier temps, nous prendrons en considérations des perspectives plus actuelles. D'abord, la

---

<sup>22</sup> « This view of metaphoric discourse as deviant, ornamental language suggests that nonliteral expressions should be relatively rare in comparison to more normal, literal language » (*notre traduction*).

perspective de la métaphore conceptuelle, initialement proposée par Lakoff et Johnson (1985), concerne un mécanisme selon lequel nous percevons un concept par le biais d'un autre concept. Enfin, l'approche de l'inclusion en classe *ad hoc* (voir Glucksberg, 2001 pour une présentation exhaustive) met la catégorisation au centre. Glucksberg propose que la métaphore s'interprète grâce à un mécanisme par lequel nous incluons ses référents dans une catégorie *ad hoc*, catégorie dans laquelle ces référents partagent des propriétés communes.

### 1.3.1 *La métaphore est une substitution basée sur la ressemblance*

Cette approche est représentée par des philosophes tels qu'Aristote et Fontanier. La notion de substitution figure habituellement parmi les quatre piliers de la linguistique traditionnelle qui se combinent entre eux, à savoir la substitution, l'effacement, le déplacement et la permutation (Riegel 1982 : 5). La substitution fait référence au remplacement qui s'effectue sur les axes paradigmatique et syntagmatique, c'est-à-dire que l'unité (mot ou syntagme) est substituée à une autre unité tout en gardant un sens au sein de la phrase. Ainsi, l'unité à substituer doit impérativement appartenir à la même classe paradigmatique que celle qui la substitue, ce que Riegel définit comme l'ensemble « des unités susceptibles d'apparaître en un même point de l'énoncé » (*ibid.*). Dans le cadre d'une métaphore, le mot ou syntagme métaphorique est substitué à un autre mot ou syntagme littéral. Ce dernier est absent du contexte, mais repérable par la ressemblance entre le mot métaphorique et le mot littéral. La nouvelle unité, en revanche, n'appartient pas à la même classe paradigmatique. Illustrons avec cet exemple :

*Mon voisin a bu :*

a) *ta bière*

b) *tes paroles* (Riegel 1982 : 8)

Dans a), il s'agit d'un énoncé au sens littéral dans lequel le verbe *boire* force en quelque sorte le complément d'objet direct d'être en lien avec le sémantisme du verbe. Le voisin boit alors une entité liquide. En revanche, le complément d'objet direct en b) ne peut pas avoir la propriété sémantique requise pour dénommer des aliments liquides : nous ne pouvons pas littéralement boire des paroles. Néanmoins, le sens de l'énoncé est clair : le voisin a écouté chacun de ses mots avec intérêt. La signification du mot ou du syntagme au sens propre (*a écouté chacun de tes mots avec intérêt*) est alors substituée au mot métaphorique (*tes paroles*) par la ressemblance entre les deux.

En ce qui concerne l'interprétation de la métaphore, elle se fait grâce à un substitut au terme

littéral disponible dans l'esprit mais absent du contexte. Ce terme est alors lié au mot métaphorique par la ressemblance. Prenons un exemple supplémentaire :

*Sophie est un glaçon*  
= *antipathique*

Sur l'axe paradigmatique, *glaçon* serait remplacé par le synonyme *antipathique* grâce à la ressemblance préalable entre les deux termes. Cette thèse suppose alors une dichotomie nette entre le sens littéral du deuxième terme (*antipathique*) et le sens métaphorique du premier (*glaçon*) (Kleiber 1999 : 85). Cette approche suppose, d'une part, que la métaphore représente une déviance, un écart du sens propre des mots et d'autre part, que la métaphorisation se fait au niveau du mot ou du syntagme, mot dévié de son sens propre, et non pas au niveau de la phrase. Par conséquent, les métaphores dérivent d'un sens propre, ce qui les rend *parasitiques* de ce langage littéral (Glucksberg, 2001).

L'approche basée sur la substitution met au centre la *ressemblance* entre les deux termes ; « la métaphore est, par excellence, le trope par ressemblance » (Ricœur 1975 : 221). En effet, comment interpréter la métaphore *Achille est un lion* si ce n'est par la ressemblance ou l'analogie entre les deux entités substituées, à savoir *Achille* et *le lion* ? Ricœur (1975 : 222) souligne que :

« Dans la mesure où le postulat de la substitution peut être tenu pour représentatif de la chaîne entière des postulats, la ressemblance est le fondement de la substitution mise en œuvre dans la transposition métaphorique des noms et, plus généralement, des mots ».

Sa définition, par contre, s'avère complexe :

« Le concept de ressemblance constitue bien la notion la plus ambiguë, et par conséquent la plus difficile à saisir dans l'ensemble des réflexions traditionnelles. Ce qui est remarquable, c'est qu'il s'agit à la fois de la notion la plus certaine, dont la présence est la moins contestée – toutes les théories, sans exception aucune, la font intervenir à un moment ou à un autre –, mais en même temps elle est aussi la plus polémisée » (Schulz 2004 : 8).

Cette complexité est liée à la nature même de la ressemblance : il s'agit effectivement non pas d'une ressemblance réelle, mais bien d'une ressemblance perçue, une construction sociale. La ressemblance que nous percevons entre *Achille* et *le lion* est dépendante de cette construction :

« On voit à quel point ces emplois sont conventionnels et révélateurs d'une imagerie commune véhiculée par une langue. Il convient de considérer que ce n'est pas par référence à l'animal lui-même que se construit la métaphore, mais par rapport à sa valeur emblématique (...), qui est un construit culturel. Quiconque ignore ce codage culturel est incapable d'interpréter convenablement la prédication métaphorique : *X (humain) est un ours*, par exemple » (Cortès 1995 : 137).

De fait, la ressemblance que nous percevons entre *Achille* et *le lion* n'est pas entre deux entités réelles

mais entre deux référents qui ont un point commun : le courage et la métaphore permet alors le rapprochement entre le sujet, *Achille*, et un concept culturel associé au *lion*, connu pour son courage. La présentation de l'axe substitutif que nous proposons est représentée par des philosophes de l'Antiquité grecque<sup>23</sup> et romaine<sup>24</sup> jusqu'au 18<sup>ème</sup> siècle, d'Aristote à Fontanier. C'est pourquoi nous détaillons chacun de leur apport.

### 1.3.1.1 *Aristote*

Chez d'Aristote (384 – 322 avant notre ère), la métaphore est objet d'étude dans la *Poétique* (aux alentours de 335 avant notre ère) et la *Rhétorique III* (autour de 239). Il y étudie son emploi dans les discours poétiques et rhétoriques et son approche exerce une influence sur des philosophes, linguistes et psychologues même de nos jours. Aristote définit la métaphore de la manière suivante :

« La métaphore est le transport à une chose d'un nom qui en désigne une autre, transport ou du genre à l'espèce, ou de l'espèce au genre, ou de l'espèce à l'espèce ou d'après le rapport d'analogie. (...) bien faire les métaphores c'est bien apercevoir les ressemblances » (*Poétique*, 1459 a ; *ibid.*, 21, 1457b, traduit par J. Hardy).

Le sens du mot grec *metaphora* est effectivement *transport*, à savoir le transport de signification par l'activité de substitution sur l'axe paradigmatique : le sens d'un terme est substitué au sens d'un autre sur la base de la ressemblance entre les deux. Aristote perçoit alors la métaphore comme le *transport* du sens d'un référent de son emploi habituel à un emploi inédit.

Aristote fournit une typologie fondée principalement sur une activité de catégorisation<sup>25</sup> en proposant quatre catégories de métaphores : les métaphores du genre à l'espèce, de l'espèce au genre, de l'espèce à l'espèce et enfin la métaphore selon un rapport d'analogie. Commenant par la métaphore du genre à l'espèce. L'exemple fourni par Aristote est « voici mon navire arrêté, car être ancré est une d'entre les façons d'être arrêté »<sup>26</sup> (*Poétique*, 21,1457b). Il s'agit d'une métaphore dès lors qu'un mot (*ancré*) est substitué à un autre (*arrêté*). Tamba-Mecz et Veyne (1979 : 80) notent qu'Aristote perçoit l'emploi de cette catégorie de métaphores dans le discours poétique comme le fait d'aller « d'un nom générique, *être immobile*, [à] une réalité spécifique, *l'ancrage* », ce qui signifie un « passage du genre (verbal) à l'espèce (réelle) ». Selon Pudelko et Legros (2003), le genre ici est une catégorie de *choses qui ne bougent pas* et « être arrêté » représente l'espèce, c'est-à-dire une sous-

<sup>23</sup> 9<sup>ème</sup> siècle avant notre ère jusqu'à l'an 31.

<sup>24</sup> 8<sup>ème</sup> siècle avant notre ère jusqu'à 476.

<sup>25</sup> Pour cette raison, Pudelko et Legros (2003) proposent l'hypothèse selon laquelle Aristote serait le précurseur de l'approche de l'inclusion de classe, approche selon laquelle l'interprétation métaphorique nécessite la mise en place d'une catégorie *ad hoc* dans l'esprit du locuteur. Dans le cas d'une métaphore nouvelle - *Sophie est un glaçon* - une catégorie des *choses froides* dans laquelle se trouve les glaçons et maintenant Sophie se forme temporairement et permet d'accéder au sens (Glucksberg et Keysar, 1990 ; Glucksberg *et al.* 1997a ; Glucksberg, 2001).

<sup>26</sup> Une traduction plus précise serait « voici mon navire arrêté, car être ancré équivaut, en quelque sorte, à rester ».

catégorie, une classe, une subordination des *choses qui ne bougent pas*.

La métaphore de l'espèce au genre, en revanche, implique une relation contraire. Dans *Poétique*, Aristote s'appuie sur l'exemple suivant : « Certes, Ulysse a accompli des milliers de belles actions, car "des milliers" c'est beaucoup et c'est au lieu de "beaucoup" que l'emploie ici le poète » (*Poétique*, 21,1457b, traduit par J. Hardy). Dans le cadre de cette substitution de l'espèce au genre, les lecteurs substituent le terme de *milliers* par *beaucoup*, ce qui amène Glucksberg (2001) de la considérer comme une sorte de métonymie. Ainsi, le poète va « d'un nom spécifique, *mille*, [à] une réalité générique, *la multiplicité* » (Tamba-Mecz et Veyne 1979 : 80). De la sous-classe « milliers », nous partons à la catégorie de « choses nombreuses » (Pudelko et Legros, 2003). Ensuite, la métaphore de l'espèce à l'espèce concerne une équivalence entre deux termes : « "Ayant, au moyen de son glaive de bronze épuisé sa vie" et "ayant au moyen de son impérissable urne de bronze coupé..." car ici "épuiser" veut dire "couper" et "couper" veut dire "épuiser" ; et tous deux sont de certaines façons d'enlever » (*ibid.*). La substitution est opérée entre deux catégories équivalentes car les verbes *épuiser* et *couper* sont deux espèces, deux sous-catégories, du genre *enlever* (Pudelko et Legros, 2003).

Or selon Gardes Tamine (2011) et Hamilton (2003), ces trois premières catégories de métaphores relèveraient plutôt de la *synecdoque*, c'est-à-dire l'emploi du tout pour désigner la partie ou de la partie pour désigner le tout. Elles concernent spécifiquement la dénomination, c'est-à-dire « l'attribution d'un nom à une chose ou le fait de tirer une dénomination d'une chose » (Tamba-Mecz et Veyne 1979 : 80). Hamilton (2003 : 36) est du même avis :

« C'est par les noms donné à une chose que l'on peut manipuler les inférences faites à son sujet. Par exemple, le fait d'appeler un kamikaze un "terroriste" ou un "résistant" ou encore un "martyre", ne représente pas seulement les différences de jugement de valeur mais déclenche un certain nombre d'inférences ou de suppositions quant à ses motivations et à ses buts ».

En effet, seule la métaphore de rapport d'analogie serait considérée comme une métaphore réelle, et Aristote lui accorde le plus d'importance. Elle met en jeu quatre termes : « j'entends par "rapport d'analogie" tous les cas où le second terme est au premier comme le quatrième au troisième, car le poète emploiera le quatrième au lieu du second et le second au lieu du quatrième » (*Poétique*, 21,1457b, traduit par J. Hardy), ce qui nous donne le rapport  $B/A=D/C$ . Elle est illustrée ainsi : « il y a le même rapport entre la vieillesse et la vie qu'entre le soir et le jour ; le poète dira donc du soir (...) que c'est "la vieillesse du jour", de la vieillesse que c'est "le soir de la vie" ou "le couchant de la vie" » (*Poétique*, 21,1457b, traduit par J. Hardy). Il y a ainsi une analogie entre le soir et la vieillesse ( $B/A$ ) et entre le matin et la jeunesse ( $D/C$ ), analogie qui permet aux interlocuteurs d'opérer des substitutions sur l'axe paradigmatique.

Si la métaphore implique un transport « à une chose d'un nom qui en désigne un autre », c'est-à-dire qu'elle se fait au niveau du mot, généralement le substantif<sup>27</sup> (Hamilton, 2003). Le transfert métaphorique survient alors au niveau des *mots* et non au niveau du *discours* ou des *phrases* (Gibbs 1994 ; Ricœur 1975). Or ce transfert élucide les savants : est-ce une substitution ou bien une comparaison ? Hamilton (2003) note que c'est généralement la *comparaison* entre les deux référents qui serait responsable du rapprochement dans l'interprétation métaphorique. Or il semble que ce soit lié à la lecture erronée de sa définition - « La métaphore est le transport à une chose d'un nom qui en désigne un autre » - ce qui emmène Hamilton à noter que :

« Plus de deux mille ans après Aristote, les définitions courantes, celles que les écoliers consultent dans les ouvrages de références, reprennent et reconduisent la première partie de la définition d'Aristote en laissant dans l'ombre la typologie. (...) La typologie d'Aristote est [alors] remplacée par une "comparaison sous-entendue" qui nous laisse sans le moindre indice quant aux critères qui permettent la substitution » (Hamilton 2003 : 37).

Aristote note effectivement que « bien faire les métaphores c'est bien apercevoir les ressemblances » (*Poétique*, 1459 a, traduit par J. Hardy), ou plus correctement « le fait de bien métaphoriser équivaut à bien observer les ressemblances ». De fait, il considère la comparaison non comme *mécanisme* à l'œuvre dans l'interprétation de la métaphore, mais en tant que figure, terme qu'il n'emploie pas personnellement. Le mécanisme qui permet l'interprétation métaphorique est bien le *transport* entre le sens des référents sur la base de l'observation de *ressemblances*, mais rien n'indique qu'il s'agit de la comparaison. Si la ressemblance est au cœur de la perspective aristotélicienne, Duvignau (2002) le considère comme le *précurseur* de l'approche selon laquelle la métaphore est à concevoir comme une *analogie proportionnelle*, c'est-à-dire qu'elle implique :

« un rapport d'analogie proportionnelle fondée sur une mise en rapport de relation entre deux paires d'éléments. Modèle qui mobilise également l'axe paradigmatique et l'axe syntagmatique et met en jeu 5 éléments » (Duvignau 2002 : 36).

Nous avons vu que le rapport  $B/A=D/C$  engage quatre éléments (B est à A ce que D est à C), mais un cinquième est à ne pas négliger : le *fondement du rapprochement*. En nous invitant à dépasser la simple *ressemblance* entre les deux termes, elle met l'accent sur le mécanisme qui permet la « mise en rapport de relation entre entités », à savoir le *mécanisme analogique* (*ibid.*).

Qui plus est, la métaphore peut répondre à des besoins lexicaux, du moins pour ce qui est de la métaphore de rapport analogique :

« Dans un certain nombre de cas d'analogie il n'y a pas de nom existant mais on n'en exprimera pas moins pareillement le rapport ; par exemple, l'action de lancer la graine s'appelle "semer", mais pour désigner l'action du soleil qui lance sa lumière, il n'y a pas de

---

<sup>27</sup> Hamilton (2003) explique qu'à l'époque d'Aristote, le mot grec *onoma* ne désigne pas uniquement le substantif mais peut aussi inclure le verbe

mot ; cependant le rapport de cette action à la lumière est le même que celui de "semer" à la graine ; c'est pourquoi on dit "semant une lumière divine" » (*Poétique*, 21, 1457b).

Ricœur (1975) met, par ailleurs, l'accent sur le fait que la métaphore dans l'approche aristotélicienne nécessite des contextes spécifiques. Premièrement, elle apparaît dans un ordre précis par genres et par espèces, c'est-à-dire en lien avec la catégorisation des objets du monde. Deuxièmement, elle survient dans un jeu prédéfini de relations de subordination, de coordination, de proportionnalité ou bien d'égalité de rapports, également primordiales dans la capacité de catégorisation des objets du monde. Le mécanisme de la métaphore nécessite une reconnaissance et une transgression de cet ordre précis et de ces relations prédéfinies et Ricœur le définit comme une transgression de « la structure logique du langage » (Ricœur 1975 : 31). En effet, il s'agit d'une violation de notre vision habituelle du monde, une violation de la réalité et du langage : dire que *la vieillesse est le soir de la vie* nécessite la capacité de voir au-delà de l'énoncé au sens propre et d'accepter cette violation de la « structure catégorielle des objets du monde exprimée dans le langage » (Pudelko et Legros 2003 : 63). La catégorisation est donc au centre de l'interprétation métaphorique : la métaphore est le transfert entre un terme (espèce ou genre) à un autre (espèce ou genre) sur la base de la ressemblance ou d'un mécanisme d'analogie, processus qui nécessite une activité de catégorisation :

« L'insuffisance manifeste des définitions traditionnelles de la métaphore n'entache en rien l'intuition qui préside à sa fondation : la métaphore est affaire de catégorisation sémantique des objets et de leurs propriétés » (Hamilton 2003 : 59).

Plus important encore, la métaphore est généralement rattachée à un discours poétique ou argumentatif. Dans cette perspective, un emploi métaphorique relève avant tout d'un choix esthétique : « la métaphore "contribue à l'ampleur du style, à la majesté du style" ; [elle] fait partie de ce qu'Aristote appelle les "bons mots" - il s'agit de tout ce qui fait l'élégance du style » (Duteil-Mougel, 2005). L'art poétique est, selon Aristote, une forme élevée d'imitation de la vie :

« La poésie semble bien devoir en général son origine à deux causes, et deux causes naturelles. Imiter est naturel aux hommes et se manifeste dès leur enfance (...) et, en second lieu, tous les hommes prennent plaisir aux imitations » (*Poétique*, 1448b).

Il y aurait même un instinct d'imitation chez l'Homme que « ceux qui étaient le mieux doués à cet égard tirent petit à petit des progrès et la poésie naquit de leurs improvisations » (*ibid.*). L'élocution (*elocutio*) est un élément central de la poésie qui élève les esprits, c'est-à-dire la tragédie (alors que la comédie est pour le commun des mortels et relève du domaine de la laideur). Aristote note par ailleurs que l'élocution :

« a comme qualité essentielle d'être claire sans être basse (...). Elle est noble et échappe à la banalité quand elle use de mots étrangers à l'usage quotidien. J'entends par là le mot insigne,

la métaphore, le nom allongé, et d'une façon générale tout ce qui est contre l'usage courant »  
(*Poétique*, 1458a).

Dès lors, le propre de la métaphore est qu'elle est « contre l'usage courant », ce qui signifie qu'elle est susceptible d'apparaître dans un genre discursif bien déterminé : le discours poétique. Par ailleurs, le poète doit s'assurer de n'employer trop de métaphores car cela encoure le risque d'un discours énigmatique (*ibid.*). Plus grave encore, si le poète emploie trop de métaphores, son texte peut relever du ridicule et la métaphore doit impérativement être utilisée à bon escient d'après Aristote. La maîtrise des métaphores et de leur fréquence dans le discours est alors essentielle afin de produire un texte qui élève les esprits.

De par le succès de l'approche aristotélicienne, la métaphore est pendant des siècles « rattachée à la poétique et à la rhétorique, non pas au niveau du discours, mais au niveau d'un segment de discours, le nom » (Ricœur 1975 : 20). Ainsi, l'emploi de métaphores relève du choix délibéré : le poète (ou le rhéteur) doit veiller à ce que le taux de métaphores ne soit pas excessif. Cela laisse entendre qu'Aristote ne prend en considération que les métaphores délibérées ou vives, c'est-à-dire celles dont le rapport d'analogie est inédit, alors que les métaphores usées ou lexicalisées ne semblent pas considérées. Nous reviendrons à la distinction entre métaphore vive et lexicalisée à la fin de cette partie. Nous retiendrons de cette perspective aristotélicienne que la métaphore concerne le mot simple qui dont le sens est transporté par un mécanisme de substitution ; qu'elle nécessite une ressemblance entre les référents ; et surtout qu'elle est rattachée à un discours esthétique et rhétorique. Cicéron, auteur de l'Antiquité que nous allons traiter par la suite, est du même avis mais prend cette fois-ci en considération la dichotomie sens propre/sens figuré.

#### 1.3.1.2 Cicéron

Deux siècles après Aristote, Cicéron (106 à 43 avant notre ère, avocat, orateur et homme politique de l'Antiquité romaine), écrit une série de trois ouvrages sur la rhétorique, nommée *Dialogi tres de Oratore* (*Trois dialogues à propos de l'orateur*). Ce traité *d'art oratoire* est à considérer comme un manuel d'éloquence politique, censé permettre aux hommes de s'exprimer en public avec intelligence et dignité. Le livre III traite spécifiquement de l'éloquence, à travers des préceptes tels que *parler correctement, parler clairement et parler avec élégance*. Plus intéressant, Cicéron différencie les *ornements du discours* au niveau du *nom* et au niveau du *discours* :

« Tout discours est composé de mots ; il nous faut voir comment on doit les employer, d'abord isolément, puis groupés, car il y a un ornement du style qui se trouve dans les mots pris isolément, un autre qui naît de leur arrangement et de leur groupement dans une phrase »  
(*De l'Orateur Livre III*, XXXVII-149, traduit par H. Bornecque et E. Courbaud).

Il considère alors les différents procédés du *bien parler* à travers l'étude des mots pris isolément, catégorie dans laquelle nous trouvons la métaphore, et les mots dans la phrase. La définition de la métaphore est la suivante :

« Dans tous les cas la métaphore doit être employée pour donner plus d'éclat (...) Presque tout, pour prendre plus d'éclat, est transporté, au moyen de la comparaison, du sens propre au sens figuré » (*De l'Orateur Livre III, XXXIX-157*).

Il suit la thèse aristotélicienne selon laquelle la métaphore apparaît au niveau du *mot* ou *syntagme* et non pas au niveau du discours, par un transport du sens propre au sens figuré « dans une place d'emprunt » (*De l'Orateur Livre III, XXXVII-149*). La *ressemblance*, mécanisme permettant le transport du sens propre au sens figuré, opère par *emprunt* : les métaphores sont « des espèces d'emprunts, grâce auxquels nous prenons ailleurs ce qui nous manque » (*De l'Orateur Livre III, XXXVIII-155*). Dès lors, il s'agit d'une substitution d'un terme au sens propre à un terme au sens figuré sur l'axe paradigmatique par le biais de la ressemblance :

*La vigne pousse des pierres précieuses* (*ibid.*, XXXVIII-155)  
= *des raisins d'une valeur élevée*

Les exemples fournis montrent une très grande diversité sur le plan syntagmatique<sup>28</sup> : *La mer se hérisse* ; *le ciel tremble partout sous les coups du tonnerre, une terrible agitation fait bouillonner la mer* (*ibid.*, XXXIX-157), *les riantes moissons* (*ibid.*, XXXVIII-155). Tout objet peut ainsi être sujet de substitution : « presque tout, pour prendre plus d'éclat, est transporté, au moyen de la comparaison, du sens propre au sens figuré » (*ibid.*, XXXIX-157). En revanche, Cicéron insiste sur la nécessité d'éviter l'inexactitude des ressemblances ainsi que les ressemblances poussées à l'extrême. De fait, l'emploi de métaphores est question de goût, de finesse et d'intelligence :

« Puis, comme le principal mérite des métaphores est peut-être que l'objet d'où est tiré la métaphore touche les sens, il faut éviter tout objet bas, vers lequel la comparaison porterait l'esprit de nos auditeurs. (...) Je ne veux pas que le terme figuré soit moins compréhensif que ne l'aurait été l'autre, le terme propre en s'appliquant exclusivement à l'objet » (*ibid.*, XLI-164).

La métaphore intensifie l'expressivité de l'énoncé, car elle ajoute un certain éclat au discours argumentatif :

« Donc les mots isolés peuvent fournir à l'orateur trois moyens de jeter sur le style de l'éclat et de l'élégance, à savoir d'employer un mot inusité, un mot nouveau, un mot pris métaphoriquement » (*ibid.*, XXXVIII-152).

---

<sup>28</sup> Les spécialistes ont généralement tendance à privilégier la métaphore dite nominale, comme l'a souligné Duvignau (2002), métaphore qui concerne la prédication (*Achille est un lion*).

Cicéron inclut donc, dans la définition-même de la métaphore, son utilité : elle sert à l'esthétisme. Par ailleurs, elle sert à remplir un manque lexical : la *naissance* de la métaphore survient effectivement de la « nécessité, sous la contrainte du besoin et de la pauvreté » et se répand « parce qu'elle plaisait » (*ibid.*). La métaphore représente la création lexicale : « les mots nouveaux sont ceux créés et fabriqués par l'orateur lui-même, ou qui sont formés par la réunion de plusieurs mots » (*ibid.*, XXXVIII-154). La métaphore répond à un besoin communicatif non assouvi par l'emploi du mot au sens propre et permet aux locuteurs de mieux exprimer la chose : « l'expression métaphorique éclaire ce que nous voulons faire comprendre et cela grâce à la [ressemblance] avec l'objet » (*ibid.*, XXXVIII-155). Enfin, la métaphore n'a pas comme seule fonction d'ornementer le discours, mais elle naît d'un besoin de communication quotidienne en ce qu'elle est employée « même par les paysans » (*ibid.*, XXXVIII-154). Soulignons que la métaphore doit impérativement être distinguée de la catachrèse, figure « moins élégante que la métaphore » (*ibid.*, XLII-169) qui concerne l'extension du sens d'un mot propre ou, dans les mots de Cicéron, le procédé par lequel nous « étendions le sens d'un mot » (*ibid.*). De fait, il semble privilégier les formes davantage innovatrices et inédites, c'est-à-dire les métaphores vives. Nous y reviendrons.

La métaphore concerne ainsi la création lexicale par lequel les locuteurs empruntent des mots provenant d'une sorte de réserve d'unités lexicales au sens littéral. Or emprunter ces mots au sens littéral relève d'un certain savoir-faire : « c'est, en quelque sorte, une preuve de force d'invention que de sauter par-dessus ce qui est à nos pieds et d'aller chercher bien loin ce qu'on veut retenir » (*ibid.*, XXXVIII-160).

Notons enfin que l'approche cicéronienne prend en compte le corps dans la compréhension métaphorique en ce que les métaphores ont un rapport direct avec les sens :

« Enfin les métaphores, celles au moins qui sont faites avec goût, s'adressent directement à nos sens, et particulièrement aux yeux, le plus pénétrant des sens. "Le parfum" de l'urbanité, "la délicatesse" des manières, "le grondement" de la mer, "la douceur" du langage, sont des images empruntées aux autres sens ; mais celles qui s'adressent aux yeux sont les plus pénétrantes, parce qu'elles rendent pour ainsi dire visible à l'esprit ce que nous ne pouvons distinguer et voir. Car, dans la nature, il n'y a pas d'objet dont l'appellation et le nom ne puissent être transportés à un autre » (*ibid.*, XXXIX-160-161).

Ce passage nous intéresse à plusieurs titres. En psychologie et linguistique cognitives, les termes *d'embodiment* ou bien de *corporéité des connaissances* font référence au rôle primordial que joue le corps dans la prise en compte et la compréhension du monde extérieur, que ce soit la langue ou la reconnaissance d'objets physiques. Il s'agit de la « conceptualisation du rapport incarné du sujet au monde par l'engagement moteur et sensoriel multimodal, et les traces que laissent ces représentations dans les formalismes langagiers (organisation du lexique, constructions) » (Bottineau 2011 : 1). Chez

Cicéron, cette prise en compte de la sensorialité dans l'interprétation métaphorique est une approche intéressante, comme l'ont noté le traducteur de Quintilien, Jean Cousin (1978), et Charbonnel (1991). En effet, Cousin souligne que déjà chez Cicéron se trouve une « amorce de psycho-sociologie du langage et de philosophie de la création noétique » en considérant l'importance « du champ conceptuel dans lequel s'épand la métaphore » (notice au 1. VIII de l'Institution Oratoire de Quintilien, éd. Belles-Lettres, t. V, p.25). De plus, Charbonnel (1991) met l'accent sur la *logico-rhétorique*, c'est-à-dire une rhétorique nouvelle, inspirée par Aristote, discipline jointe à la philosophie dans laquelle le langage est en lien étroit avec la pensée. Cette rhétorique permettrait d'étudier un langage où « l'humain ne connaît pas seulement ce qui lui est semblable ; il manie entre eux des semblables, à sa guise et pour sa plus grande joie » (Charbonnel 1991 : 9).

Notons en dernier lieu que le mécanisme en jeu dans la métaphorisation n'est pas explicitement fourni par Cicéron en ce que la traduction du terme de *comparaison* porte à confusion. Réexaminons sa définition de la métaphore :

« Dans tous les cas la métaphore doit être employée pour donner plus d'éclat... (...) Presque tout, pour prendre plus d'éclat, est transporté, au moyen de la comparaison, du sens propre au sens figuré »<sup>29</sup> (*De l'Orateur Livre III, XXXIX-157*).

La traduction du syntagme prépositionnel *per similitudinem* (*par l'intermédiaire de la ressemblance*) peut porter à confusion : s'agit-il de la *comparatio* comme la traduction l'indique, de la *ressemblance* ou bien de la *similitudo* ? Dans la traduction de Courbaud et Bornecque en 1930, les variations syntaxiques du mot *similis* sont systématiquement traduites par *comparaison*. Or la *similitudo* dérive effectivement de *similis*, tout comme le syntagme *per similitudinem*, mais il y aurait plus de doute sur la traduction. En effet, une réédition anglaise de l'ouvrage montre en 2011 que ni la *comparatio*, ni la *similitudo* permet de transporter le mot du sens propre au sens figuré, mais bien la *ressemblance brève* (*De Oratore, Book III, texte commenté par Mankin (éd.)*).

Pour conclure cette présentation brève de la perspective cicéronienne, nous remarquerons que la définition de Cicéron diffère de celle d'Aristote. En effet, Cicéron note que la *ressemblance* entre deux référents permet le *transfert métaphorique* de deux termes par *substitution*, alors qu'Aristote, tout en insistant sur l'importance de la *ressemblance* dans la perception du semblable, semble omettre un quelconque mécanisme. Cicéron définit les fonctions de la métaphore : elle sert à remplir les manques lexicaux (la métaphore perçue comme *création lexicale*) et à donner de l'éclat au discours. Pareillement à la thèse aristotélicienne, la métaphore se fait au niveau du *mot*. Or Cicéron opère une distinction claire entre les mots au sens littéral et les mots au sens figuré. La métaphore est ainsi

---

<sup>29</sup> « similitudinis est ad uerbum unum contracta breuitas, quod uerbum in alieno loco tamquam in suo positum, si agnoscitur, delectat ; si simile nihil habet, repudiator (...) omnia fere, quo essent clariora, tralatis **per similitudinem** uerbis dicta sunt »

perçue comme un emprunt aux mots au sens littéral. Enfin, Cicéron semble adopter une approche non dichotomique entre le corps et la raison qui nous paraît intéressante : les métaphores qui sont en lien direct avec l'appareil sensoriel sont les plus appréciables et rendent « visibles à l'esprit ce que nous ne pouvons distinguer et voir », tel que cela se dévoile dans des métaphores comme *le grondement de la mer* (*De l'Orateur Livre III, XXXIX-161*, traduit par H. Bornecque et E. Courbaud). A ceci s'ajoute que la métaphore ne concerne pas exclusivement le discours ornemental mais répond à un véritable besoin lexical. Quintilien, dont l'approche sera abordée par la suite, se range à l'avis de Cicéron et perçoit la métaphore comme un phénomène du mot qui relève d'une substitution entre un mot au sens littéral au sens figuré.

### 1.3.1.3 Quintilien

Au premier siècle de notre ère, le célèbre rhéteur et avocat Marcus Fabius Quintilianus (naissance et décès incertains), surnommé Quintilien, écrit une série de douze ouvrages rhétoriques. Cette série, nommée *Institution oratoire*, traite l'éducation de l'orateur idéal dans une époque où la rhétorique en tant que discipline perd progressivement sa place privilégiée (Duteil-Mougel, 2005). Selon Quintilien, la *translatio* est le plus beau et le plus employé des *tropes*, caractérisé comme « un changement qui améliore la signification propre d'un mot ou d'une locution » (*Institution oratoire Livre VIII, VI-1*, traduit par J. Cousin). La métaphore est définie ainsi :

« Avec la métaphore, on transporte donc un nom ou un verbe d'un endroit où il est employé avec son sens propre dans un autre où manque le mot propre, ou bien où la métaphore vaut mieux. On en use ainsi, soit par nécessité, soit parce que c'est plus expressif, soit, comme je l'ai dit, parce que cela convient mieux. Si aucun de ces résultats n'est atteint, la métaphore sera impropre » (*ibid.*, VI-5 et 6).

Plusieurs remarques s'en suivent. Premièrement, la métaphore peut émaner d'un choix d'embellissement lexical. Deuxièmement, nous observons que le mécanisme de la métaphore nécessite un *mouvement*, c'est-à-dire le transport d'un terme sur la base de ressemblance entre les référents. Cette ressemblance permet la substitution d'un mot propre à un mot employé métaphoriquement (*c'est un lion* signifie *il est courageux*). Enfin, la métaphore peut survenir par nécessité. La nécessité fait écho à l'approche cicéronienne, dans laquelle l'emploi métaphorique survient dans le langage des paysans par besoin et non pas par quête d'éloquence :

« C'est la nécessité qui fait dire aux paysans la "gemme" de la vigne – comment diraient-ils autrement ? – la "soif" des moissons, la "souffrance" des récoltes ; par nécessité, nous parlons, nous, d'un homme "dur" ou "âpre", car il n'y a pas de mot propre pour ces états d'âme. Nous disons "le feu de la colère", "la flamme du désir", "la chute dans l'erreur" pour mieux signifier. Car aucun de ces états, exprimé par les mots qui les désignent proprement, ne sera mieux rendu que par ces mots tirés d'ailleurs » (*ibid.*, VI-6).

Les orateurs, en revanche, se doivent d'employer des métaphores ornementales telles que *brillant du style* ou *éclat de la naissance*. Il souligne effectivement que « des gens sans culture ni sensibilité en font aussi un fréquent usage » (*ibid.*, VI-1) des métaphores, des locuteurs chez qui l'emploi de métaphores relève de la nécessité alors que chez les orateurs, l'emploi relève d'un souci d'illuminer le style et donc d'un choix :

« La métaphore, en effet, doit occuper une place vacante, ou, si elle vient dans une place occupée, elle doit avoir plus de force que le mot qu'elle exclut. (...) En fait, la métaphore a été surtout inventée pour émouvoir les esprits, pour donner du relief aux choses et les rendre sensibles à notre égard » (*ibid.*, VIII-6).

Il ressort ainsi que ces métaphores qui sont employées par nécessité (les catachrèses) occupent une place moindre comparé à celles qui suscitent des réactions vives chez les interlocuteurs.

Quintilien note, en outre, qu'il existe quatre *aspects* ou types de métaphores, dont le mécanisme central est systématiquement la *substitution*. Le premier type implique la substitution d'un être animé par un autre : « le pilote, donnant tout son effort, fit voler son cheval » (*ibid.*, VI-9). La deuxième forme correspond à une substitution entre choses inanimées : « il lâche les rênes à sa flotte » (*ibid.*), tandis que la troisième permet de substituer une chose inanimée à une chose animée : « le mur des Argiens s'est-il donc effondré sous l'effet de la flamme ou les coups du destin ? » (*ibid.*). En dernier lieu, il y a substitution entre une chose animée et une chose inanimée : « Sur la cime d'un roc, entendant le fracas, le pâtre reste assis, sans comprendre la cause » (*ibid.*). Dans cette réécriture d'un texte de Virgile, Quintilien a remplacé le mot *stupet* (être plein de stupeur, abasourdi, ce qui correspond à un état d'âme), initialement employé par Virgile, avec *sedet* (être assis). La métaphore consiste dans le changement de mots homophones en latin *stupet* contre *sedet*, et serait le remplacement d'une chose animée, un état d'âme, par une chose inanimée, c'est-à-dire la position assise. Quintilien fournit, par ailleurs, des conseils d'usage des figures de style et souligne que la métaphore doit s'employer dans les limites du possible. D'une part, elle ne devrait pas être cherchée trop loin, comme le notait déjà Cicéron, et elle ne devrait pas non plus appartenir à un langage vulgaire. Ensuite, elle devrait être employée dans une certaine limite, c'est-à-dire qu'il faut avant tout éviter la surabondance métaphorique.

Quintilien différencie explicitement la métaphore de la comparaison, principalement grâce à l'emploi du marqueur *comme* :

« D'une façon générale, la métaphore est une similitude abrégée ; et elle en diffère en ce que celle-ci offre une comparaison avec ce que l'on veut exprimer, tandis que l'autre est énoncée au lieu de la chose en elle-même. Il y a comparaison, quand je dis qu'un homme a agi "comme un lion", métaphore, lorsque je dis de cet homme : "c'est un lion" » (*ibid.*, VI-8).

Dans sa proposition de définition, Quintilien considère la métaphore comme une *similitude brève* :

« d'une façon générale, la métaphore est une similitude abrégée »<sup>30</sup>. Nous observons qu'il semble y avoir peu de confusion quant à l'emploi entre les trois termes : *metaphora* et *similitudo* sont intimement liés (Charbonnel, 1991), tandis que la *comparatio* diffère de la *metaphora*. Or la tradition rhétorique a voulu que Quintilien perçoive la métaphore comme un *comparatio brève*, mais il n'en est rien :

« Le fameux *in totum autem metaphora brevior est similitudo* devient pourtant, sous la plume des "classiques" mais surtout dans la conscience rhétorique et linguistique – et ce jusqu'à un temps peu reculé, une devise pour la conception selon laquelle la métaphore serait une comparaison abrégée. Or chez Quintilien, pas plus que chez Aristote d'ailleurs, on ne dit une telle chose. Ce que Quintilien a voulu dire dans son *Institution oratoire*, est que la métaphore peut être définie par cette figure appelée similitudo qui rapproche des choses hétérogènes, et que précisément dans la métaphore, ce rapprochement était bref, ne faisait pas objet d'un développement » (Legallois 2000 : 45).

Dès lors, Quintilien considère la métaphore comme une *similitudo brève* alors que le mécanisme en jeu demeure la substitution sur la base de la ressemblance.

En guise de conclusion, nous retiendrons que la métaphore dans la perspective proposée par Quintilien relève d'une dichotomie stricte entre un sens propre et premier transporté vers un sens figuré. Elle est à concevoir comme un trope, ce qui signifie que la métaphore est un phénomène qui se produit au niveau du mot. L'intérêt de cette approche réside dans le fait que Quintilien fait ressortir la force communicative majeure de la métaphore de par sa capacité à remplir des lacunes lexicales. La métaphore n'est ainsi pas propre au discours des hommes instruits mais elle est susceptible d'apparaître dans le discours les plus ordinaires. Or la véritable métaphore, celle qui permet d'émouvoir les esprits, demeure un outil réservé aux rhéteurs. Force est de constater que la métaphore, du moins celle qui intéresse les rhéteurs, se doit d'être inédite.

Nous abordons, dans un dernier temps, le point de vue proposé par Pierre Fontanier, point de vue selon lequel la métaphore est un trope de ressemblance qui est susceptible d'apparaître dans un discours poétique et rhétorique.

#### 1.3.1.4 Fontanier

Pierre 'Émile' Fontanier (1765 – 1844), parfois considéré comme le père de la rhétorique moderne, publie deux ouvrages sur les tropes et les figures de style : *Manuel classique pour l'étude des tropes* en 1821 et *Des Figures du discours autres que les tropes* en 1827. Ces ouvrages sont considérés par l'auteur comme un *traité général des figures* et plus tard comme « la dernière œuvre proprement rhétorique en France » (Reboul 1995 : 90). Simples manuels scolaires dans l'enseignement public,

---

<sup>30</sup> *In totum autem metaphora brevior est similitudo.*

ces ouvrages lui procurent non seulement une certaine renommée mais lui permettent aussi de ressusciter la rhétorique en tant que discipline, dont le déclin se manifeste particulièrement à partir de la Renaissance (*ibid.*, p. 88).

En 1818, il publie un commentaire au *Des Tropes* publié en 1730 par Du Marsais, auteur selon lequel les figures de discours appartiennent au domaine de la grammaire.

Fontanier conçoit les figures du discours comme des phénomènes relevant de la stylistique et de la rhétorique, ce qui perpétue la perspective traditionnelle des rhéteurs anciens. Dans l'ouvrage *Des Figures du discours autres que les tropes*, condensé en *Les figures du discours* par Genette (1968), il reprend les tropes étudiés par Du Marsais, ouvrage admiré mais aussi vivement critiqué par les contemporains de Fontanier. En effet, Du Marsais y examine plusieurs tropes, parmi lesquelles la *métalepse*, la *catachrèse* ou *l'abus*. Souvenons-nous que le trope est considéré comme une figure de signification dans laquelle le nom est transporté de son sens propre à un sens figuré. Or Fontanier remarque que toutes les figures ne sont pas des tropes, ce qui représente sa critique la plus vive du travail de Du Marsais, et propose de réduire les tropes en trois exemplaires, à savoir la *métaphore*, la *synecdoque* et la *métonymie*. Ces tropes, définis comme « certains sens plus ou moins différents du sens primitif, qu'offrent, dans l'expression de la pensée, les mots appliqués à de nouvelles idées » (Fontanier 1968 : 39), représentent alors de *véritables* figures de signification, « puisque c'est par une nouvelle signification du mot qu'elles ont lieu, et que c'est à cette nouvelle signification qu'elles tiennent » (*ibid.*). Considérons la définition des *figures du discours* par Fontanier :

« Les figures du discours sont les traits, les formes ou les tours plus ou moins remarquables et d'un effet plus ou moins heureux, par lesquels le discours, dans l'expression des idées, des pensées ou des sentiments, s'éloigne plus ou moins de ce qui en eût été l'expression simple et commune » (*ibid.*, p. 64).

S'éloigner de l'expression commune, c'est-à-dire du sens propre, amène à considérer les figures du discours comme un *écart*. Ces tropes de ressemblance mettent en jeu un écart entre le sens propre d'un mot, c'est-à-dire son expression commune, et le sens figuré :

« Les tropes par ressemblances consistent à présenter une idée sous le signe d'une autre idée plus frappante ou plus connue, qui, d'ailleurs, ne tient pas à la première par aucun autre lien que celui d'une certaine conformité ou analogie » (*ibid.*, p. 99).

La métaphore est alors à considérer comme un *trope par ressemblance* chez Fontanier. Contrairement aux autres tropes, la métaphore représenterait une variation importante sur le plan syntagmatique : « les espèces susceptibles d'être employées *métaphoriquement* à titre de *figure*, sont le nom, l'adjectif, le participe, le verbe, et enfin toutes les espèces de mots sont de son domaine » (*ibid.*, en italique dans le texte). La *ressemblance* entre les référents permet de rapprocher les mots dans l'énoncé métaphorique et d'en opérer une substitution. La variation entre les différents énoncés métaphoriques

dépend de la localisation du foyer :

Le foyer est le nom : *C'est un tigre*

*un homme féroce*

Le foyer est l'adjectif : *Une vie orageuse*

*violemment agitée, et qui passe par de cruelles épreuves*

Le foyer est le participe passé : *il est glacé de crainte*

*paralysé des membres ; arrête tout mouvement*

Le foyer est le verbe : *sa tête fermente*

*monte, s'exalte, s'échauffe*

Le foyer est l'adverbe : *Il m'a reçu froidement*

*de manière sérieuse et réservée*

Malgré cette typologie des différentes métaphores que nous pouvons qualifier de syntagmatique, typologie qui montre la diversité de la métaphore, Fontanier semble accorder plus d'importance à la métaphore nominale qu'aux autres formes (Duvignau, 2002). Par conséquent, il étudierait plus en détail des occurrences telles que *c'est un tigre* plutôt que *sa tête fermente*.

Digne d'intérêt est le critère de sélection de l'élément métaphorique, comme *le tigre* ou *le lion*, qui selon Fontanier relève d'une connaissance partagée (*opinion reçue*) :

« Il n'est pas moins aisé de voir la raison de ces métaphores : c'est qu'il n'est rien de plus féroce qu'un tigre, de plus intrépide qu'un lion, de plus doux qu'un agneau, etc. ; il suffit d'ailleurs que tel soit, d'après l'opinion reçue, le caractère de ces animaux » (*ibid.*, p. 100, *en italique dans le texte*).

De fait, la métaphore se produit et s'interprète par la mise en place de connaissances du monde, ce qui signifie que la catégorisation est en œuvre : en effet, le locuteur, en communiquant la férocité d'un homme à la manière d'un tigre, considère que le tigre et cet homme appartiennent à la classe des choses féroces.

En plus de sa typologie syntagmatique, Fontanier distingue cinq métaphores selon la nature des objets substitués. Premièrement, une métaphore peut impliquer la substitution entre deux objets animés « c'est-à-dire le transport à une chose animée de ce qui est le propre d'une autre chose

animée » (*ibid.*, p. 101) par le biais de la ressemblance entre les référents :

*Cet homme est un renard  
rusé*

Deuxièmement, la substitution peut se faire entre deux objets inanimés :

*Les perles  
gouttelettes de la rosée*

Troisièmement, entre une chose inanimée et une chose animée :

*Il est le fléau de la société  
problème*

Quatrièmement, entre un objet animé et un objet inanimé :

*L'incendie a tout dévoré en un instant  
brûlé*

En cinquième lieu, la métaphore dite *morale*, s'opère aussi entre une chose animée et une autre inanimée, mais l'objet en question est abstrait :

*il n'écoute que sa colère  
ne prête attention*

En admettant que les métaphores puissent être réduites à deux catégories d'énoncés métaphoriques, dites *morales* et *physiques*, il note que l'importance ne tient pas tant à la *différenciation* entre les qu'à la différenciation entre les différents tropes : distinguer la métaphore de la synecdoque et de la métonymie est bien plus important que de distinguer entre les différentes espèces de métaphores.

Enfin, Fontanier a conscience de la lexicalisation des figures et note que toutes les métaphores qu'un locuteur respectable doit connaître sont des métaphores *d'invention*, qui doivent être évaluées avant d'être employées. Les figures lexicalisées sont particulièrement difficiles à apprécier :

« pour celles qui tiennent au fond de la langue, soit qu'elles se présentent comme figures ou comme catachrèses, elles ont, s'ils faut le dire, un cours forcé, et il n'est plus permis d'y voir

des défauts » (*ibid.*, p.104).

Nous reviendrons à la lexicalisation des métaphores dans le dernier chapitre de cette partie.

Nous retiendrons de cette perspective que Fontanier s'appuie sur les points de vues de Du Marsais, que nous développerons dans ce qui suit, mais offre une délimitation plus nette du trope, à la fois dans sa définition et dans sa nature (il n'existerait que trois tropes). La métaphore concerne la substitution entre un référent dont le mot est au sens figuré et un terme déduit par le contexte mais absent, substitution permise grâce à la *ressemblance*. La métaphore est ainsi à concevoir comme un écart au sens premier et propre des mots. Non seulement Fontanier prend en considération la très grande variation syntagmatique de la métaphore, mais accorde aussi de l'importance à la nature des référents en jeu. Enfin, il cède, comme Aristote, une place privilégiée à la fonction de catégorisation dans son point de vue, car la capacité à produire des métaphores est en lien étroit avec la catégorisation d'objets physiques et moraux, animés et inanimés.

Pour dresser le bilan de l'approche substitutive, nous notons que d'Aristote à Fontanier, la métaphore concerne la *ressemblance* perçue entre les référents et que c'est grâce à cette ressemblance que s'effectue le rapprochement métaphorique. Le mot au sens figuré est substitué à un terme absent du contexte qui représente la propriété recherchée sur l'axe paradigmatique : la *féroacité* du requin, le *courage* du lion, la *ruse* du renard et ainsi de suite. Les perspectives que nous offrent les philosophes et rhéteurs anciens ont tendance à se focaliser sur le discours esthétique ; la métaphore est employée afin de donner de l'éclat au discours. Le point central de cette perspective est que les locuteurs ont recours à deux formes d'expressions pour s'exprimer sur le courage d'Achille : le sens littéral (*Achille est courageux*) ou le sens figuré (*Achille est un lion*). Lors de l'usage métaphorique, le sens littéral demeure actif : le mot au sens figuré est employé « afin de communiquer un sens qui aurait pu être exprimé littéralement »<sup>31</sup> (Black 1955 : 280). Ainsi, les locuteurs vont, que l'énoncé soit au sens littéral ou au sens figuré, mobiliser le sens littéral et premier des mots.

Néanmoins, la critique centrale de cette approche est, selon Kleiber (1999), que la substitution en elle-même demeure problématique : « Le principal argument contre la thèse de la substitution est qu'il n'y a pas toujours de *substitut* possible. Par quoi remplacer exactement *lucide* de l'expression sommière *un vin lucide... ?* » (Kleiber 1999 : 86). De plus, l'axe substitutif nécessite de la ressemblance entre deux référents quand bien même rien n'est plus complexe : la ressemblance perçue entre *un homme* et *un lion* est factice, un pur produit d'un fantasme collectif sur les propriétés du lion (le lion est, comme le souligne Kleiber (1999), assez paresseux). Enfin, cette approche donne

---

<sup>31</sup> « used to communicate a meaning that might have been expressed literally » (*notre traduction*).

la primauté absolue au sens littéral, le sens premier et porteur de vérité, ce qui va par la suite influencer des approches plus contemporaines telles que le modèle pragmatique standard (voir chapitre 1.2) selon Glucksberg (2001).

Passons à l'approche comparative, qui préconise que la métaphore est une comparaison sans *comme* implicite : il suffirait de remettre le *comme* à sa place pour rendre explicite la comparaison implicite incorporée dans la métaphore, ce qui ne changerait en rien son sens. L'importance de l'axe comparatif a été développée par Du Marsais, qui, presque un siècle avant lui, a inspiré les travaux de Fontanier. Dans l'optique de rassembler les points de vue selon l'axe théorique sous-entendu, nous sommes astreints d'abandonner une perspective purement historique ayant un ordre temporel discernable. De fait, nous privilégions la clarté théorique à un support chronologique.

### 1.3.2 *La métaphore est une comparaison implicite*

La thèse de la métaphore en tant que *comparaison sans comme* qui met en jeu des substantifs s'est enracinée à la fois dans la tradition rhétorique ainsi que dans les mœurs (Duvignau, 2002, 2003). Selon cette perspective, la métaphore est une comparaison sans le marqueur *comme*, ce qui la réduit en une simple *comparaison abrégée* ou *implicite* entre deux noms. Dans cette perspective, la métaphore est employée au lieu d'un énoncé comparable au sens littéral (Black, 1955). Néanmoins, les rhéteurs anciens différencient la *comparatio* (comparaison) de la *similitudo* (similitude) sur la base des entités rapprochées, distinction perdue au fil du temps (Charbonnel, 1991). La *comparatio* permet le rapprochement entre deux entités *homogènes* tandis que dans la *similitudo*, le rapprochement se fait entre deux entités *hétérogènes* : *il est gentil comme son père* contre *il est gentil comme un agneau*. Nous observons que la distinction s'effectue sur le plan ontologique : la structure des deux énoncés est strictement identique (SN + adj. + comme + SN), alors que la relation entre le comparé et le comparant diffère. La confusion entre ces deux termes engendre une terminologie vague en ce qui concerne la *comparatio* - « le mot même de comparaison fournit un outil mal commode et son ambiguïté gêne parfois le grammairien » (Le Guern 1973 : 52) - mais aussi en un quasi oubli de la *similitudo* (Charbonnel, 1991).

Dès l'Antiquité grecque, Aristote perçoit la métaphore en interrelation avec la comparaison : il considère la comparaison comme une forme élargie de métaphore, quoique « moins agréable »<sup>32</sup> (*Rhétorique III*, 10, 1410 b 17-21). À l'époque de l'Antiquité romaine, Cicéron met la *similitudo* au

---

<sup>32</sup> Ceci dit, de nouvelles traductions montreraient qu'Aristote perçoit la comparaison comme une métaphore élargie, et que la relative subordination de la métaphore à la comparaison est le résultat d'une traduction erronée de la part de Quintilien, qui considère la métaphore comme *similitudo* brève (Hamilton 2003 : 64). Aristote dit plutôt : « La comparaison est (...) une métaphore qui ne diffère que par le mode de présentation ; aussi est-elle moins agréable, parce qu'elle est présentée trop longuement » (Aristote cité par Ricœur 1975 : 38).

cœur de l'interprétation métaphorique, mais les traductions modernes remplacent presque systématiquement ce terme par *comparatio* (*De l'Orateur Livre III, XXXVIII-157*). Quintilien, rhéteur renommé, considère la métaphore comme une *similitudo abrégee*, mais semble confondre la *similitudo* et la *comparatio* dans ses écrits (*Institution oratoire, Livre VIII, VI-225*). Des siècles après, le grammairien Du Marsais considère la comparaison comme le mécanisme qui permet aux locuteurs d'accéder au sens de la métaphore (Du Marsais 1730 : 118). Enfin, Fontainier, grammairien du 18<sup>ème</sup> et 19<sup>ème</sup> siècle, perçoit la métaphore comme un trope de ressemblance et met ainsi la comparaison au cœur du phénomène métaphorique. De fait, le rapprochement à l'œuvre dans l'interprétation métaphorique est traditionnellement la mise en relation de deux entités sur la base de la ressemblance.

En revanche, la confusion qui règne depuis longtemps à propos de la comparaison et la similitude a conduit à un débat qui concerne principalement la métaphore : en effet, si des représentants de la philosophie et de la linguistique considèrent la métaphore tantôt comme une *comparatio*, tantôt comme une *similitudo*, mais toujours sans marqueur comparatif, il est nécessaire de revenir à la source afin de saisir la différence entre ces deux phénomènes. Selon Charbonnel (1991, 1999) la *comparatio* est un rapprochement entre des entités homogènes alors que la *similitudo* permet de rapprocher des entités hétérogènes. La perte de la distinction initiale en passant du latin au français a entraîné « la perte d'un outil essentiel dans la pensée de la ressemblance » (Charbonnel 1991 : IP, 13). Charbonnel (1999 : 33) l'illustre ainsi :

*Similitudo* :  
entités hétérogènes  
*elle est belle comme un soleil*

*Comparatio* :  
entités homogènes  
*elle est belle comme sa mère*

Le rapprochement opéré dans la *similitudo* se fait entre des référents de catégories différentes, tels que *l'être humain* et *l'étoile*, tandis que la *comparatio* nécessite des référents comparables tels que *deux êtres humains*. Ainsi, ces deux figures du discours sont à distinguer selon la nature des entités en jeu dans le rapprochement : entités hétérogènes (*similitudo*) ou entités homogènes (*comparatio*). Dans le cadre de notre travail de thèse, ce débat nous éloigne trop de notre propre problématique - le traitement métaphorique en L2 – et nous concluons cette introduction en mettant l'accent sur le fait que la métaphore implique nécessairement un rapprochement entre entités hétérogènes et se rapproche ainsi à la *similitudo* comme l'a souligné Charbonnel (1991, 1999). Mais si la métaphore concerne le rapprochement entre des entités *hétérogènes* et non pas homogènes, comme c'est le cas dans la *comparatio*, la métaphore peut difficilement être une *comparatio implicite*. Percevoir la métaphore de telle manière relève soit d'une incompréhension de la *comparatio*, soit d'une simplification de la réalité.

Selon la perspective de la métaphore en tant que comparaison implicite, le locuteur semble avoir le choix entre deux figures, la *comparaison* et la *métaphore*, sans qu'il y ait de réelle différence au niveau sémantique. Ce constat est frappant en ce qui concerne la métaphore dite nominale (*Achille est un lion*). Duvignau (2002 : 28) note le suivant :

« C'est cette potentialité détenue par la métaphore nominale de se transformer en comparaison via une insertion d'un marqueur de comparaison ou de dériver d'une comparaison via une règle d'effacement, qui conduit à voir en la métaphore une "comparaison abrégée" ou "comparaison implicite" ».

En dessous, les énoncés se construisant autour d'un verbe copulatif contiennent le syntagme nominal *un aimant*, ce qui nous donne deux réalisations possibles : soit absence du marqueur *comme* (*être + un aimant*), soit la présence (*être + comme + un aimant*)

c) La Belgique est **comme un aimant** à réfugiés

d) La Belgique est **un aimant** à réfugiés

Une analyse sur le plan syntaxique montre évidemment que la fonction du syntagme *un aimant* diffère entre c) et d). La subordonnée introduite par la conjonction *comme* en c) est un *complément circonstanciel de comparaison* dans une perspective traditionnelle (Le Querler, 1994) et nous sommes donc en mesure d'introduire un adverbe de manière (*La Belgique est vraiment comme un aimant*)<sup>33</sup>. En d), nous avons affaire à un complément d'objet direct. De fait, l'énoncé d) évoque la *manière* tandis que le c) provoque de *l'identification* entre les deux référents. Toujours est-il que les deux énoncés incluent le verbe copulatif *être*. Dès lors, la suppression de *comme* ne change pas uniquement la fonction syntaxique du syntagme à droite du verbe copulatif, mais modifie aussi le contenu. Considérer la métaphore comme une simple comparaison amputée d'un marqueur nous semble alors problématique.

Traditionnellement décrite comme une *comparaison sans comme* ou comme une *similitude abrégée* dans la tradition rhétorique ancienne, la métaphore est donc systématiquement expliquée par le biais d'autre chose. Une telle perspective considère la comparaison à la fois en tant que mécanisme et en tant que résultat (implicite) de la métaphore. Dans l'exemple plus haut, elle nous permet d'accéder au sens de la métaphore grâce au mécanisme de comparaison entre le véhicule et le topique. Dans la mesure où la métaphore est perçue comme une *comparaison abrégée*, la comparaison devient aussi le *résultat*, quoiqu'implicite. Illustrons cela avec ces exemples autour du *requin* :

---

<sup>33</sup> L'emploi de *vraiment* est problématique : il peut s'agir d'une *enclosure*, c'est-à-dire des prédicats modificateurs de prédicats (Kleiber et Riegel, 1978) qui permettent de rendre des concepts plus ou moins vagues ou flous (Lakoff, 1973).

- e) Vladimir Poutine a pêché un brochet **gros comme un requin**
- f) Le joueur de tennis était **comme un requin à l'odeur du sang**
- g) Le footballeur est **un requin qui déchiquette tout sur son passage**

En e), nous avons affaire à une comparaison simple ou littérale, dans laquelle le *comparé*, le brochet, est rapproché au *comparant*, le requin, grâce au marqueur *comme*. Cette comparaison, accentuée par l'adjectif *gros*, concerne la taille du poisson : Vladimir Poutine a pêché un brochet tellement gros qu'il se rapproche à la taille du requin. En f), en revanche, nous avons affaire à une comparaison figurée, c'est-à-dire à une *similitudo*, toujours par le biais du marqueur *comme*. Alors que le brochet et le requin appartiennent à la catégorie des poissons, le *comparé* dans cet énoncé est un joueur de tennis. N'appartenant pas à la même catégorie ontologique, le rapprochement entre *un joueur de tennis* et *un requin* peut alors difficilement être interprété au sens littéral. Nous comprenons que le sens de cette similitude concerne le comportement de ce joueur de tennis, qui, durant le match en question est caractérisé par sa *férocité*. Enfin, dans le cadre d'un énoncé métaphorique tel que g), le rapprochement des propriétés se fait traditionnellement sur la base de la ressemblance entre le *topique*, le joueur de basket, et le *véhicule*, le requin mais cette fois-ci, sans marqueur de comparaison. La perspective de la métaphore en tant que similitude abrégée présuppose que l'on peut paraphraser cette métaphore par le biais d'un marqueur comparatif (Kleiber, 1999) : *Le footballeur est comme un requin qui déchiquette tout sur son passage*. Par conséquent, il faut prouver au préalable qu'il s'agit d'une paraphrase, c'est-à-dire un énoncé synonymique de la métaphore, car « prouver cela, c'est prouver l'hypothèse comparative elle-même » (Kleiber 1999 : 95). Soulignons la difficulté de paraphraser une métaphore par le biais de la comparaison explicite (Gibbs 1994 : 218) : inclure un marqueur comparatif au sein des énoncés métaphoriques peut induire en erreur car « la nature de la similarité diffère dans des situations différentes »<sup>34</sup>. En e), la comparaison au sens littéral implique effectivement la taille du requin alors que les énoncés figurés en f) et g) ne réfère qu'au caractère supposé du requin, c'est-à-dire la *férocité*.

Il n'empêche que la métaphore a longtemps été perçue soit comme une *comparaison sans comme*, soit comme une *similitude abrégée* ou *implicite* dans la tradition rhétorique (Charbonnel, 1991). Ce point de vue persiste de nos jours : aux collèges et lycées français contemporains, les enfants apprennent encore que la métaphore est une *comparaison sans comme*<sup>35</sup>. Nous présenterons cette approche par le biais du philosophe Du Marsais.

<sup>34</sup> « the nature of the similarity can differ in different situations » (*notre traduction*).

<sup>35</sup>[http://www.lemonde.fr/revision-du-bac/annales-bac/francais-premiere/comparaison-metaphore\\_fx025.html](http://www.lemonde.fr/revision-du-bac/annales-bac/francais-premiere/comparaison-metaphore_fx025.html)

### 1.3.2.1 *Du Marsais*

César Chesneau Du Marsais (1676 – 1756) consacre sa vie à l'étude de la langue, et publie le manuel *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* en 1722. Ce manuel, à la réputation considérable, a pour objectif d'enseigner le latin aux élèves par son *usage*. Le traité *Des tropes* publiée en 1730 est son œuvre principale et lui assure un succès des siècles durant. Cette œuvre est la consécration de Du Marsais à la langue et plus particulièrement aux figures de mots. Les figures ont un rôle considérable dans le discours, que ce discours soit au quotidien, dans la poésie ou dans le monde académique : « il n'y a rien de si naturel, de si ordinaire et de si commun que les figures dans le langage des hommes » (*Des tropes*, traduit par Douay-Soublin 1988 : 62). Il distingue différentes figures de mots sur la base des modifications qu'elles provoquent :

« des expressions figurées (...) font d'abord connaître ce qu'on pense ; elles ont d'abord cette propriété générale qui convient à toutes les phrases et à tous les assemblages de mots, et qui consiste à signifier quelque chose, en vertu de la construction grammaticale ; mais de plus les expressions figurées ont encore une modification particulière qui leur est propre, et c'est en vertu de cette modification particulière, que l'on fait une espèce à part de chaque sorte de figure » (*ibid.*, p. 65).

Du Marsais souligne non seulement que la modification opérée dans la figure ne se fait pas tant sur le plan formel (« cette propriété générale qui convient à toutes les phrases et à tous les assemblages de mots ») que sur le plan sémantique, mais aussi que chaque spécimen a une forme qui permet de faire « une espèce à part de chaque sorte de figure ». Dès lors, elles ne constituent ni des véritables écarts au sens naturel et propre, ni des écarts sur le plan purement formel (elles s'appuient sur les mêmes constructions syntaxiques que les énoncés non figurés).

La fonction des figures est en lien avec cette interprétation, dans la mesure où elles permettent de rendre le discours plus saillant sans rompre les règles de la construction grammaticale. Elles donnent :

« de la vivacité, de la force, ou de la grâce au discours ; car, outre la propriété d'exprimer les pensées, comme tous les autres assemblages de mots ; elles ont encore, si j'ose parler ainsi, l'avantage de leur habit, je veux dire, de leur modification particulière, qui sert à réveiller l'attention, à plaire, ou à toucher » (Du Marsais 1988 : 66).

Les tropes, une sous-espèce de la classe des figures, opèrent par modification de la signification du sens propre d'un mot. Le sens propre est, pour ainsi dire, *détourné* de son emploi habituel :

« Il y a dans les Tropes une modification ou différence générale, qui les rend Tropes et qui les distingue des autres figures : elle consiste en ce qu'un mot est pris dans une autre signification qui n'est pas précisément sa signification propre, mais de plus, chaque Trope diffère d'un autre Trope, et cette différence particulière consiste dans la manière dont un mot s'écarte de sa signification propre » (*ibid.*, p. 69).

En ce qui concerne notre figure de prédilection, la métaphore, elle provoque un changement sur le

plan sémantique :

« un mot pris dans un sens métaphorique perd la signification propre, et en prend une nouvelle qui ne se présente pas à l'esprit que par la comparaison que l'on fait entre le sens propre de ce mot, et ce qu'on lui compare » (*ibid.*, p. 135).

Dès lors, la métaphore nécessite un mécanisme en particulier, la *comparaison*. Ce mécanisme, certes implicite, est présent à la fois dans l'énoncé *et* dans l'esprit des locuteurs. Sans lui, l'accès au sens de l'énoncé métaphorique fait défaut :

« La métaphore (...) est une figure par laquelle on transporte, pour ainsi dire, la signification propre d'un nom à une autre signification qui ne lui convient qu'en vertu d'une comparaison qui est dans l'esprit » (*ibid.*).

Selon Gardes Tamine (2011), Du Marsais ne classe pas les figures de mots, dont la métaphore, parmi les effets stylistiques, mais les inclut dans une perspective grammaticale plus large. L'étude de la métaphore est alors une affaire de grammaire. Ricœur (1975) note également que Du Marsais souhaite ramener la rhétorique à la grammaire, et la fonction de la rhétorique serait alors de démontrer la signification véritable des mots à travers une étude de leurs rôles dans le discours. En revanche, Du Marsais considérerait que les mots ont une signification propre et stable, et refuse leur polysémie : « il pose une "signification" une dans le système face à la multiplicité des "sens" dans le discours (...), ce qui signifie que chaque mot a un sens qui lui appartient "en propre" » (Gardes Tamine 2011 : 30). Les langues n'ayant pas un lexique suffisamment large afin d'exprimer toutes les idées possibles, le recours aux métaphores est alors essentiel. En effet, les langues seraient victimes de disettes de mots et « l'imagination humaine vient, pour ainsi dire, au secours de cette disette » (*Des tropes*, traduit par Douay-Soublin 1988 : 137). Cette imagination nous permettrait d'exprimer des idées complexes et abstraites à travers des métaphores telles que *le cœur tendre* ; *le cœur dur* ; *un rayon de miel* ; *les rayons d'une roue* (*ibid.*). Dès lors, l'emploi de la métaphore survient essentiellement par besoin d'expressivité et pour cause de lacunes lexicales.

Si la comparaison est le mécanisme qui permet aux locuteurs d'accéder au sens de la métaphore, alors le sens propre se présente en premier dans l'esprit de l'interlocuteur. En y faisant défaut dans un contexte spécifique, le mot perd sa signification propre et cède la place au sens figuré. La métaphore nécessite alors une comparaison entre le référent du mot au sens propre et le référent pris au sens figuré ou métaphorique :

« De plus, il y a une sorte de comparaison ou quelque rapport équivalent entre le mot auquel on donne un sens métaphorique, et l'objet à quoi l'on veut l'appliquer ; par exemple, quand on dit d'un homme en colère, *c'est un lion*, *lion* est pris alors dans un sens métaphorique : on compare l'homme en colère au lion, et voilà ce qui distingue la métaphore des autres figures » (*Des tropes*, traduit par Douay-Soublin 1988 : 136, *en italique dans le texte*).

En revanche, Du Marsais différencie explicitement la *comparaison* en tant que figure de style, et le *mécanisme* de la comparaison nécessaire dans l'interprétation métaphorique, en s'appuyant sur l'exemple fourni par Quintilien :

« Il y a cette différence entre la métaphore et la comparaison, que dans la comparaison on se sert de termes qui font connaître que l'on compare une chose à une autre ; par exemple, on dit d'un homme en colère qu'*il est comme un lion*, c'est une comparaison, mais quand on dit simplement *c'est un lion*, la comparaison n'est qu'implicite, c'est-à-dire, que la comparaison n'est alors que dans l'esprit et non dans les termes ; c'est une métaphore » (*ibid.*, p. 120, en italique dans le texte).

Les liens entre la comparaison et la métaphore sont alors étroits : un énoncé peut être une comparaison (figure) dans lequel la comparaison (le mécanisme) est explicite, tandis que dans la métaphore, la comparaison (le mécanisme) est implicite. Du Marsais note qu'une métaphore peut avoir un rapport très proche avec une comparaison quand elle est *régulière*. La régularité semble être liée à un emploi logique d'un mot au sens figuré, un emploi ancré dans un système, comme avec les occurrences du mot *clé* au sens figuré : *la grammaire est la clé des sciences ; la logique est la clé de la philosophie ; une ville fortifiée (...) est la clé du royaume (ibid.)*. Cette régularité permettrait de voir le lien entre la métaphore et la comparaison, car des comparaisons trop recherchées ou pas assez justes ne peuvent pas donner naissance à une métaphore. Enfin, Du Marsais considère que la métaphore est un phénomène de *pensée* : « la comparaison n'est alors que dans l'esprit et non dans les termes » (*ibid.*). La signification ne se trouve pas tant sur le plan formel « non dans les termes » que dans l'esprit des locuteurs, essentiellement grâce à la comparaison (*ibid.*).

Nous retenons de cette perspective que la métaphore selon Dumarsais est un *trope*, trope qui sert à augmenter l'expressivité de la langue. En effet, il a une vision monosémique des mots et ce refus de la polysémie crée évidemment des lacunes lexicales qui peuvent être comblées grâce à la métaphore. De plus, la métaphore fait appel à la comparaison, mais se distingue d'elle en tant que figure : la comparaison en tant que figure implique une *comparaison explicite*, tandis que la métaphore concerne une *comparaison implicite*. Toujours est-il que la comparaison est au cœur de son approche et la primauté est donnée au sens premier des mots, le sens littéral. Enfin, Du Marsais prend en compte la capacité humaine à comparer les objets physiques ou abstraits du monde en mettant l'accent sur la comparaison dans l'esprit et qui permet aux locuteurs d'interpréter et de créer les métaphores.

Nous n'exposons que le point de vue de Du Marsais dans ce volet consacré à l'axe comparatif, mais cette approche est largement employée de nos jours (Duvignau, 2002) et notre reine des figures est généralement perçue en interrelation avec la comparaison. Or la distinction ancienne entre la *comparatio* et la *similitudo*, perdue de nos jours, permet malgré tout de distinguer ces deux

phénomènes. La métaphore concerne le rapprochement entre entités hétérogènes alors que la comparaison implique un rapprochement entre entités homogènes (Charbonnel, 1991, 1999). Selon Charbonnel, la métaphore (*elle est son roc*) comme la comparaison figurée (*être jolie comme un cœur*) sont des instances d'emplois similitudinaux : le point qui les unit est justement ce rapprochement entre deux catégories ontologiques complètement différentes. La critique principale de cette approche concerne effectivement la distinction entre *comparatio* et *similitudo*. En effet, considérer la métaphore en tant que simple comparaison implicite signifie que nous sommes en mesure d'ajouter le marqueur *comme* dans une métaphore et nous aurons alors deux énoncés équivalents : métaphore sans *comme* et comparaison. Il n'en est rien :

« On dit que la métaphore est une comparaison abrégée, qui remplace *est comme* par *est* : *Elle est* [belle comme] *une rose* ; *L'œil* [regarde comme on] *écoute*. (...) Mais quelle comparaison ? Si celle-ci porte sur des réalités homogènes, son abréviation n'aboutit pas à une métaphore : *Pierre est* [grand comme] *un géant* ; *Jean est* [petit comme] *un nain*. Il s'agit plutôt d'hyperboles par synecdoques. De même si je dis : *Cette eau est* [froide comme] *de la glace* » (Reboul 1995 : 129, *en italique dans le texte*).

En effet, le problème principal de cette approche est justement que la comparaison concerne des entités *homogènes* alors que la métaphore concerne des entités *hétérogènes*. Ajouter ou enlever *comme* ne résout en rien cette distinction :

« Supposons maintenant qu'on dise : *Sophie est un glaçon*. Il y a bien une comparaison, et combien charitable, mais d'un tout autre type. Car Sophie n'est pas du genre des êtres qui peuvent devenir glaçon ; la ressemblance qui est à la base de la métaphore porte sur des termes hétérogènes, qui n'ont pas de matière commune ni de commune mesure ; Sophie n'est ni *glaçon*, ni *comme un glaçon* » (*ibid.*, *en italique dans le texte*).

Reboul souligne, en effet, qu'ajouter *comme* ne nous fournit pas une *métaphore avec comme* mais bien une *similitudo* (il emploie le terme *similé*). Or la métaphore *dérive* de la *similitudo* en ce qu'elles concernent des entités hétérogènes (Charbonnel, 1991), mais les deux ne sont pas équivalentes. Qui plus est, Gibbs (1994) fait ressortir la difficulté de mettre au même plan la comparaison figurée explicite, qui serait la figure implicite de la métaphore selon cette perspective, et la comparaison au sens littéral. Il illustre cette difficulté ainsi ; une comparaison au sens littéral telle que *les encyclopédies sont comme des dictionnaires* implique des propriétés partagées par le comparant et le comparé (ils sont par exemple alphabétisés et constituent des ouvrages de références). Néanmoins, la comparaison figurée (*similitudo*) *les encyclopédies sont comme des mines d'or* diffère de l'exemple précédent en ce que cette dernière ne met en jeu qu'une petite partie de propriétés, davantage abstraites ; le comparant et le comparé sont tous les deux *précieux*. Mettre au même plan la *comparatio* (*les encyclopédies sont comme des dictionnaires*), la *similitudo* (*les encyclopédies sont comme des mines d'or*) et la métaphore (*les encyclopédies sont des mines d'or*) implique dès lors que

les processus à l'œuvre sont comparables, ce qui est difficilement le cas : « l'approche comparative n'explique pas vraiment ce qui est intéressant et important avec la métaphore »<sup>36</sup> (Gibbs 1994 : 218) : la métaphore pousse à l'indentification alors que la comparaison concerne la manière. Enfin, la primauté est toujours au sens littéral : la métaphore se base sur le sens littéral et, avec l'aide d'un marqueur comparatif implicite, les interlocuteurs accèdent au sens. Considérer la métaphore en *comparaison sans comme* demeure problématique.

### 1.3.3 *La métaphore est une interaction*

Dans les approches précédentes, la métaphore se situe au niveau d'un mot qui dévie de son sens propre et naturel. De fait, il y a soit la substitution du mot au sens propre en un autre au sens métaphorique (*Achille est un lion = Achille est courageux*), soit la comparaison qui entraîne un changement forcé d'un mot au sens propre à un mot au sens figuré (*Achille est un lion = Achille est comme un lion*). Dans les deux cas, le mot au sens propre a une signification immuable que le mot au sens figuré emprunte, d'où la référence à la nature parasitaire de la métaphore évoquée par Glucksberg (2001). Ajoutons que le contexte du mot métaphorique n'a que très peu d'importance : les locuteurs passent toujours par une interprétation littérale avant de procéder à une interprétation figurée, quel que soit le mécanisme en jeu. La thèse interactionnelle, en revanche, perçoit la métaphore comme impliquant des mots qui n'ont pas de sens stables. La dichotomie entre le sens littéral et le sens figuré est alors moins pertinente dès lors que les énoncés au sens figuré ne peuvent plus être considérés comme des déviations d'un sens premier et véritable. Dès lors, la métaphore nécessite une *interaction* entre deux idées ou référents par le biais du contexte afin d'instaurer le sens. Kleiber (1999) souligne l'importance de ces phénomènes en ces termes :

« Une des hypothèses centrales de la [thèse] interactionnelle est que le mécanisme métaphorique consiste en l'interaction ou tension entre une expression employée métaphoriquement (le *foyer* ou *véhicule*) et les termes co-occurents (le *cadre* ou la *teneur*) dans leur emploi littéral (Kleiber 1999 : 86, *en italique dans le texte*).

Dès lors, le sujet assume généralement le rôle de *teneur*, *topique* ou de *cadre* tandis que le prédicat est le *véhicule* ou le *foyer* dans une métaphore nominale classique :

*Achille est un lion*  
Topique Véhicule

Selon cette approche, c'est la tension sur l'axe syntagmatique qui force le rapprochement et non plus

---

<sup>36</sup> « the comparison view doesn't really explain what is interesting and important about metaphor », (*notre traduction*).

la comparaison ni la substitution. L'interlocuteur accède alors sens de l'énoncé métaphorique par l'activation de certains traits et par l'inhibition d'autres sur la base d'une *attitude commune*. La métaphore ne modifie pas seulement le topique mais aussi le véhicule : « au bout du compte, l'homme devient [lion], mais le [lion] devient homme » (Gardes Tamine 2011 : 61). Rapprocher deux entités de catégories différentes emmène l'interlocuteur à considérer l'homme selon les traits de l'animal et le lion selon les traits de l'homme. En effet, le trait en question est le *courage*, une construction sociale qui ne concerne pas le lion, agissant par instinct. Enfin, la *ressemblance* n'est que très peu en jeu dans la métaphore. C'est le rapprochement qui met en commun les traits et non pas la ressemblance entre eux :

« L'interaction ne se justifie pas par une ressemblance préexistante, elle établit une relation entre les deux éléments rapprochés, elle la crée au lieu de s'appuyer sur elle, elle construit une nouvelle vision (...). La métaphore met en évidence des traits, qui d'ailleurs existaient peut-être, qui constituaient des analogies neutres, en attente d'activation, en arrière-plan, et elle a aussi une dimension heuristique » (Gardes Tamine 2011 : 61-62).

Pour le dire autrement, c'est la métaphore elle-même qui va créer les similarités entre les propriétés du topique et du véhicule, propriétés à activer ou à désactiver en temps réel :

« Des significations nouvelles sont possibles grâce à l'interaction entre les termes d'une métaphore et ne sont pas les résultats d'une attention qui se déplace entre les aspects marginaux de la métaphore ou de la mise en évidence accidentelle des propriétés des objets. (...) La présence du topique stimule l'interlocuteur à sélectionner certaines des propriétés du véhicule et ainsi à construire un "complexe d'implication parallèle" afin de s'adapter au topique, ce qui, à son tour, induit des modifications parallèles au sein du véhicule »<sup>37</sup> (Gibbs 1994 : 233).

Ce « complexe d'implication parallèle » serait, selon Gibbs (1994), un concept relativement vague à concevoir comme le résultat du rapprochement entre le topique et le véhicule, plus précisément le contraste entre les deux domaines en question. Retenons que cette approche permet de dépasser le critère des ressemblances préalables stipulé dans les approches précédentes et que le mécanisme de la métaphore est une interaction entre le topique et le véhicule. Le contexte est au centre des préoccupations dès lors que les similarités sont à construire en temps réel.

La thèse interactionnelle est représentée par Ivor Richards et Max Black, hommes de pensée du 20<sup>ème</sup> siècle. En mettant le *contexte* au centre, ils lui attribuent un rôle à part égal avec les unités représentées dans les énoncés métaphoriques. Plus qu'un phénomène linguistique concernant un mot simple qui dévie de son sens naturel, la métaphore est un phénomène de *pensée* permettant d'unir des relations inédites entre les représentations et connaissances du monde.

---

<sup>37</sup> « New meanings are made possible by the interaction of terms in a metaphor and not as a result of shifting attention to marginal aspects of meaning or of highlighting accidental properties of things. (...) The presence of the topic stimulates the listener to select some of the vehicle's properties and thus construct a "parallel implication complex" to fit the topic, which in turn induces parallel changes in the vehicle », (*notre traduction*).

### 1.3.3.1 Richards

Ivor Armstrong Richards (1893–1979), poète, chercheur et enseignant anglais, a consacré sa vie à l'art des mots. Son ouvrage de 1936, *The Philosophy of Rhetoric*, traite la question de la métaphore non comme le transfert d'un mot au sens littéral en un mot au sens métaphorique, mais bien comme une *interaction* entre les constituants de la métaphore. Le sens des mots n'étant pas immuable, le mécanisme de la métaphore n'est plus à chercher sur l'axe paradigmatique mais bien au niveau de l'axe syntagmatique. Plus une simple substitution ni une comparaison abrégée concernant le mot simple, la métaphore opère au niveau de la phrase, du paragraphe et du texte.

Cette considération va au-delà de notre figure de prédilection, la métaphore. Richards propose une nouvelle rhétorique dans laquelle l'intercompréhension est au centre et va au-delà d'une approche classique portant sur la persuasion et le style. Dès lors, cette perspective concerne à la fois la compréhension mais aussi la mécompréhension entre les individus et cette nouvelle rhétorique se focalise sur la maîtrise et l'enseignement des déplacements de signification des mots qui se font naturellement dans le discours. En effet, Richards ne conçoit pas le mot comme le simple remplacement d'une idée ou d'une chose :

« La croyance que les mots possèdent une signification qui leur serait propre est un reste de sorcellerie, le résidu de la "théorie magique des noms" (...) le sens des mots doit être chaque fois "deviné" sans que jamais on ne puisse faire fond sur une stabilité acquise » (Ricœur 1975 : 102-103).

Le sens des mots se produit dans divers contextes et chaque contexte est à concevoir comme un faisceau d'événements. Dès lors, le sens des mots dépend du contexte dans lequel nous les percevons. La stabilité du sens est ainsi mise en cause, d'une part parce qu'un mot peut appartenir à des contextes opposés et d'autre part parce que la stabilité de chaque contexte est variable. A l'aune de ces considérations, Richards est emmené à conclure que le mot n'a plus de signification fixe. Sans signification fixe, l'émergence du sens des mots se fait en *interaction* avec le contexte. Le sens se trouve dans les locuteurs et non plus dans les mots. Sans signification fixe, le sens figuré ne peut plus constituer un *écart* par rapport à un sens propre et naturel. Mais sans signification fixe, la mécompréhension est aussi inévitable. La rhétorique se doit alors de maîtriser la langue afin d'éviter de possibles malentendus ou erreurs de communication.

La dichotomie stricte entre le sens propre et le sens figuré, en vigueur depuis la rhétorique classique, perd sa pertinence dès lors que les mots ne possèdent pas un sens propre et naturel :

« Or toute l'entreprise rhétorique de I.A Richards s'emploie à rétablir les droits du discours à dépens de ceux du mot. Dès le début, son attaque porte sur la distinction cardinale en rhétorique classique entre sens propre et sens figuré, distinction qu'il met au compte de la "superstition de la signification propre". Or les mots n'ont pas de signification propre, parce

qu'ils n'ont pas de signification en propre ; et ils ne possèdent aucun sens en eux-mêmes, parce que c'est le discours, pris comme un tout, qui porte le sens de manière indivise » (Ricœur 1975 : 101).

Si le sens figuré est une *déviatio*n d'un sens propre et immuable, alors il y a *écart*. Mais dès lors que le sens propre est remis en cause, l'écart à la norme perd sa pertinence.

En ce qui concerne la métaphore, elle n'a plus pour fonction d'ornementer la phrase mais bien d'éclaircir le discours, ce qui permettrait ensuite d'éviter la mécompréhension selon Richards. Pour lui, il s'agit d'une construction sociocognitive essentielle parce que le sens émerge par son usage en société. Phénomène de pensée, la métaphore permet d'activer deux idées ou représentations simultanément afin de discerner une attitude commune. Cette perspective met la métaphore au cœur du langage en ce qu'elle permet de saisir des relations inédites entre les choses :

« elle ne constitue pas un pouvoir additionnel mais la forme constitutive du langage (...) la métaphore tient aux profondeurs mêmes de l'interaction verbale (...) dans la métaphore, les deux pensées sont en quelque sorte dénivelées, en ce sens que nous décrivons l'une sous les traits de l'autre (Ricœur 1975 : 104-105).

Dès lors, la métaphore est centrale parce qu'elle traduit la fonction principale de la cognition, à savoir la capacité de réunir des idées, des concepts et des représentations différents et même opposés. Elle est la traduction discursive d'une capacité cognitive.

Ayant établi que la métaphore occupe une place privilégiée dans la communication et dans la cognition, il convient de s'interroger sur son fonctionnement. Richards présente des outils d'analyse de la métaphore employés même de nos jours. La base ou le cadre (*the ground of metaphor*) contient les caractéristiques communes des deux termes de la métaphore, le topique et le véhicule, qui sont en *tension* sur le plan syntagmatique (Duvignau, 2002). Le locuteur est ainsi forcé de relier les deux idées exprimées dans la métaphore :

« Dans cette "connexion" réside le secret et le mystère de la métaphore. Parler de "l'interaction" entre deux idées qui s'activent ensemble (ou encore, de leur "interillumination" ou de leur "coopération") est employer une métaphore qui souligne le caractère dynamique de la réponse d'un bon lecteur à une métaphore non banale »<sup>38</sup> (Black 1955 : 286).

Dans le cadre d'une métaphore *in praesentia* nouvelle et inventive, le lecteur est incité à réunir le topique et le véhicule afin d'accéder à son interprétation. La ressemblance n'est plus au cœur de l'interprétation métaphorique, comme dans la tradition rhétorique ancienne, mais bien ce lien *forcé* entre les caractéristiques communes des deux référents. Selon Black (1955 : 286), Richards tente de

---

<sup>38</sup> « In this "connexion" resides the secret and the mystery of metaphor. To speak of the "interaction" of two thoughts "active together" (...) is to use a metaphor emphasizing the dynamic aspects of a good reader's response to a non-trivial metaphor » (*notre traduction*).

montrer que « la similitude entre deux termes fait au mieux partie de la base de l'interaction des significations d'une métaphore »<sup>39</sup>. Dès lors, chercher de la ressemblance entre deux idées perd sa pertinence quand certaines bases ne le permettent pas. Le véhicule dans *vin jovial* (*le vin est jovial*) ne représente pas une qualité intrinsèque du topique, *vin*, mais bien la sensation qu'il procure : le vin *rend* jovial. De fait, il n'y a aucune ressemblance préexistante entre le topique et le véhicule mais plutôt une attitude commune qui se construit en interaction : c'est la métaphore qui crée la ressemblance et non pas la ressemblance qui crée la métaphore. Percevoir la métaphore comme un phénomène interactif nécessite un rejet de la simple thèse comparative, d'une part parce que ni le sens figuré ni la métaphore ne se situent au niveau d'un *mot* pourvu d'un sens stable, d'autre part parce que la *comparatio*, au sens stricte du terme, n'est pas un énoncé au sens figuré (Bernicot, 1981).

La force de cette perspective est d'avoir nommé les constituants de la métaphore : d'une rhétorique traditionnelle dans laquelle le mot dévie de son sens propre, la rhétorique de Richards conçoit la métaphore comme un énoncé constitué d'un *topique* et d'un *véhicule* en tension syntagmatique, dépendant du contexte et sans détournement de sens. La métaphore devient un phénomène cognitif dès lors qu'il traduit le fonctionnement central du psychisme, à savoir la capacité à relier des concepts disparates. Néanmoins, Black (1955) critique la proposition de Richards principalement par le flou théorique qui concerne justement les constituants de la métaphore. A la lecture de Richards, Black remarque que la notion de *topique* semble faire référence soit au sujet de la phrase, soit aux implications nouvelles, soit même au sens de la métaphore, alors que le terme de véhicule est enveloppé d'autant de confusion (Black 1955 : 294). Il n'empêche que Richards a exercé une influence considérable :

« en dépit des tâtonnements de [Richards] et d'un certain manque chez lui de technicité (...) c'est cet ouvrage qui a fait la percée ; après lui, Max Black et d'autres occupent et organisent le terrain » (Ricœur 1975 : 109).

Nous passons enfin au philosophe Max Black, qui reprend l'ouvrage de Richards et s'y appuie en grande partie afin de proposer sa version d'une approche interactionnelle de la métaphore. Délaissé pendant vingt ans par les penseurs contemporains, Black a malgré exercé une influence considérable dans le domaine de la psycholinguistique (Gibbs, 1994).

### 1.3.3.2 *Black*

Le philosophe Max Black (1909-1988) présente sa contribution à la thèse interactionniste dans un article de colloque de la *Société Aristotélicienne* de 1955 et y met l'accent sur la *tension sémantique*

---

<sup>39</sup> « similarity between the two terms is at best part of the basis for the interaction of meanings in a metaphor »

nécessaire à l'interprétation métaphorique. La métaphore, unité dans laquelle le *foyer* ou *cadre* est généralement un ou plusieurs mots, n'est pas le résultat d'une substitution ni d'une comparaison mais bien d'une *interaction* entre les constituants de la métaphore sur la base des connaissances du monde. Prenons une métaphore telle que *l'Homme est un loup*. Selon Black, il y existe deux sujets : le sujet *primaire*, à savoir l'Homme, et le sujet *secondaire*, le loup. Il y a une impossibilité que le loup soit un homme, donc une interprétation littérale ne conduit qu'à l'absurde, au non-sens. L'interprétation métaphorique nécessite une connaissance culturelle du sujet secondaire, qui est un pur produit socioculturel :

« L'idée que nous avons du loup fait partie d'un système d'idées qui, même s'il n'est pas nettement délimité, est quand bien même suffisamment précis qu'il permet une énumération détaillée »<sup>40</sup> (Black 1955 : 288).

Dès lors, le locuteur ne nécessite pas une vaste connaissance de l'animal pour comprendre l'énoncé métaphorique, mais doit être capable de puiser dans les connaissances spécifiques à une société donnée. En effet, le sens littéral du terme qui se trouve dans les dictionnaires est d'une importance moindre vis-à-vis de la capacité du locuteur à rapidement évoquer un système de terrains communs associatifs (*system of associated commonplaces*), qui permet d'accéder au sens de la métaphore (*ibid.*, p. 287). Le sens de *l'Homme est un loup* est alors déduit grâce aux affirmations implicites de la métaphore, qui joue sur les caractéristiques pertinentes : « La métaphore du loup inhibe certains détails, font ressortir d'autres – en somme, elle organise notre vision de l'Homme »<sup>41</sup> (*ibid.*). Le sujet primaire change, se voit réorganisé par le sujet secondaire. Ce dernier a permis de mettre la lumière sur un certain nombre de caractéristiques, comme *la férocité*, tandis que d'autres, jugées non pertinentes, ont été inhibées. De fait, la métaphore est perçue comme une sorte de *filtre* grâce auquel nous voyons un sujet primaire sous un autre jour :

« La métaphore sélectionne, souligne, supprime et organise les traits du sujet primaire en sous-entendant des affirmations sur le sujet qui s'appliquent en temps normal au sujet secondaire »<sup>42</sup> (Black 1955 : 292).

L'approche de Black est essentiellement une critique des thèses comparative et substitutive. Celles-ci concernent, en effet, une vision dichotomique entre le sens littéral et le sens figuré et une perspective selon laquelle la métaphore provoque un changement sur le plan sémantique (*un emprunt, un écart, une déviation du sens premier*). Or il est impossible de réduire une métaphore à une

---

<sup>40</sup> « The idea of a wolf is part of a system of ideas, not sharply delineated, and yet sufficiently definite to admit of detailed enumeration » (*notre traduction*).

<sup>41</sup> « The wolf-metaphor suppresses some details, emphasizes others - in short, organizes our view of man » (*notre traduction*).

<sup>42</sup> « The metaphor selects, emphasizes, suppresses, and organizes features of the principal subject by implying statements about it that normally apply to the subsidiary subject » (*notre traduction*).

comparaison (ou d'ailleurs à une substitution) : la métaphore nécessite « la conscience simultanée des deux sujets mais elle n'est pas réductible à quelconque comparaison entre les deux »<sup>43</sup> (Black 1955 : 293). Sachant que la comparaison est une expression littérale, dire que le sens de la métaphore est similaire au sens de la comparaison est de concevoir la métaphore comme un synonyme d'une comparaison au sens littéral. Une telle vision pose évidemment problème :

« L'énoncé métaphorique n'est pas la substitution d'une comparaison formelle ou de n'importe quel autre énoncé au sens littéral, mais il a des capacités et des accomplissements qui lui est propre »<sup>44</sup> (Black 1955 : 284).

L'intérêt de cette perspective réside alors dans la prise en compte du contexte : la métaphore ne concernant plus des ressemblances préalables, les interlocuteurs doivent construire le sens en temps réel sur la base des connaissances préalables quant aux propriétés du topique ou sujet primaire et du véhicule ou sujet secondaire. De par la nature ambiguë des métaphores, les interlocuteurs ne peuvent pas se baser sur des idées préconçues quant à l'interprétation métaphorique : elle doit être construite. Cela amène Gibbs (1994) à mettre en évidence les racines interactionnistes des approches psycholinguistiques de la métaphore. Ces racines tiennent du fait que l'interprétation métaphorique nécessite une interaction entre le topique et le véhicule et non plus de simples procédés de substitution ou de comparaison.

Qui plus est, Black ne semble pas reléguer la métaphore à un type de discours comme c'était généralement le cas avec les approches précédentes. Les rhéteurs anciens ont effectivement proposé d'étudier la métaphore et d'autres figures du discours par le biais de la rhétorique ou de la poésie, ce qui laisse entendre que la fonction principale des métaphores est d'ornementer le discours ou de permettre de persuader les interlocuteurs. Le choix premier serait, selon Black, d'utiliser des énoncés au sens littéral, ce qui laisse supposer que la métaphore occupe une place secondaire. Il note effectivement que dans les approches substitutives et comparatives, la métaphore est généralement présentée comme une sorte de décoration :

« A l'exception des cas où la métaphore est une catachrèse qui remédie à une imperfection temporaire du langage littéraire, l'objectif de la métaphore est d'amuser et de divertir. Son usage, selon cette approche, constitue systématiquement une déviation du "style simple et strictement approprié" (...). En conséquence, les philosophes, lorsqu'ils souhaitent faire quelque chose de plus important que de donner du plaisir à ses lecteurs, n'ont aucun besoin de métaphores dans la discussion philosophique »<sup>45</sup> (Black 1955 : 282).

---

<sup>43</sup> « simultaneous awareness of both subjects but [is] not reducible to any comparison between the two » (*notre traduction*).

<sup>44</sup> « Metaphorical statement is not a substitute for a formal comparison or any other kind of literal statement, but has its own distinctive capacities and achievements » (*notre traduction*).

<sup>45</sup> « Except in cases where a metaphor is a catachresis that remedies some temporary imperfection of literal language, the purpose of metaphor is to entertain and divert. Its use, on this view, always constitutes a deviation from the "plain and strictly appropriate style" (...). So, if philosophers have something more important to do than give pleasure to their readers, metaphor can have no serious place in philosophical discussion » (*notre traduction*).

Force est de constater que Black remet en question le caractère déviant des métaphores et cette tendance à ne lui attribuer qu'une seule fonction, celle de l'ornementation. Nous allons voir par la suite que les approches contemporaines de la métaphore tendent plutôt à mettre en évidence l'omniprésence des énoncés métaphoriques et pas seulement les catachrèses, c'est-à-dire les métaphores mortes ou congelées telles que *le pied de la montagne* ou *l'aile d'un bâtiment*.

La perspective proposée par Black n'est pas à l'abri des critiques malgré son importance dans l'étude pluridisciplinaire de la métaphore (Gibbs, 1994), plus particulièrement par une approche psycholinguistique. Le caractère vague des propositions a été relevé (Gibbs, 1994 ; Botet, 2008) ainsi que la difficulté à préciser quelles propriétés, dans le processus interprétatif, seront sélectionnées et quelles seront inhibées (Gibbs, 1994). Des approches plus contemporaines tentent de répondre à cette question, notamment le modèle de la prédication proposé par Kintsch (2000, 2001) ou bien l'approche de l'inhibition des propriétés non-pertinentes de Gernsbacher et ses collègues que nous verrons dans ce qui suit. Néanmoins, Black a ouvert la voie afin d'étudier la métaphore sous un autre angle que celle de la dichotomie stricte entre un sens littéral et premier et un sens figuré déviant.

L'approche interactionniste a bel et bien permis à la métaphore de sortir de l'emprise du mot, de la substitution et de la comparaison implicite, mais n'est pas sans critique (voir Kleiber, 1999 pour une vue d'ensemble). La plus grande critique qui ressort est liée à l'abandon d'énoncés métaphoriques sans tension ou non déviants. Selon Kleiber, une telle approche ne permettrait pas de prendre en considération un énoncé tel que « Max est un bébé » (Kleiber 1999 : 87) qui ne représente pas de véritable tension (en somme, si Max est un adulte, les deux sujets appartiennent toujours à la même catégorie ontologique, à savoir les hommes). De plus, Black n'emploierait que des métaphores nominales, ce qui emmène Gardes Tamine (2013) à concevoir la pertinence d'une telle approche comme moindre. Le premier exemple employé par Black dans un texte de 1955 est justement une métaphore verbale : dans *The chairman plowed through the discussion*, le foyer est le verbe *to plow* dont la traduction au sens propre est *labourer la terre*. Il souligne aussi que le foyer de la métaphore peut appartenir à n'importe quelle partie du discours tout en la considérant comme un phénomène de la sémantique et non pas de la syntaxe : « Traiter un énoncé comme un cas de métaphore est dire quelque chose sur son sens, et non pas sur son orthographe, sur son pattern phonétique ni sur sa forme grammaticale »<sup>46</sup> (Black 1955 : 276).

---

<sup>46</sup> « to call a sentence an instance of metaphor is to say something about its meaning, not about its orthography, its phonetic pattern, or its grammatical form » (*notre traduction*).

#### 1.3.4 *La métaphore est une structure conceptuelle*

La perspective initialement proposée par George Lakoff, psychologue, et Mark Johnson, philosophe, représente un tournant dans l'étude de la métaphore (Gibbs, 1994). En adoptant une approche davantage cognitive, ils proposent de mettre la métaphore au centre des préoccupations non seulement rhétoriques ou poétiques mais aussi cognitives. Ils se sont réunis pour écrire un ouvrage paru en 1980, *Metaphors we live by*, traduit en 1985 sous le nom de *Métaphores dans la vie quotidienne* par Michel Defornel, ouvrage qui a eu un impact considérable sur la manière de considérer la métaphore (Gibbs, 1994). L'originalité de leur théorie tient à la démonstration du caractère omniprésent de la métaphore au quotidien, ce qui a un effet direct sur le type de discours dans lequel est susceptible d'apparaître la métaphore :

« La métaphore est pour la plupart d'entre nous un procédé de l'imagination poétique et de l'ornement rhétorique, elle concerne les usages extra-ordinaires plutôt qu'ordinaires. De plus, la métaphore est perçue comme caractéristique du langage, comme concernant les mots plutôt que la pensée ou l'action. Pour cette raison, la plupart des gens pensent qu'ils peuvent très bien se passer de métaphores. Nous nous sommes aperçu au contraire que la métaphore est partout présente dans la vie de tous les jours » (Lakoff et Johnson 1985 : 13).

Or il faut souligner que les métaphores qui intéressent Lakoff et Johnson sont particulièrement celles que les rhéteurs antiques considèrent comme étant employées par nécessité, c'est-à-dire les catachrèses. En effet, ces métaphores sont tellement « impliquées dans un discours ordinaire que peu de gens vont considérer comme étant au sens figuré, hormis les linguistes »<sup>47</sup> (Littlemore et Low 2006 : 8).

Cette omniprésence de la métaphore tiendrait du fait que l'esprit humain serait structuré métaphoriquement : notre cognition serait alors partiellement structurée par des *métaphores conceptuelles*. Le constat central de cette théorie est expliqué en ces termes :

« Notre système conceptuel ordinaire, qui nous sert à penser et à agir, est de nature fondamentalement métaphorique (...). Notre système conceptuel joue ainsi un rôle central dans la définition de notre réalité quotidienne. Si nous avons raison de suggérer qu'il est de nature largement métaphorique, alors la manière dont nous pensons, dont nous avons des expériences et dont nous menons nos activités quotidiennes dépend dans une large mesure de métaphores » (Lakoff et Johnson 1985 : 13).

De fait, les métaphores ne sont plus perçues comme de simple figures du discours mais bien comme essentielles à l'organisation conceptuelle du cerveau : « Les métaphores dans le langage sont possibles précisément parce qu'il y a des métaphores dans le système conceptuel de chacun » (Lakoff et Johnson 1985 : 16). Or il est essentiel de distinguer les métaphores conceptuelles qui agissent en tant que cadres ou schémas conceptuels des réalisations linguistiques, plus précisément les métaphores

---

<sup>47</sup> « involved in everyday language that few people other than linguists would see as figurative » (*notre traduction*).

verbales ou linguistiques. Comme le souligne Gibbs (1994), les métaphores conceptuelles vont guider la manière dont nous allons schématiser ou se représenter, par le langage, un événement, une émotion ou un état:

« Les métaphores linguistiques ne sont pas générées de façon arbitraire par le contraste aléatoire entre deux domaines conceptuels, mais bien elles reflètent un ensemble contraint de projections conceptuelles qui sont en soi métaphoriques, et qui structurent notre pensée, notre raisonnement et notre compréhension »<sup>48</sup> (Gibbs 1994 : 249).

Par conséquent, la perspective selon laquelle la structuration métaphorique de la cognition va directement influencer la façon dont nous communiquons permet de dépasser une vision selon laquelle les métaphores sont des écarts ou des exceptions du discours ordinaire (*ibid.*). Plus important encore, la façon de conceptualiser les événements, états ou émotions dépend directement de la culture des locuteurs (Lakoff et Johnson, 1985). Dès lors, les métaphores conceptuelles ne seront pas nécessairement les mêmes d'une langue à l'autre. Lakoff et Johnson (1985) soulignent effectivement que nous avons tendance, dans la société occidentale du moins, de percevoir la discussion comme une sorte de *bataille* alors que dans une autre culture, elle peut être conçue par le biais de la *dance* :

« Imaginez une culture où la discussion est perçue comme une danse, où les participants sont des acteurs, dont le but est d'exécuter la danse avec adresse et élégance. Dans une telle culture, les gens percevraient les discussions autrement, ils en parleraient différemment, et leur expérience serait différente. Mais nous ne considérons probablement pas leur activité comme une discussion : pour nous, ils feraient simplement quelque chose de différent. Et il nous paraîtrait sans doute même étrange d'appeler cela une "discussion" » (Lakoff et Johnson 1985 : 15).

En effet, nous sommes contraints par notre façon de concevoir une activité telle que la discussion et que cette contrainte se déroule au sein de nos propres schémas conceptuels engendrés et alimentés par la culture. Dès lors, l'activité discursive sera directement influencée par la manière dont la langue-culture permet de conceptualiser les événements, ce qui entraîne indéniablement des différences culturelles :

« Peut-être la manière la plus neutre de décrire cette différence entre leur culture et la nôtre serait de dire que nous avons une activité discursive structurée en termes de bataille et que la leur est structurée en termes de danse » (Lakoff et Johnson 1985 : 15).

Nous examinons les particularités de l'approche de la métaphore conceptuelle en nous centrant sur les travaux innovateurs de Lakoff et Johnson (1980) mais également les apports de Gibbs (1994). Nous tâcherons de montrer que cette approche permet non seulement d'aller au-delà de l'écart rhétorique selon lequel la métaphore représente un écart ou une déviance d'un sens premier et littéral

---

<sup>48</sup> « Linguistic metaphors are not arbitrarily generated through the random contrast of any two conceptual mappings, itself metaphorical, that structures our thinking, reasoning, and understanding » (*notre traduction*).

mais également de montrer que la métaphore n'est pas un phénomène exceptionnel et marginal dans le discours ordinaire mais bien omniprésente.

#### 1.3.4.1 *Lakoff et Johnson*

Si la théorie de la métaphore conceptuelle part du constat que l'esprit est structuré métaphoriquement, cela voudrait dire que la façon dont nous concevons le monde extérieur dépend des structures conceptuelles déjà en mémoire à long terme et partagées culturellement. D'un point de vue strictement cognitif, la métaphore conceptuelle est alors considérée comme un mécanisme inconscient et automatique permettant d'inférer des propriétés du domaine source sur le domaine cible par le biais de la langue (Lakoff, 1995). En conséquence, notre perception de nouveaux concepts est non seulement structurée par le biais de concepts anciens, mais l'interprétation d'énoncés du quotidien est aussi possible grâce à ces concepts. De fait, nos représentations mentales permettent à la fois de structurer la cognition (la pensée) mais aussi nos métaphores. Explicitons nos propos avec cette citation de Jean-François Dortier, grand vulgarisateur scientifique :

« l'action de manger renvoie à un schéma mental de base, ou prototype, qui signifie absorption de nourriture. Ce schéma cognitif sous-jacent permet de comprendre l'usage métaphorique du mot. On peut donc utiliser le mot manger ou ses équivalents dévorer, se nourrir, avaler dans un sens détourné : avaler des kilomètres, dévorer un livre, trouver un livre indigeste, vomir ses idées, boire ses paroles... (...) le sens d'un mot n'est pas défini étroitement par ses relations aux autres mots du langage ; son sens provient du schéma mental qui lui préexiste. Et c'est la référence à ce prototype mental caché qui explique l'usage métaphorique des mots » (Dortier 2014 : 134).

En ce qui concerne le mécanisme de la métaphore, c'est-à-dire le mécanisme par lequel nous interprétons des métaphores, Lakoff et Johnson (1985) le conçoivent de la manière suivante : la métaphore « permet de comprendre quelque chose (et d'en faire l'expérience) en termes de quelque chose d'autre » (*ibid.*, p. 15). Il s'agit d'un rapprochement entre un domaine source concret et un domaine cible abstrait, le premier permettant de structurer partiellement le deuxième. Les métaphores conceptuelles se distinguent par leur graphie en majuscule. Ainsi, lorsque nous conceptualisons le concept abstrait du *temps* en termes de *l'argent*, alors nous employons la graphie suivante : LE TEMPS, C'EST DE L'ARGENT.

Leur définition de la métaphore comporte deux critères. D'abord, la métaphore conceptuelle doit inclure une différence des types d'activités entre les deux domaines (Lakoff et Johnson, 1985). Prenons l'exemple de la métaphore conceptuelle LA DISCUSSION, C'EST LA GUERRE. Il s'agit d'une métaphore parce qu'il y a une différence entre les ces deux activités : dans le domaine source, *la guerre*, nous nous battons et même tuons pour arriver à une fin, tandis que dans le domaine cible, *la discussion*, nous discutons. Dès lors, nous comprenons et concevons la discussion en termes de nos

connaissances sur la guerre, tout en comprenant la différence inhérente entre les deux activités.

Cependant, il faut distinguer la métaphore conceptuelle de la métaphore linguistique ou verbale. Dans le premier cas de figure, il s'agit de la structuration sur le plan cognitif : LA DISCUSSION, C'EST LA GUERRE est une métaphore conceptuelle car nous conceptualisons la discussion par le biais de la guerre. Dans le deuxième cas de figure, nous évoquons la structuration métaphorique d'un concept par la langue : *j'ai défendu mon point de vue* est une réalisation linguistique de la métaphore LA DISCUSSION, C'EST LA GUERRE et permet de structurer notre discours sur la discussion. Cela concerne toutes les métaphores conceptuelles. Ainsi, la métaphore L'AMOUR, C'EST LA GUERRE fournit des réalisations linguistiques telles que *Il est connu pour ses nombreuses conquêtes* ou bien *Petit à petit, il a gagné du terrain* ou enfin *Elle est assiégée par des prétendants* (Lakoff et Johnson 1985 : 58). Dans la même veine, la métaphore conceptuelle LE TEMPS, C'EST DE L'ARGENT découle du fait que dans notre société, c'est-à-dire la société occidentale, nous percevons le temps comme de l'argent, comme une marchandise de grande valeur, ce qui nous donne des occurrences telles que *Tu me fais perdre du temps, réparer ce pneu crevé m'a coûté une heure* ou bien *tu dois économiser ton temps* (*ibid.*, p. 18). De plus, une métaphore comme LES IDEES SONT DES PERSONNES serait également répandue dans notre société, en lien avec la métaphore conceptuelle plus large LES IDEES SONT DES ORGANISMES. En effet, nous aurions tendance à considérer des objets abstraits comme des objets concrets : LES IDEES SONT DE L'ARGENT, L'AMOUR EST UNE FORCE PHYSIQUE ; ou bien de personnifier les objets : L'OBJET PHYSIQUE EST UNE PERSONNE.

En revanche, nous n'utilisons qu'une partie des propriétés du domaine source dans la métaphore : « la plupart des concepts sont en partie compris en termes d'autres concepts » (Lakoff et Johnson 1985 : 65). En conséquence, seule une partie des propriétés du domaine source est sélectionnée : l'esprit se focaliserait sur les propriétés utiles, ce qui constitue la base de nos énoncés quotidiens. Ces énoncés, expressions littérales de métaphores conceptuelles, font alors parties du langage littéral. Les propriétés qui ne sont pas pertinentes, en revanche, pourraient être employées dans des métaphores nouvelles, considérées comme « des métaphores qui ne sont pas utilisées pour structurer notre système conceptuel normal et sont une nouvelle manière de penser un objet » (*ibid.*, p. 62). Comme le souligne Gibbs (1994 : 157), ces extensions métaphoriques nouvelles se retrouvent notamment dans le discours poétique car elles « vont au-delà des composants ordinaires des métaphores conceptuelles quotidiennes (...) ou bien elles développent des composants qui sont généralement inutilisés »<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> « extend the ordinary parts of the everyday conceptual metaphors (...) or develop the normally unused parts » (*notre traduction*).

Lakoff et Johnson (1980) ont enfin pu montrer que la façon dont nous nous exprimons et dont nous comprenons le discours est très largement influencé par notre expérience de notre propre corps. Gibbs décrit l'embodiment comme le rôle du corps dans la cognition et surtout dans le langage :

« Les expériences subjectives et vécues des corps en action fournissent une partie de la base fondamentale du langage et de la pensée des individus. La cognition est ce qui se passe lorsque le corps s'engage avec le monde culturel et doit donc être étudié en termes d'interactions dynamiques entre les gens et leur environnement. (...) Nous ne devons donc pas présumer que la cognition soit purement interne, symbolique, computationnelle et désincarnée, mais plutôt chercher à décrire les diverses façons dont le langage et la pensée soient inextricablement façonnés par l'action incarnée »<sup>50</sup> (Gibbs 2005 : 9).

Le concept d'*embodiment* fait donc référence à l'implication du corps et de l'expérience sensorimotrice dans la prise en compte d'une grande variété de phénomènes tels que la cognition, l'intelligence artificielle ou la mécanique. Concept issu des sciences cognitives, l'embodiment permet de dépasser la dichotomie entre l'esprit et le corps qui a dominé la tradition intellectuelle occidentale entière depuis l'Antiquité (Gibbs, 2005). Le philosophe René Descartes a renforcé l'idée d'un dualisme esprit-corps qui commence à être remise en question avec un ouvrage du neurobiologiste Antonio Damasio paru en 1994. Dichotomie qui a la vie dure, le dualisme esprit-corps persiste même à l'avènement des sciences cognitives fonctionnalistes dès les années 1950 (Ziemke, 2003), alors que le cerveau est assimilé à un ordinateur et continue à être perçu comme immatériel (Coste, 2003). Dans le traitement langagier, il faut alors prendre en considération cette expérience sensorimotrice :

« les éléments constitutifs du langage – la grammaire et le lexique – dépendent de schèmes cognitifs plus profonds. Ces schèmes portent sur la perception de l'espace, du temps, de la causalité et la reconnaissance des objets, des formes, des situations, *etc.* » (Dortier 2014 : 133).

Le constat central serait alors que l'expérience sensorimotrice influence notre façon de décrire le monde par les mots, par-dessus tout au moyen de métaphores conceptuelles (Lakoff et Johnson, 1980 ; Gibbs, 2005). Ainsi, les métaphores seraient responsables pour une grande partie de l'organisation du lexique :

« La manière dont les gens comprennent le sens linguistique n'est pas coupée de leurs expériences incarnées, mais sont fondamentalement contraints par celles-ci et ce de façon prévisible. (...) Le langage reflète des aspects fondamentaux de la conceptualisation humaine et n'est donc pas indépendant de l'esprit (*cf.* en tant que module séparé). Des patterns systématiques de structures et de comportements linguistiques [que nous pouvons relever] ne sont ni arbitraires, ni causés par des conventions ou par des généralisations purement linguistiques, mais sont plutôt motivés par des patterns récurrents d'expérience

---

<sup>50</sup> « People's subjective, felt experiences of their bodies in action provide part of the fundamental grounding for language and thought. Cognition is what occurs when the body engages in the physical, cultural world and must be studied in terms of the dynamical interactions between people and the environment. (...) We must not assume cognition to be purely internal, symbolic, computational, and disembodied, but seek out the gross and detailed ways that language and thought are inextricably shaped by embodied action » (*notre traduction*).

incarnée (cf. des schémas d'images) qui sont souvent métaphoriques de nature »<sup>51</sup> (Gibbs 2005 : 8 et 12).

Il ressort que notre expérience sensorimotrice pèse de toute son influence sur le langage et que la faculté langagière n'est donc pas à considérer comme un module dédié au seul traitement langagier. Qui plus est, ces patterns que nous relevons dans la langue (par exemple des structures syntaxiques) sont directement influencés par notre propre expérience sensorimotrice. Une métaphore conceptuelle qui traduit cet embodiment serait par exemple LE DESIR EST LA FAIM. Gibbs (2005) a regardé au plus près ce lien entre la *faim* et le *désir* dans deux langues différentes, l'anglais et le portugais, et il en conclue que dans ces deux langues, le désir est souvent exprimé par le biais de la faim :

« le fait de savoir quelque chose sur les expériences incarnées de la faim permet aux chercheurs de prédire, de façon empirique, les aspects du désir qui seront évoqués ou non par le biais de notre compréhension complexe et incarnée de la faim. Ces indices sont généralement consistants à travers deux langues et communautés culturelles différentes. Ainsi, les gens exploitent leurs connaissances du corps et leurs actions en tant que source primaire du sens et de la compréhension métaphoriques »<sup>52</sup>

(Gibbs 2005 : 187).

Dès lors, le corps humain et l'expérience sensorimotrice en lien étroit avec la culture, ce qui signifie que nos expériences sont, pour ainsi dire, traduites grâce à la culture :

« ce que nous nommons "expérience physique directe" ne se réduit jamais à la possession d'un corps d'un certain type ; nous dirons plutôt que chaque expérience a lieu sur fond de présuppositions culturelles. (...) Les suppositions, valeurs et attitudes culturelles ne constituent pas une couche conceptuelle distincte que nous pouvons plaquer à notre guise sur l'expérience. Il serait plus correcte de dire que toute expérience est entièrement culturelle et que ; lorsque nous faisons l'expérience du "monde", notre culture est déjà présente dans l'expérience elle-même » (Lakoff et Johnson 1985 : 66).

Mettre l'accent sur le rôle que détient la métaphore dans la cognition humaine permet de la ressortir du cadre étroit fourni par les approches précédentes (Gibbs, 1994). En effet, les structurations métaphoriques sont vraisemblablement stockées en mémoire à long terme et permettent d'interpréter des métaphores ainsi que d'en produire. Néanmoins, il faut nécessairement prendre en considération que cette base commune de métaphores conceptuelles est partagée au sein d'une communauté

---

<sup>51</sup> « People's understandings of linguistic meaning are not divorced from their embodied experiences, but rather are fundamentally constrained by them in predictable ways. (...) Language reflects important aspects of human conceptualization and this is not independent from mind (i.e., as a separate module). Systematic patterns of linguistic structure and behavior are not arbitrary, or due to conventions or purely linguistic generalizations, but are motivated by recurring patterns of embodied experience (i.e., image schemas), which are often metaphorically extended » (*notre traduction*).

<sup>52</sup> « knowing something about people's embodied experiences of hunger allows scholars to empirically predict which aspects of desire will and will not be thought of, and talked about, in terms of our complex embodied understandings of hunger. This evidence is generally consistent across two different languages and cultural communities. People use their knowledge of their bodily experiences / actions as the primary source of metaphorical meaning and understanding » (*notre traduction*).

linguistique et dépend ainsi de la culture, de l'exposition à la langue et bien d'autres facteurs. Nous allons voir dans la partie 2 que des éléments issus de la recherche en psycholinguistique permettent de montrer que des locuteurs non-natifs sont susceptibles de traiter des métaphores dans une langue étrangère différemment que ce qu'ils ne feraient dans leur langue maternelle. Nous comprenons pertinemment l'intérêt de cette approche lorsque nous avons affaire à des locuteurs non-natifs qui ne partagent pas les mêmes bases quant à l'activité discursive qui permet de conceptualiser des événements, des émotions ou des concepts abstraits. Ainsi, la théorie de la métaphore conceptuelle est généralement celle sur laquelle s'appuient les travaux issus de la didactique (Littlemore et Low, 2006).

Nous retenons de la théorie de la métaphore conceptuelle que la métaphore sort de la sphère de la littérature et de la rhétorique pour prendre une place considérable dans le discours ordinaire et quotidien. La métaphore conceptuelle fait partie intégrante du système physique humain parce qu'elle organise nos pensées, notre langage et la façon dont nous percevons le monde. Le mécanisme en jeu dans l'interprétation métaphorique n'est pas explicité au-delà d'une activité cognitive qui consiste à concevoir une catégorie ou un concept en termes d'une autre catégorie ou concept. Dès lors, cette définition ne s'appuie plus sur la dichotomie sens littéral/sens figuré mais bien sur le mécanisme cognitif qu'est la catégorisation. Enfin, les métaphores conceptuelles vont structurer les réalisations linguistiques qui entrent de plain-pied dans le langage littéral, c'est-à-dire dans un langage que nous ne percevons pas comme étant un écart d'un sens premier des mots.

### 1.3.5 *La métaphore est une catégorie ad hoc*

Nous terminons ce chapitre sur le mécanisme métaphorique par une approche issue des travaux en psychologie, approche qui met la catégorisation au centre des considérations (Glucksberg et Keysar, 1990 ; Glucksberg *et al.* 1997a ; Glucksberg *et al.* 1997b ; Glucksberg, 2001, 2008 ; Gernsbacher *et al.* 2001, Kintsch, 2000, 2001). En effet, nous sommes continuellement en train de créer des catégories, que ce soit relativement à des choses à emmener en cas d'incendie ou des choses à emmener si l'on est échoué sur une île déserte. Ces catégories *ad hoc*, ou des catégorisations latentes (Legallois, 2014), ne sont pas stables et peuvent être conçues selon les besoins de communication.

« La métaphore, bien avant ses fonctions rhétoriques, argumentatives, esthétiques, a pour rôle de catégoriser des objets momentanément, en les incluant dans des classes non pré-établies, elles-mêmes momentanées : la catégorisation est *ad hoc* dans la mesure où elle convient à une situation ou à un contexte particulier » (Legallois 2014 : 4).

Inspiré de la théorie sur les catégories *ad hoc* proposée par Lawrence Barsalou, le psychologue Sam Glucksberg met justement cette catégorisation *ad hoc* au centre des préoccupations dans la

compréhension métaphorique. Dès lors, la compréhension d'une métaphore telle que *ma vie est une prison* nécessite la création d'une catégorie *ad hoc* contenant *des choses désagréables et qui limitent la liberté*. Le mot *prison* a donc une référence duelle (*dual reference*) et concerne la catégorie de *choses désagréables* et non pas exclusivement un *lieu de détention* au sens strict (Glucksberg, 2008). Par conséquent, la métaphore n'est plus un phénomène déviant ou peu ordinaire dès lors que nous sommes en mesure de rapidement inclure le topique et le véhicule métaphorique dans la même catégorie superordonnée créée par le besoin de la communication. Le sens littéral n'est donc pas une étape cruciale avant d'accéder au sens figuré des métaphores dans la langue maternelle.

Issue de travaux en psychologie, la théorie de l'inclusion en catégories *ad hoc* serait peu connue des linguistes (Legallois, 2014). Elle s'appuie effectivement sur des techniques qui permettent de chronométrer le temps mis à traiter des métaphores et des énoncés comparables au sens littéral. Sur la base de ces travaux en psychologie, il ressort dans un premier temps que la métaphore n'engage pas nécessairement le sens littéral (Glucksberg s'oppose au modèle pragmatique standard) car la lecture de métaphores n'est pas plus chronophage que la lecture des énoncés comparables au sens littéral : les lecteurs procèdent effectivement à des inclusions en catégories *ad hoc* de façon immédiate. Dans un deuxième temps, il ressort que le processus de catégorisation nécessite l'activation et l'inhibition de propriétés pertinentes ou non-pertinentes (Gernsbacher *et al.* 2001) au sein de réseaux sémantiques (Kintsch, 2000, 2001). En effet, dans une métaphore telle que *mon avocat est un requin*, un certain nombre de traits ou de propriétés sont moins pertinents que d'autres. Le fait que les requins nagent ou ont des ailerons est moins pertinent que leur caractère *agressif* (ou l'image que nous avons des requins). Certains traits (férocité, agressivité) doivent donc être mis en avant alors que d'autres doivent être mis en suspens. Le processus d'activation et de désactivation des traits du topique et du véhicule est donc central (Gernsbacher *et al.* 2001). De plus, ce processus engage des réseaux sémantiques dans la mémoire à long terme des locuteurs (Kintsch, 2000, 2001). Nous traiterons l'approche proposée par Glucksberg dans ce qui suit en développant les notions d'activation et de désactivation des traits pertinents au sein de réseaux sémantiques par le biais des travaux de Gernsbacher et ses collègues et par Kintsch et ses collègues. Soulignons que ces trois chercheurs conçoivent la métaphore comme une catégorie *ad hoc* à créer lors du traitement métaphorique.

#### 1.3.5.1 *Glucksberg*

L'approche de la métaphore en tant que catégorie *ad hoc* est initialement proposée par Sam Glucksberg (2001, 2008) et ses collègues (Glucksberg et Keysar, 1990 ; Glucksberg *et al.* 1997a ; Glucksberg *et al.* 1997b), notamment afin de réfuter la thèse selon laquelle de la métaphore est une comparaison implicite. En effet, la métaphore diffère largement de la comparaison ou la similitude

(Glucksberg (2008) emploie la notion de *simile*). Glucksberg propose ainsi que dans la comparaison, le véhicule (le comparateur) demeure au sens littéral ; dans *l'alcool est comme une béquille*, le terme de *béquille* n'est pas à interpréter au sens figuré (Glucksberg, 2008). Or dans le cadre d'une métaphore telle que *mon avocat est un requin*, le terme de *requin* fait maintenant partie de la catégorie des *créatures qui sont féroces, agressifs et sans pitié avec l'avocat (ibid.)*. La comparaison ne serait donc pas à l'œuvre dans la compréhension de métaphores mais bien la catégorisation :

« lorsque les gens comprennent des métaphores telles que *la rage est un volcan*, ils ne comparent pas *la rage* au *volcan*. Au contraire, ils comprennent la phrase comme une affirmation catégorielle. (...) Ainsi, *le volcan* caractérise la "catégorie des choses qui entrent en éruption de façon inattendue et qui peuvent faire des dégâts". Cette catégorie comporte une variété de membres tels que les épidémies, les révolutions, la rage, et ainsi de suite. La métaphore est alors appréhendée comme l'affirmation selon laquelle *la rage* est membre de cette catégorie. (...) Le volcan, dans ce contexte, ne signifie plus un objet physique ; il représente la catégorie dans son intégralité »<sup>53</sup> (Gernsbacher *et al.* 2001 : 435, *en italique dans le texte*).

D'autre part, la catégorie *ad hoc* sera influencée par les propriétés du topique (Glucksberg *et al.* 1997b). Dans le cadre d'un énoncé tel que *Nicolas Sarkozy est un **chien d'attaque** qui n'abandonne jamais*, le topique, *Nicolas Sarkozy*, va contraindre les propriétés qui seront pertinentes pour le véhicule, *le chien d'attaque*. Le topique, *Nicolas Sarkozy*, appartient à la catégorie des *homos sapiens* tandis que le véhicule, *le chien d'attaque*, appartient à la catégorie des animaux. Or les propriétés du véhicule sont nécessairement contraintes par les propriétés du topique, ce qui signifie que la ténacité et l'agressivité de Nicolas Sarkozy vont sensiblement être les plus pertinentes. Par conséquent, le topique et le véhicule sont alors à placer dans la catégorie superordonnée de *choses agressives qui ne lâchent jamais l'affaire*.

Un autre aspect de la critique que Glucksberg adresse aux tenants de l'approche comparative concerne la notion de non-réversibilité. Cette approche fait effectivement défaut dès lors que nous sommes dans la difficulté, voire l'impossibilité, à reverser le topique et le véhicule dans une métaphore *l'alcool est **une béquille***. Nous avons déjà vu que la métaphore en tant que comparaison implicite présuppose que le comparateur soit implicite, ce qui signifie qu'il y a équivalence entre *l'alcool est **une béquille*** et *l'alcool est **comme une béquille***. D'autre part, cette approche présuppose une symétrie entre le topique, *l'alcool*, et le véhicule, *la béquille*. En revanche, cette symétrie aurait pour conséquence la réversibilité : si le topique et le véhicule sont symétriques, nous devrions être en mesure d'égaliser *l'alcool est comme une béquille* avec *la béquille est comme de l'alcool* alors que ce

---

<sup>53</sup> « when people comprehend metaphors, such as *rage is a volcano*, they do not compare *rage* and *volcano*. Instead, they understand the sentence as a categorization statement. (...) In this case, *volcano* typifies the category of "things that erupt unexpectedly and might cause damage". This category includes a variety of members such as epidemics, revolutions, rage, and so on. The metaphor, then, is understood as an assertion that *rage* is a member of that category. (...) Volcano in this context no longer stands for a physical object; it stands for the entire category that it typifies » (*notre traduction*).

dernier énoncé ne donne plus de sens. Il en est pareil avec les métaphores qui sont difficilement réversibles : *mon chirurgien est un boucher* n'a pas la même signification que *mon boucher est un chirurgien*. Comme le souligne Glucksberg (2008), le premier énoncé est négativement connoté alors que le deuxième est positivement connoté. Une théorie du mécanisme impliqué dans l'interprétation métaphorique doit ainsi prendre en considération cette non-réversibilité des métaphores.

La non-réversibilité concerne plus précisément le processus de catégorisation dans des catégories superordonnées et subordonnées. Dans la métaphore *Nicolas Sarkozy est un **chien d'attaque** qui n'abandonne jamais*, le topique appartient à la catégorie des homos sapiens alors que le véhicule appartient à une catégorie de mammifères violents. Il serait donc difficile de reverser la métaphore (*\*le chien d'attaque est un Nicolas Sarkozy*) car le mécanisme général de la catégorisation ne le permet pas : il serait effectivement impossible de prétendre que l'affirmation *l'aigle est une sorte d'oiseau* soit réversible car l'oiseau est la catégorie superordonnée de l'aigle, et pas *vice versa*. Comme l'ont signalé Glucksberg *et al.* (1997b), nous ne pouvons pas dire *l'oiseau est une sorte d'aigle* tout comme nous ne pouvons pas dire que *le chien d'attaque est une sorte de pitbull* ou que *le chien d'attaque est une sorte de Nicolas Sarkozy*.

En dernier lieu, l'approche de la métaphore telle qu'elle est proposée par Glucksberg met au centre des préoccupations la théorie de la référence duelle (*theory of dual reference*). Nous expliciterons cette notion en nous appuyons sur *Nicolas Sarkozy est un **chien d'attaque** qui n'abandonne jamais*. Selon cette approche, le véhicule métaphorique (*chien d'attaque*) a une référence duelle<sup>54</sup> car il appartient à la fois à la catégorie des *animaux* et à la catégorie superordonnée des *choses agressives qui ne lâchent jamais l'affaire*. Dans le cadre de la métaphore *Nicolas Sarkozy est un **chien d'attaque** qui n'abandonne jamais*, le topique et le véhicule appartiennent donc à cette même catégorie *ad hoc* pour laquelle il est difficile de trouver un nom<sup>55</sup>. Or dans cette catégorie *ad hoc* de *choses agressives qui ne lâchent jamais l'affaire*, tous les traits propres au topique et au véhicule ne sont pas pertinents (Glucksberg, 2008). En effet, il ne faut pas seulement inclure le topique et le véhicule dans la même catégorie superordonnée mais il faut également sélectionner, de façon active, les traits les plus pertinents et désactiver ceux qui le sont en moindre mesure. La question de l'activation et l'inhibition des traits dans l'interprétation métaphorique a été traitée en détail par Gernsbacher et ses collègues dans des travaux que nous allons traiter dans ce qui suit.

---

<sup>54</sup> La référence duelle n'est pas à confondre avec la polysémie car ce dernier terme concerne les traits sémantiques d'un signifiant alors que cette première fait référence à la catégorisation.

<sup>55</sup> Glucksberg (2008) met l'accent sur le fait que création de cette catégorie superordonnée n'est aucunement réservée au traitement métaphorique mais bien omniprésente dans le discours quotidien.

### 1.3.5.2 Gernsbacher

L'interprétation de métaphores en langue maternelle repose, selon Gernsbacher *et al.* (1999) et Gernsbacher *et al.* (2001), sur un mécanisme d'inclusion en catégorie *ad hoc* qui nécessite de mettre en avant les traits les plus pertinents (activation) au détriment de ceux qui le sont moins (inhibition). Dans Gernsbacher *et al.* (2001), ils tentent de mieux comprendre ce mécanisme d'inhibition dans le traitement métaphorique. Comme ils le soulignent, l'approche de Glucksberg part du principe que le véhicule dans *les avocats sont des requins* ne représente pas *le requin* dans son sens littéral mais bien la catégorie des choses agressives dont fait partie *le requin*. Ainsi, le mot *requin* est à considérer comme le représentant d'un concept superordonné et non pas uniquement en tant que *grand squale*. Les auteurs soulignent que de nouvelles données permettent maintenant de montrer que le sens littéral est malgré tout activé dans la mémoire des locuteurs, notamment dans Blasko et Connine (1993), et les auteurs proposent donc l'hypothèse selon laquelle l'inhibition à l'œuvre dans le traitement métaphorique consiste non seulement à la désactivation des traits non pertinents (*le requin sait nager et il a des ailerons*) mais également à l'inhibition du sens de base, le sens littéral (*les avocats sont des grands squales*). Nous traiterons la question de l'inhibition dans ce qui suit.

Le mécanisme d'inhibition, qui est central dans des comportements variés allant du blocage des mouvements involontaires à la désactivation des pensées involontaires, est opérationnalisé comme « un mécanisme cognitif général dont l'objectif est d'atténuer l'interférence causée par l'activation d'informations étrangères, inutiles ou inadaptées »<sup>56</sup> (Gernsbacher et Robertson 1999 : 1628). Plus précisément, il s'agit d'un mécanisme indispensable de la compréhension du langage par une modulation entre une activation et une désactivation:

« Le renforcement concerne l'augmentation de l'activation des nœuds de mémoire qui représentent l'information centrale à la compréhension en cours. La suppression concerne la réduction active des nœuds de la mémoire qui ont été activés et qui représentent de l'information qui porte potentiellement à confusion ou qui est sans importance pour la compréhension »<sup>57</sup> (Gernsbacher *et al.* 2001 : 436).

L'inhibition et l'activation sont notamment à l'œuvre dans la compréhension d'énoncés au sens figuré tels que les métaphores. Afin de mieux comprendre le rôle de ces mécanismes dans le traitement métaphorique, Gernsbacher et Robertson (1999) se sont appuyées sur un procédé mis au point par Glucksberg *et al.* (1997a). Ce procédé consiste à montrer des énoncés du type *A est un B* suivis par des affirmations. Par exemple, si les participants lisent *la criminalité est une maladie* et que la lecture

---

<sup>56</sup> « general, cognitive mechanism the purpose of which is to attenuate the interference caused by the activation of extraneous, unnecessary, or inappropriate information » (*notre traduction*).

<sup>57</sup> « Enhancement is the increase in activation of memory nodes that represent information central to the on-going comprehension. Suppression is the active reduction in activation of activated memory nodes that represent information that is potentially confusing or irrelevant for comprehension » (*notre traduction*).

d'une affirmation telle que *la maladie est contagieuse* est plus rapide que *la maladie est corporelle*, il ressort que le trait en question, la contagion, serait plus susceptible d'être activé dans la métaphore *la criminalité est une maladie*. Dès lors, la métaphore active les traits pertinents du véhicule *une maladie* dans l'interprétation. En revanche, si la lecture précédente de *la criminalité est une maladie* fait qu'un énoncé tel que *la maladie est corporelle* prend plus de temps à traiter que *la maladie est contagieuse*, cela équivaut à dire que la corporéité de la maladie est un trait non-pertinent qui doit être inhibé. Il ressort que la lecture d'énoncés comme *les requins sont tenaces* est facilité par le fait de lire *les avocats sont des requins* plutôt que de lire *les requin-marteaux sont des requins*. Cette facilité de traitement serait le résultat de l'activation des traits appropriés à l'interprétation métaphorique liés au véhicule *les requins*, à savoir l'agressivité, la ténacité et la férocité. D'autre part, la lecture de la métaphore *les avocats sont des requins* ralentit considérablement le traitement d'énoncés tels que *les requins sont de bons nageurs* plutôt que *les requin-marteaux sont des requins*. Les auteurs estiment que ce ralentissement découle du fait que le trait en question, la capacité à bien nager, n'est pas pertinent dans le traitement métaphorique. Dès lors, ils en concluent que :

« l'interprétation d'une métaphore implique à la fois l'activation des propriétés qui sont pertinentes à l'interprétation métaphorique, et plus intéressant encore, elle implique la suppression des propriétés qui ne sont pas pertinentes à l'interprétation métaphorique »<sup>58</sup> (Gernsbacher et Robertson 1999 : 1624).

Dans une étude plus récente, Gernsbacher et ses collègues (2001) ont procédé de la même manière que dans Gernsbacher et Robertson (1999) et ont donc présenté des métaphores (par exemple *cet avocat est un requin*) ou des affirmations catégorielles au sens littéral (*ce requin est un requin-marteau*) ou vice versa ayant la fonction d'amorces. Ces amorces étaient suivies par des phrases cible qui consistaient d'affirmations (*les requins sont tenaces, les requins sont de bons nageurs*). Les participants devaient ensuite évaluer si ces énoncés donnaient sens ou non. Les résultats montrent que les participants semblent être sensibles à l'accessibilité des propriétés qui sont pertinentes au traitement métaphorique, et plus précisément que les propriétés liées au sens littéral ou le sens de base semblent être désactivées.

« La compréhension d'une métaphore rend les propriétés centrales à la base de la métaphore (...) plus accessibles. Encore plus important, la compréhension d'une métaphore rend les propriétés du sens de base du véhicule qui ne sont pas pertinentes à son sens superordonné moins accessibles »<sup>59</sup> (Gernsbacher *et al.* 2001 : 441).

Ces propriétés qui sont trop liées au sens littéral du véhicule, c'est-à-dire le sens de base, sont inhibées

---

<sup>58</sup> « interpreting a metaphor involves both enhancing the attributes that are relevant to the metaphorical interpretation and more intriguingly, suppressing the attributes that are not relevant to the metaphorical interpretation » (*notre traduction*).

<sup>59</sup> « Comprehending a metaphor makes properties that are central to the metaphor ground (...) more accessible. More crucial to the theory, comprehending a metaphor makes properties of the basic-level meaning of the vehicle that are not relevant to its superordinate meaning less accessible » (*notre traduction*).

justement pour assurer le bon déroulement du traitement métaphorique. En effet, les propriétés du *requin* qui sont trop liées à son sens de base, c'est-à-dire en tant que *grand squal*, ne sont pas pertinentes et sont mêmes nuisibles au processus. Les auteurs en concluent donc que :

« le mécanisme de la suppression est crucial dans l'élimination d'informations qui portent potentiellement à confusion au cours de l'interprétation métaphorique, tout comme il est important dans la suppression des informations non-pertinentes dans n'importe quel acte de compréhension »<sup>60</sup> (Gernsbacher *et al.* 2001 : 448).

Le mécanisme de l'inhibition est donc central dans le traitement métaphorique. Il est important de noter que l'inhibition est un mécanisme *actif*, ce qui présuppose qu'il y aurait indéniablement des différences interindividuelles dans son déploiement. Ainsi, les locuteurs natifs qui ont des performances plus faibles dans le traitement langagier seraient ceux qui ont des difficultés à activement supprimer les informations non-pertinentes (Gernsbacher *et al.* 2001). Nous allons voir dans la deuxième partie que des études récentes mettent en évidence des différences interindividuelles dans le traitement métaphorique en langue maternelle (Chiappe et Chiappe, 2007 ; Mashal, 2013 ; Olkonemi *et al.* 2015), des différences qui ont un impact sur la vitesse avec laquelle les locuteurs natifs interprètent des métaphores et la précision dans l'interprétation.

### 1.3.5.3 *Kintsch*

Pour terminer ce sous-chapitre sur l'approche de l'inclusion en catégories *ad hoc*, nous proposons d'aborder des notions issues de travaux en psychologie. Le modèle proposé par Kintsch (2000, 2001), sur la base du cadre théorique de Glucksberg, permet de mieux comprendre l'activation et la désactivation de traits selon leur degré de pertinence dans l'interprétation de métaphore. Plus précisément, il souhaite modéliser la compréhension de la métaphore, c'est-à-dire créer un modèle sur la base de l'intelligence artificielle qui serait capable d'interpréter des métaphores. Nous dépassons donc la simple intuition du chercheur. Pour ce faire, il s'est inspiré de l'analyse sémantique latente (ASL), un modèle qui permet notamment de modéliser l'apprentissage de mots, mais peut également avoir un intérêt dans l'optimisation de l'appropriation d'une L2 (Zampa, 2005). Selon l'ASL, le traitement langagier dépend d'activations et de désactivations au sein de réseaux sémantiques et le sens devient donc géométrique :

« le sens d'un mot, d'une phrase ou d'un texte est fourni par un ensemble de relations entre ce mot et tout ce qui est connu. Cette idée est opérationnalisée en termes d'un espace sémantique de haute dimension. Des mots, des phrases et des textes sont représentés comme des vecteurs au sein de cet espace ; dès lors, le sens est une position au sein de cet espace sémantique immense, sens qui est défini comme étant relatif à toutes les autres positions au

---

<sup>60</sup>« the suppression mechanism is crucial in eliminating potentially confusing information during metaphor interpretation, just like it is important in suppressing irrelevant information during any act of understanding » (*notre traduction*).

sein de cet espace »<sup>61</sup> (Kintsch et Bowles 2002 : 249).

Plus précisément, l'ASL permet de modéliser la représentation de l'apprentissage de mots au sein de cet espace sémantique, apprentissage qui se fait sur la base des cooccurrences statistiques au sein de très grand corpus de textes. Ainsi, ce modèle devrait pouvoir représenter l'apprentissage implicite des mots chez les humains lorsque nous sommes confrontés à un large éventail de textes comme dans le cadre de la lecture de romans ou d'articles de presse. Il permet également de représenter les associations entre mots sur la base de mécanismes implicites et sa première application concernait donc la recherche de synonymes (Zampa, 2005). Pour illustrer le cas de la synonymie entre vélo et bicyclette, Zampa (2005 : 136) souligne qu'il s'agit tout simplement d'une *cooccurrence statistique* :

« Grâce à une analyse statistique, le sens de chaque graphème est caractérisé par un vecteur dans un espace de grande dimension, avec la propriété que la proximité entre deux vecteurs (leur cosinus) correspond à la proximité de sens des graphèmes qu'ils représentent (...). Cette analyse statistique (...) permet de faire ressortir les relations sémantiques entre graphèmes ou entre textes. Deux graphèmes peuvent être considérés sémantiquement proches s'ils sont utilisés dans des contextes similaires. Le contexte d'un graphème est ici défini comme l'ensemble des graphèmes qui apparaissent conjointement à lui dans un paragraphe. Ainsi, les mots vélo et bicyclette sont considérés comme sémantiquement proches puisqu'ils apparaissent tous les deux avec des mots tels que guidon, pédaler, *etc.* et ils n'apparaissent que rarement avec des mots comme ordinateur, bouilloire, *etc.* ».

Néanmoins, l'analyse sémantique latente ne prend pas en considération les relations syntaxiques entre les mots et Kintsch a donc intégré son propre modèle de traitement de texte, le modèle de construction-intégration. Ce modèle concerne la manière dont nous créons des représentations lors de la lecture : la lecture est essentiellement une question de constructions de représentations qui se déroule continuellement. Nous devons également intégrer les nouvelles informations contenues dans le texte mais également les connaissances propres à chaque lecteur. Afin de mieux comprendre comment nous interprétons des métaphores par des modélisations et non pas sur la base de l'intuition du chercheur, Kintsch a proposé un modèle qui réunit les éléments de l'analyse sémantique latente et le modèle de construction-intégration. Ce modèle dit de la prédication proposé en 2001 concerne donc la compréhension de métaphores en prenant en considération l'espace sémantique dans lequel se trouvent les mots contenus dans la métaphore et les relations entre ces mots. Pour illustrer ce modèle, nous nous appuyons sur les exemples proposés par Kintsch et Bowles (2002 : 251) : *le marché boursier s'est effondré* et *le pont s'est effondré*. Afin de produire une interprétation du premier énoncé, le modèle se base sur un espace sémantique (ASL) et construit un sens approprié au contexte

---

<sup>61</sup> « the meaning of a word, sentence, or text is given by the set of relationships between it and everything else that is known. This idea is operationalized in terms of a high-dimensional semantic space. Words, sentences, and texts are represented as vectors in this space; that is, meaning is a position in this huge semantic space, which is defined relative to all other positions that constitute this space » (*notre traduction*).

en modifiant le prédicat (*s'est effondré*). Par conséquent, le modèle :

« modifie le vecteur ASL qui représente le prédicat en le combinant avec les traits de son voisinage sémantique qui sont associés à l'argument du prédicat. Plus précisément, il construit le voisinage sémantique du prédicat (tous les vecteurs au sein de l'espace sémantique qui sont les plus étroitement liés au prédicat) et emploie ainsi un processus de satisfaction contraint afin d'intégrer ce voisinage avec l'argument : *le marché boursier* sélectionne certains traits du voisinage de *s'effondrer* alors que *pont* en sélectionne d'autres. Les vecteurs sélectionnés du voisinage sont donc combinés avec le vecteur du prédicat afin de fournir un sens sensible au contexte du prédicat »<sup>62</sup> (Kintsch et Bowles 2002 : 251).

Dans le cadre de l'interprétation métaphorique, le prédicat (ou le véhicule) sera très fortement modifié par l'argument, ce qui implique que certains traits du prédicat seront accentués (*le marché boursier s'effondre comme le pont, c'est-à-dire violemment, avec un certain poids, en engendrant des débris, peut être dangereux, etc.*) alors que d'autres traits sont moins accentués (*ce qui s'effondre peut être construit à partir d'acier et de béton, peut permettre de rouler, peut être conçu par des ingénieurs, etc.*). Nous comprenons alors l'intérêt de ce modèle en ce qu'il reproduit le processus interprétatif lors de l'exposition à une métaphore inédite telle que *son corps est un pot de fleur* : les traits du prédicat les plus adaptés au contexte seront accentués (*les pots contiennent des fleurs, ils peuvent être petits ou gros, ils peuvent être lourds, etc.*) alors que d'autres seront atténués (*les pots sont en céramique ou en acier, ils contiennent de la terre, ils peuvent être de toutes les couleurs, etc.*). Kintsch et Bowles (2002 : 458) soulignent ainsi que le degré de difficulté de l'interprétation métaphorique est variable et que certaines métaphores seront donc plus faciles à comprendre que d'autres :

« Ainsi, le modèle de la prédication suggère que les métaphores soient faciles à traiter lorsque l'argument a une bonne correspondance au sein du voisinage proche du prédicat ; si cette correspondance est moins bonne, ceci peut être vécu comme une difficulté de traitement, peut-être parce que la recherche d'une meilleure correspondance continue dans des régions dans lesquelles les traits ne sont plus suffisamment liés au [prédicat] »<sup>63</sup>.

Il ressort ainsi que le traitement de métaphores en langue maternelle est influencé par la capacité à trouver des correspondances entre les traits à la fois du topique et du véhicule ; lorsque le modèle (ou le locuteur) peine à trouver ces correspondances, nous pouvons en conclure qu'il s'agit de métaphores difficiles à traiter (*ibid.*). La difficulté de traitement de métaphores en langue maternelle dépend ainsi directement de ces correspondances au sein du réseau sémantique.

---

<sup>62</sup> « modifies the LSA vector representing the predicate by combining it with features of its semantic neighborhood that are related to the argument of the predication. Specifically, it constructs the semantic neighborhood of the predicate (all the other vectors in the semantic space that are most closely related to the predicate) and then uses a constraint satisfaction process to integrate this neighborhood with the argument: *stock market* selects certain features from the neighborhood of *collapse*, while *bridge* selects different ones. The selected neighborhood vectors are then combined with the predicate vector to yield a context-sensitive sense of the predicate » (*notre traduction*).

<sup>63</sup> « Thus, the predication model suggests that metaphors are easy to process if the argument has a good match among the close neighbors of the predicate; if the match is less good, this is experienced as processing difficulty, perhaps because the search for a better match continues into regions where items are no longer sufficiently strongly related to » (*notre traduction*).

### 1.3.6 Bilan

Afin de conclure cette présentation des principales approches de la métaphore, nous avons vu que la métaphore est un phénomène qui intrigue depuis des millénaires, censée appartenir à un discours intellectuel et éloquent. Avant tout, elle permet aux locuteurs de « parler avec plus d'éclat » (Cicéron). Progressivement, elle fait partie de la classe de tropes mais maintient sa position en tant que reine des figures de style. Malgré cette prédominance dans le discours rhétorique et poétique, Cicéron et Quintilien notent que la métaphore n'est pas employée exclusivement par les rhéteurs mais par des locuteurs de toute couche sociale. Néanmoins, la métaphore reste dans la sphère du *hors du commun* et est généralement considérée comme déviante du discours littéral et raisonné, à savoir le sens littéral. Enfin au 20<sup>ème</sup> siècle, Richards sort la métaphore du rang des phénomènes de la langue en la considérant comme un *phénomène de la pensée* en ce qu'elle traduit notre capacité à réunir des concepts différents et éloignés. Le point de vue selon lequel la métaphore est un phénomène cognitif est largement au centre de l'approche de la structure conceptuelle de Lakoff et Johnson ce qui permet, notamment avec la théorie proposée par Glucksberg et ses collègues, de mettre la métaphore de plain-pied dans le discours ordinaire. Sous sa forme canonique, elle met en jeu deux référents diamétralement différentes, ce qui amène Charbonnel (1991, 1999) à faire ressortir sa capacité à rapprocher des entités qui proviennent de deux catégories ontologiques distinctes (*Sophie est un glaçon*). L'approche selon laquelle le mécanisme de la métaphore implique une substitution met donc l'accent sur la ressemblance, ou l'analogie, perçue entre ces deux entités distinctes. Grâce au mécanisme de substitution, nous pouvons interpréter cette métaphore grâce à un substitut au terme littéral qui est absent du contexte tout en étant disponible dans notre esprit. Sophie est donc *froide* car, malgré le fait que ces deux entités ne sont pas dans la même catégorie ontologique, la ressemblance entre les deux nous permet d'accéder au sens. Dans un deuxième temps, la métaphore est intimement liée à la comparaison. Par la similarité entre la forme canonique de la métaphore,  $SN_1$  est un  $SN_2$ , et la comparaison,  $SN_1$  est comme un  $SN_2$ , l'approche selon laquelle la métaphore est une comparaison implicite met donc l'accent sur l'absence du marqueur comparatif *comme* mais qui reste, lui aussi, disponible dans l'esprit. Dès lors, il n'y aurait aucune différence entre *Sophie est un glaçon* et *Sophie est comme un glaçon*. C'est donc grâce à ce marqueur implicite *comme* que nous accédons au sens de la métaphore.

De notre présentation des principales approches de la métaphore, il ressort qu'elle devient progressivement un phénomène de la pensée et non seulement un phénomène de mots. Elle acquiert donc un statut cognitif et discursif. C'est ce que nous voyons dans un premier temps avec la

perspective selon laquelle la métaphore est une interaction. Tentative de sortir la métaphore du rang des mots déviants, l'approche interactionnelle met l'accent sur le fait que les mots n'ont pas nécessairement un sens stable, voire immuable, et que la métaphore n'emprunte donc pas un mot du sens littéral. La métaphore impliquerait plutôt une interaction entre deux idées (*Sophie et le glaçon*) qui sont en tension. Il en va de même dans l'approche de la métaphore conceptuelle : la métaphore est un phénomène de la pensée et pas seulement des mots. Nous avons donc, dans notre mémoire à long terme, des métaphores conceptuelles qui agissent en tant que schémas et qui régissent à la fois notre compréhension du langage mais aussi notre perception du monde. Dès lors, *Sophie* est considérée comme *froide* car nous aurions un schéma dans la mémoire selon lequel la personnalité est à concevoir en fonction de la température. La métaphore consiste donc à voir un concept par le biais d'un autre concept. La métaphore peut enfin être conçue comme impliquant une inclusion en catégories *ad hoc*, approche selon laquelle la catégorisation est au centre des préoccupations. Nous comprenons la métaphore *Sophie est un glaçon* grâce à notre capacité à inclure *Sophie et le glaçon* dans la catégorie *ad hoc* des *choses froides*. Le mécanisme opérant dans la métaphore est donc la catégorisation.

#### 1.4 La métaphore, un phénomène divers et multiple

Dans le chapitre 1.3, nous avons tenté d'aborder le mécanisme métaphorique en proposant un aperçu des principales approches de la métaphore. Cela laisse potentiellement supposer que nous sommes généralement face à *une* métaphore qui assume la forme canonique de *SN<sub>1</sub> est un SN<sub>2</sub>* alors qu'en réalité, il en existe une multitude de métaphores qui se manifestent dans des formes diversifiées. Eu égard à cette diversité de la métaphore, nous devons, d'une part, prendre en compte les différentes formes que peut assumer la métaphore, et, d'autre part, prendre en considération les critères qui permettent de les différencier. Si la métaphore est omniprésente (Lakoff et Johnson, 1985 ; Gibbs, 1994), elle est également susceptible d'apparaître dans des formes de discours diverses et variées au-delà de la métaphore strictement littéraire (Gibbs, 1994) et au-delà de sa forme canonique et nominale (Duvignau, 2002). Cette diversité nous incite à proposer des typologies des différents types de métaphores.

D'abord, cette typologie concerne son degré de lexicalisation, c'est-à-dire que le sens figuré s'est inscrit dans le lexique mental des locuteurs (Giora, 2003) et peut se retrouver comme entrée dans un dictionnaire. Nous avons vu que les rhéteurs anciens distinguent les véritables métaphores, celles employées pour donner de l'éclat au discours et celles employées par nécessité, c'est-à-dire les métaphores mortes ou catachrétiques. Dès lors, une distinction est traditionnellement à opérer entre une métaphore non-lexicalisée et vive (*la vie est un assaut*) et les métaphores lexicalisées qui se sont

conventionnalisées dans le discours (*la vie est un combat*). Une typologie selon le degré de lexicalisation de la métaphore peut être prise en compte sur un continuum allant de la métaphore *nouvelle* à la métaphore *lexicalisée* et enfin à la métaphore *morte* dont le degré de lexicalisation est tel qu'elle appartient à un lexique littéral (*le pied de la table*). Une métaphore lexicalisée peut également assumer une forme figée (*jeter l'argent par les fenêtres*) et nous discutons le concept de figement dans le dernier volet de ce sous-chapitre.

En plus des critères de lexicalisation de la métaphore, nous allons voir qu'il existe une variation non négligeable sur le plan syntagmatique en ce que le foyer de la métaphore peut être un nom (*mon avocat est un requin*), un verbe (*sauter sur une occasion*), un adjectif (*une question brûlante*) et ainsi de suite. S'impose alors une classification selon la partie du discours qu'assume le foyer de la métaphore et que nous avons choisi de nommer la *typologie syntagmatique*. Selon Gardes Tamine (2011), cette forme de classification n'était que peu présente dans les préoccupations avant la parution de l'ouvrage *A Grammar of Metaphor* de Christine Brooke-Rose. Brooke-Rose (1958 : 1) y déplore le peu de travaux sur le sujet de la grammaire des métaphores :

« La plupart des études sur la métaphore, d'Aristote à nos jours, ne se sont intéressées qu'à l'idée-contenue plutôt qu'à la forme : quel est le processus mental à l'œuvre quand on nomme une chose par le nom d'une autre ? Alors, la métaphore s'exprime par des mots, et le mot métaphorique réagit sur d'autres mots avec lesquels il est syntaxiquement et grammaticalement lié »<sup>64</sup>.

Dans cet ouvrage, l'étude de la *forme* de la métaphore dans sa dimension syntaxique est privilégiée. Il en existe plusieurs selon l'appartenance du mot métaphorique à telle ou telle partie du discours, et Brooke-Rose propose une typologie dite *grammaticale* en quatre grandes catégories : les métaphores verbales, adjectivales, adverbiales et nominales. Afin d'illustrer la très grande diversité de la métaphore sur le plan syntagmatique comme l'ont fait Brooke-Rose (1958) et plus tard Gardes-Tamine (2011), nous nous appuyons sur une typologie dite syntagmatique qui met l'accent sur le *foyer* de la métaphore.

En dernier lieu, nous allons voir que la complexité de la métaphore s'accroît. En effet, deux métaphores ayant la même forme ou structure syntagmatique peuvent avoir deux sens différents, ce qui pousse Charbonnel (1991, 1999) à critiquer une typologie strictement syntagmatique. Cette critique concerne deux points : 1), la métaphore est un phénomène de pensée et pas de mots et donc situer la métaphore au niveau des mots la réduit en un simple fait linguistique ; 2), un énoncé peut avoir exactement la même structure syntagmatique mais des sens qui s'éloignent. En effet, la métaphore peut avoir pour objectif d'embellir le discours, ce qui lui procure une fonction dite

---

<sup>64</sup> « Most studies of metaphor, from Aristotle to the present day, have been concerned with the idea-content, rather than with the form: what is the mental process involved in calling one thing another? Now metaphor is expressed in words, and a metaphoric word reacts on other words to which it is syntactically and grammatically related » (*notre traduction*).

esthétique (Bonhomme, 2005) ou expressive (Charbonnel, 1991). De plus, la métaphore peut avoir pour objectif d'expliquer des concepts abstraits, notamment dans le discours scientifique (Bonhomme, 2005). Nous avons préféré lui donner le nom de métaphore explicative au lieu de métaphore cognitive (Charbonnel, 1991 ; Bonhomme, 2005) afin d'éviter toute confusion avec la notion de cognition. Enfin, elle peut être utilisée afin d'influencer les interlocuteurs à penser comme eux, à adhérer à leur. Nous présenterons donc une typologie selon la fonctionnalité de la métaphore en dernier lieu.

Nous nous appuyons systématiquement sur la terminologie proposée par Richards (1936) et reprise par Black (1955), à savoir le topique et le véhicule métaphoriques. Dans une métaphore telle que *Nicolas Sarkozy est **un animal politique***, *Nicolas Sarkozy* est le topique tandis que *animal politique* est le véhicule. Qui plus est, la métaphore implique indéniablement un processus de catégorisation (Lakoff et Johnson, 1985 ; Kleiber, 1994 ; Bonhomme, 2005 ; Gardes Tamine, 2011) et Kleiber (1994 : 54) souligne qu'elle concerne une forme de « catégorisation non conventionnelle, dans la proclamation d'appartenance d'une occurrence à, ou d'inclusion d'une classe dans, une catégorie à laquelle elle n'appartient normalement pas ». Dès lors, nous pouvons, pour simplifier, employer la définition suivante : la métaphore concerne le processus par lequel le topique est inclus dans la catégorie du véhicule. S'il s'agit d'une catégorisation inédite, nous avons affaire à une métaphore nouvelle ou vive ou déviante. Le sens métaphorique doit ainsi être construit (Kleiber, 1999) et le sens littéral est susceptible d'être plus saillant que le sens figuré (Giora, 2003). S'il s'agit d'une catégorisation habituelle, en revanche, le sens figuré est déjà inscrit dans le lexique mental des locuteurs (Giora, 2003) et la métaphore peut être qualifiée de lexicalisée ou peu déviante. Le sens figuré devrait donc être aussi saillant que le sens littéral. Or dans le dernier cas de figure, la métaphore semble faire partie des mots au sens littéral et nous pouvons ainsi la qualifier de métaphore morte ou catachrétique. Dès lors, la métaphore implique indéniablement un processus de catégorisation.

Enfin, les occurrences relevées proviennent de deux corpus d'articles de presse, *Factiva* et *Europresse*, ce qui signifie que nous nous basons sur un genre discursif précis, le discours journalistique qui serait particulièrement fertile à l'emploi de métaphores (Krennmayr, 2011). Pour des locuteurs non-natifs, les articles de presse sont potentiellement une porte d'entrée à la vie sociale, économique, politique et culturelle du pays d'accueil et une mine d'informations pour ce qui relève de la langue.

#### 1.4.1 Typologie selon le degré de lexicalisation ou de conventionnalisation des métaphores

Selon Le Guern (1973), le terme de lexicalisation<sup>65</sup> fait référence au processus par lequel une métaphore, initialement créée par un locuteur dans un contexte spécifique, est reprise par d'autres locuteurs et devient progressivement plus fréquente dans le discours. La lexicalisation d'une métaphore concerne donc une unité déjà existante dans le lexique mais qui perdrait progressivement son sens d'image, de figure (Le Guern, 1973). Le résultat du processus serait la métaphore lexicalisée, morte ou figée, dont le sens figuré est inscrit dans le lexique mental des locuteurs (Giora, 2003). C'est ce que nous pouvons observer avec le syntagme *tête de loup* qui passe d'un sens littéral et compositionnel initial pour devenir un substantif au sens figuré, la brosse *tête-de-loup* (Cortès 2003 : 6) :

« La lexicalisation de la métaphore est le résultat de la routinisation d'un emploi ou d'une série cohérente d'emplois en discours. C'est donc un phénomène secondaire par rapport au fonds lexical d'une langue donnée, dont elle utilise les données, mais auquel elle reste toujours étrangère ».

La métaphore lexicalisée ou morte telle que *tête-de-loup* s'appuie ainsi sur les unités lexicales présentes dans la langue. La routinisation relève de l'usage de la langue dans des contextes divers et variés, que ce soit dans le discours ordinaire entre locuteurs, dans la littérature, dans les médias ou bien dans le discours scientifique. Plus précisément, Kleiber (1999 : 107) note que la métaphore lexicalisée se distingue de la métaphore vive et non-lexicalisée de par son stabilisation intersubjective :

« les métaphores lexicalisées ne représentent plus de véritables métaphores, puisque leur lexicalisation, c'est-à-dire leur acceptation ou stabilisation intersubjective, leur assure un usage qui n'est nullement ressenti comme déviant, comme innovateur, même s'il reste expressif ».

Ainsi, la métaphore lexicalisée n'est plus perçue comme *déviante* dans le discours : « quand il n'y a pas de déviance, le sens est déjà donné » (*ibid.*). Dans l'étude du mécanisme métaphorique, la métaphore vive ou nouvelle est généralement privilégiée. Charbonnel (1999), par exemple, exclut toute sorte de lexicalisation et de catachrèse au sein de son paradigme de la métaphore. La métaphore doit impérativement être nouvelle et vive pour être étudiée :

« Bref, refusons absolument de confondre la métaphore, figure de discours, figure de pensée, et la catachrèse non-figure. Lorsque je dis "le pied de la table", "la clarté du jour", "la souris de l'ordinateur", je ne fais, ordinairement, pas de métaphore » (Charbonnel 1999 : 33).

---

<sup>65</sup> Le terme est notamment utilisé en diachronie afin de comprendre et expliquer le changement linguistique. Dès lors, la lexicalisation permet de montrer qu'une unité donnée peut se modifier par l'usage de la langue, c'est-à-dire la manière dont des morphèmes grammaticaux peuvent devenir des unités lexicales autonomes. Il peut également faire référence au néologisme, c'est-à-dire l'inclusion d'unités lexicales dans le lexique d'une langue (Lecolle, 2006).

Cela consiste à exclure non seulement la métaphore lexicalisée ou morte - dont le traitement serait davantage automatique en langue maternelle - mais aussi la *catachrèse*, dont la constitution répond à un besoin lexical comme l'ont noté les rhéteurs anciens. Landheer (2002 : 6) souligne effectivement que :

« La distinction entre métaphore morte et métaphore vive (ou vivante) n'est guère controversée, sauf qu'on a souvent fait remarquer qu'il n'est pas question d'une dichotomie, mais plutôt d'une échelle de métaphorisation dont la métaphore morte et la métaphore vive ne constituent que les deux pôles extrêmes ».

Dans le domaine de la psycholinguistique et de la psychologie, le terme de conventionnalisation est généralement employé afin de désigner le processus par lequel le sens figuré s'inscrit dans le lexique mental des locuteurs. La notion de conventionalité des métaphores a été traitée dans l'étude pionnière de Bowdle et Gentner (2005), étude dans laquelle ils ont proposé un modèle du traitement métaphorique. Cette *carrière de la métaphore* (*career of metaphor*) concerne spécifiquement ce processus par lequel une métaphore vive et nouvelle telle que *le cerveau est un ordinateur* devient progressivement lexicalisée, voire morte. Dans le cadre de l'interprétation de métaphores vives et nouvelles, le mécanisme en jeu est la comparaison (*le cerveau est comme un ordinateur*) alors que le processus de conventionnalisation entraînerait la création de catégories métaphoriques stables que les locuteurs accèdent automatiquement. Dès lors, les locuteurs natifs comprennent les métaphores conventionnelles par le mécanisme de la catégorisation. Ce processus de conventionnalisation expliquerait donc les raisons pour lesquelles le traitement de la métaphore non-conventionnelle, qui concerne la comparaison, est plus chronophage que le traitement de métaphores conventionnelles.

Mashal (2013) souligne par ailleurs que la notion de conventionalité fait généralement référence au degré d'usage d'un véhicule dans son acceptation au sens figuré. Elle illustre par le nom *fleuve* en stipulant que si ce terme est fréquemment employé au sens figuré (par exemple *le temps est un fleuve*) et si cette métaphore est lexicalisée et stockée dans le lexique mental en tant que telle, alors nous pouvons dire que ce véhicule (*fleuve*) est conventionnel :

« La conventionalité est définie comme étant une propriété du véhicule métaphorique et qui fait référence à la fois au concept spécifique au domaine (le sens littéral originel) et au concept général au domaine ayant été précédemment dérivé (le sens métaphorique) et employé dans son sens figuré de façon répétée »<sup>66</sup> (Mashal 2013 : 412).

Si nous employons ce véhicule (*fleuve*), dont le sens figuré est conventionnel (*tout ce qui coule continuellement*), dans un énoncé qui est peu familier (tel que *la conscience est un fleuve*), nous nous basons toujours sur ce sens conventionnalisé par l'usage associé au *fleuve* :

---

<sup>66</sup> « Conventionality is defined as a property of the vehicle of a metaphor that refers both to a domain-specific concept (the metaphoric sense) and to a previously derived domain-general concept (the metaphoric sense) that has been repeatedly used figuratively » (*notre traduction*).

« Une personne qui dit *la conscience est un fleuve* utilise le terme de base afin d'accéder une catégorie métaphorique abstraite, pour ensuite assigner le concept cible (la conscience) à cette catégorie. La catégorie évoquée par *un fleuve* a de multiples traits et propriétés. Le terme cible hérite de ces propriétés du *fleuve* qui peuvent être attribuées de façon plausible à la conscience. De ce fait, la métaphore non-conventionnelle et non-familière *la conscience est un fleuve* évoque la catégorie de toute chose continuelle, dynamique et qui coule et le terme cible (*la conscience*) devient membre de cette catégorie métaphorique et abstraite et général au domaine. En conséquence, la métaphore *la conscience est un fleuve* évoque l'interprétation que les pensées sont continues – elles coulent l'une dans l'autre, elles sont indistinctes et apparaissent dans un flux »<sup>67</sup> (Mashal 2013 : 412, *en italique dans le texte*).

La conventionalité est potentiellement un facteur à prendre en considération lorsque nous nous intéressons à la manière dont des locuteurs non-natifs comprennent et utilisent des métaphores en L2. En effet, si la conventionalité concerne la force du lien entre un véhicule métaphorique et son sens conventionnel figuré, ceci implique que des locuteurs non-natifs doivent avoir accès à cette même information dans l'usage de la L2. L'emploi d'une métaphore telle que *quel porc !* sous-entend, comme l'a souligné Mashal (2013), que le locuteur ait accès au degré de conventionalité du véhicule *porc*. Ainsi, le locuteur doit nécessairement accéder au sens figuré conventionnalisé par l'usage par lequel la catégorie des porcs ne concerne plus les animaux mais bien la catégorie des *êtres sales et/ou sexistes*. Si, dans leur L1 les porcs sont considérés comme étant mignons et intelligents, alors une métaphore conventionnelle dans une langue peut être complètement différente dans une autre. Nous y reviendrons dans la deuxième partie de ce travail.

La particularité des métaphores conventionnelles réside ainsi dans le fait que le véhicule métaphorique a un sens littéral ainsi qu'un sens figuré, ces deux étant plus ou moins stables et plus ou moins saillants (Giora, 2003). Prenons l'exemple du *cancer*. Il s'agit d'une maladie grave qui concerne plus précisément l'apparition d'une tumeur maligne chez les humains comme chez certains animaux. Son sens strictement littéral peut donc être considéré comme désignant une *maladie qui touche un organisme vivant et qui peut être fatale*. Or il s'agit d'une métaphore conventionnelle qui peut être caractérisé comme désignant la catégorie des *choses dangereuses qui détruisent lentement son hôte*. C'est ce que nous observons dans ces exemples qui peuvent, par ailleurs, être qualifiées de métaphores argumentatives :

4) Ainsi, dans la séance du sénat du 12 décembre 1961, en présence de Pierre Messmer,

---

<sup>67</sup> « A person who says *consciousness is a river* uses the base term to access an abstract metaphoric category, and then assigns the target concept (*consciousness*) to that category. The category invoked by *a river* has various features and attributes. The target term inherits those attributes of river that can be plausibly attributed to *consciousness*. Thus, the unfamiliar conventional metaphor *consciousness is a river* evokes the category of all continuous, dynamic, and flowing things, and the target term (*consciousness*) becomes a member in that abstract domain-general metaphoric category. Accordingly, the metaphor *consciousness is a river* evokes the interpretation that thoughts are continuous – they flow into one another and are non-discreet and in one stream » (*notre traduction*).

ministre des armées, [Ernest Petit] dénonce : "La guerre d'Algérie est **un cancer** qui compromet la vitalité et l'essor de la France" (*Ouest-France*, 19 mars 2012).

- 5) La fraude, sous toutes ses formes, est **un cancer**. La corruption, un crime (*Les Echos*, 27 novembre 2014).
- 6) La grandeur de la démocratie à l'américaine ne saurait faire oublier ses limites et ses blocages. Pour avoir le même président, la même majorité à la Chambre des représentants et au Sénat, n'est ce pas un peu cher ? L'excès d'argent est **un cancer** qui rongé de l'intérieur le processus démocratique (*Les Echos*, 12 novembre 2012).
- 7) Policier formateur antidrogue, Laurent Graillot présentait un large éventail de stupéfiants et enregistrait la visite de nombreux parents venant voir "à quoi ça ressemble". Pour lui, le cannabis est un "**cancer** de l'Education nationale, sa consommation se traduit par une baisse des performances scolaires" (*L'Est Républicain*, 12 octobre 2014).
- 8) ...la crainte est grande de voir Daech nouer des alliances avec les djihadistes touaregs, dans un climat de vives tensions tribales. Une jonction qui permettrait à l'EI de disposer d'une pénétrante logistique depuis les 200 kilomètres de côtes qu'il contrôle déjà. "Daech est **un cancer** qui s'attaque aux cellules fragiles et qui métastase aujourd'hui en Libye", dit-on dans l'entourage de Jean-Yves Le Drian (*Le Figaro*, 16 décembre 2015).

Ainsi, le véhicule métaphorique est conventionnel dès lors qu'il fait référence non plus à *un cancer* au sens strict du terme, mais à une catégorie de choses destructrices que ce soit en lien avec une guerre comme en 4), avec la fraude comme en 5) ou bien le trop plein d'argent en 6). Les derniers exemples illustrent bien la référence à la destruction : l'excès de consommation de cannabis chez les jeunes en 7) aurait un effet délétère sur la performance de ces jeunes. Enfin en 8), une organisation terroriste est catégorisée comme étant un cancer qui a les mêmes propriétés que la tumeur (à savoir l'attaque à d'autres cellules et la métastase), ce qui montre que le sens littéral demeure saillant (Giora, 2003), du moins chez ces locuteurs. Force est de constater que le véhicule *cancer* peut être employé

avec des topiques aussi divers et variés que la guerre, le cannabis et l'argent tout en maintenant son sens figuré conventionnel.

Nous avons vu que les rhéteurs anciens distinguent la métaphore utilisée par les rhéteurs et les poètes pour embellir le discours ou pour convaincre de celle utilisée par nécessité chez le bas peuple (les paysans). La métaphore *vive*, quant à elle, est traditionnellement attribuée à un discours poétique et rhétorique. Cependant, la conscience du contenu figuré ou métaphorique d'un énoncé dépend en grande partie de la fréquence d'exposition de celui-ci : plus une métaphore est morte, plus elle sera traitée de manière automatique par les locuteurs natifs (Gibbs, 1994). Landheer souligne par ailleurs que la perception de la différence entre les métaphores vives et mortes dépend de la « compétence linguistique des usagers » et qu'une « métaphore morte pour l'un pourrait bien être une métaphore originale, vivante pour quelqu'un d'autre (ce qui peut mener à toutes sortes de malentendus ou erreurs) » (*ibid.*, p. 7). Bonhomme (2005 : 22) est du même avis et note que la métaphore :

« dépend toujours du point de vue des énonciateurs, un tel percevant une métaphore là où un autre n'en verra aucune, et de l'organisation conceptuelle de la société dans laquelle elle se développe, une même expression pouvant être interprétée littéralement ou figurément selon les contextes culturels ».

Cette perception du degré de lexicalisation ou de conventionnalisation des métaphores est pertinente dès lors que nous nous focalisons sur des locuteurs natifs *versus* non-natifs. Nous traiterons les disparités entre ces deux populations dans la seconde partie. Au présent sous-chapitre, nous tenterons d'appréhender les enjeux de la lexicalisation en étudiant les différents cas de figure de métaphores qui varient selon leur degré de lexicalisation. Nous tenterons surtout de mieux comprendre comment nous pouvons évaluer ce degré de lexicalisation des métaphores.

#### 1.4.1.1 *La métaphore vive ou nouvelle*

La métaphore vive ou nouvelle concerne les cas de figure où le topique et le véhicule n'ont pas été rapprochés auparavant. Plus précisément, elle implique la construction d'une signification *inédite* à la fois dans le contexte et le cotexte (Landheer, 2002) et n'est pas assujettie à une stabilisation intersubjective (Kleiber, 1999). Dès lors, elle provoque une *déviance* sur le plan conceptuel (*ibid.*). Prenons les exemples ci-dessous de métaphores dans lesquelles un homme appartient soit à la catégorie des crocodiles, soit des requins. Il y aurait une première *déviance* sur le plan conceptuel parce que le lecteur sait que l'homme politique en question ne peut pas être à la fois homme et animal. Une deuxième déviance concerne la métaphore en 22) :

9) Christian Brunier ou Yves Creteigny ? Selon nos sources, l'un des deux hommes sera le successeur d'André Hurter des Services Industriels de Genève (SIG). Il devrait être désigné jeudi par le conseil d'administration. Les candidats en lice ne sont pas des inconnus. Agé de 51 ans, Christian Brunier est déjà dans la place depuis longtemps. Directeur, membre de la direction générale des SIG, **l'homme est un « crocodile politique »** puisqu'il fut également président du Parti socialiste et député durant de nombreuses années au Grand Conseil. (*La Tribune de Genève*, 14 février 2014).

10) Qu'ils se rassurent : Juppé est déterminé. "Je n'ai rien à perdre !" répète-t-il en petit comité. Plus roué qu'on le croit, celui qui a fait ses classes auprès de Jacques Chirac, **grand requin de la politique**, sait que la primaire est une course de fond. (*Aujourd'hui en France*, dimanche 24 mai 2015).

Ces occurrences de métaphore *in praesentia* sont similaires dans le sens où le topique est un homme appartenant à la classe des *homos sapiens* alors que le véhicule n'y appartient pas (requin *versus* crocodile). Or *l'homme est un requin* est plus courante et fréquente dans *Europresse* et *Factiva* que *l'homme est un crocodile*<sup>68</sup>. Pourquoi ? Parce qu'il y aurait une *déviance* qui s'opère dans 9) qui contribue à la rendre plus innovatrice et donc davantage *vive* (Kleiber, 1994, 1999). Seule la métaphore *vive* contient cette déviance alors que la métaphore usée ou morte ne le fait plus. En 10), la métaphore *requin de la politique* est effectivement moins déviante du fait de son stabilisation intersubjective (nous avons l'habitude d'y être confronté). Pour ce qui est de la métaphore *vive* ou nouvelle, il note que « la métaphore, quelque conception que l'on en ait par ailleurs, engage définitoirement une histoire de "déviance" » (Kleiber 1994 : 36). Il ne s'agit pas d'une déviance au sens strict, à savoir une déviance d'un usage ordinaire de la langue, mais bien d'un phénomène courant qui en *contient*. Dès lors, la métaphore :

« représente un usage particulier qui la distingue des énoncés ordinaires ou... littéraires et qu'il y a, quel que soit le nom qu'on lui donne, présence d'une déviance pour que l'on identifie un énoncé comme métaphorique » (*ibid.*, p. 36).

La métaphore *vive* provoque alors une *incompatibilité* sur le plan conceptuel, c'est-à-dire qu'il y a

---

<sup>68</sup> Notez qu'y a une surabondance de véhicules dont les référents proviennent du monde animal (Deignan, 2008) et de la nature, du corps et les expériences sensorimotrices (Gibbs, 2005). Le critère de la fréquence concerne alors principalement le choix du véhicule, un choix qui dépend largement d'aspects socioculturels : les métaphores ne sont pas universelles. Ce point est également central pour notre problématique qui met au centre des préoccupations l'appropriation et l'usage d'une L2.

*transgression classificatoire* entre les constituants de l'énoncé. Il s'agit essentiellement d'une activité de catégorisation qui fait défaut entre les deux constituants, activité qui s'appuie sur nos connaissances du monde :

« d'un point de vue cognitif, les métaphores, essentiellement les métaphores vivantes ou non conventionnalisées, agissent en perturbateurs de nos connaissances à long terme. Elles ne se contentent pas d'apporter une information nouvelle qui s'ajoute aux informations que nous possédons déjà, elles posent, en même temps, des connexions qui battent en brèche plus ou moins fortement certaines structures de notre savoir sur le monde » (Kleiber 1994 : 36).

Plus important encore, les locuteurs natifs doivent construire le sens lorsqu'ils sont confrontés à des métaphores vives et nouvelles (Kleiber, 1999). Le sens figuré n'est donc pas récupérable du lexique mental.

Cependant, Bonhomme (2005) souhaite dépasser les notions *déviance* ou *d'écart* parce qu'elles demeurent rattachées à une rhétorique dépassée. De plus, d'autres *écarts* ou *déviances* (il cite par exemple le *lapsus*) ne sont aucunement pris en compte dans une telle perspective : tout porte à croire que le locuteur est continuellement *conscient* de son emploi de la langue, alors que l'existence même du lapsus montre le contraire. Dépassons la notion de *déviance* afin de présenter celle, moins connotée, de *saillance*<sup>69</sup>, proposée par Bonhomme (2005). Une métaphore vive se distingue d'une métaphore lexicalisée ou morte par sa *saillance* : elle saute aux yeux des lecteurs ou interlocuteurs, mais ne constitue pas nécessairement une *incompatibilité* ou une *déviance*. Sa saillance dépend principalement de la récatégorisation du topique dans la catégorie du véhicule (*cette femme est **une lampe de chevet** ; la vie est **un biscuit sans gluten*** et ainsi de suite), alors que la saillance dépend des facteurs tels que la fréquence d'exposition, le genre textuel, les compétences linguistique et pragmatique. Illustrons avec ces exemples construits autour de la structure SN<sub>0</sub> est SN<sub>1</sub> (*la vie est SN<sub>1</sub>*) :

11) La vie continue. **La vie est un gymkhana** sans savoir de quoi demain sera fait. De très belles choses vont nous arriver. Peut-être de moins belles. Il faut d'autant plus profiter de la vie et de ses joies. La meilleure riposte est de continuer de créer, de s'amuser, et de ne pas rester cloîtrés (*Le Parisien*, 19 décembre 2015).

12) Pour Anthony, atteint de mucoviscidose, **la vie est un combat** quotidien. Mais pas un frein à ses envies, notamment sportives. Depuis deux ans, c'est sur le karaté que le jeune homme a jeté son dévolu (*La Montagne*, 6 mai 2015).

---

<sup>69</sup> Cette perspective de la saillance diffère de celle proposée par Giora (2003), perspective qui sera traitée en détail au dans la deuxième partie.

En 11), nous avons affaire à une métaphore que nous pouvons qualifier de *vive* de par le fait que le mot *gymkhana*, qui fait référence à *une fête de plein air* selon le CNRTL, saute potentiellement aux yeux des lecteurs (c'est également un mot qui est susceptible d'être peu fréquent). *La vie* est rarement recatégorisé comme *un gymkhana*. L'occurrence en 12), en revanche, peut être caractérisée comme étant *lexicalisée*, c'est-à-dire que nous recatégorisons fréquemment *la vie* dans la catégorie *des combats*. Néanmoins, les critères permettant de distinguer une métaphore *vive* d'une métaphore lexicalisée se basent sur l'intuition. Il est donc vital de se pencher sur le critère de la fréquence en plus de la déviance ou de la saillance. Giora (2003) souligne effectivement que le sens figuré d'une métaphore nouvelle n'est pas codé dans le lexique mental des locuteurs par sa rareté d'emploi dans le discours. C'est ce que nous pouvons observer avec l'exemple de *tsunami migratoire* employé, selon le corpus Europresse, pour la première fois en 2005 par Jean-Marie Le Pen :

- 13) Le président du Front National Jean-Marie Le Pen a dénoncé dimanche "le **tsunami migratoire**" dans les enclaves espagnoles au Maroc, Ceuta et Melilla, dans son discours de clôture de la fête "Bleu Blanc Rouge" du FN au Parc des expositions du Bourget (*Agence France Presse*, 9 octobre 2005).

Depuis 2005, nous avons repéré 75 occurrences dans Europresse dont 32 sont principalement des citations de Le Pen que nous pouvons relever par l'emploi des guillemets, du moins jusqu'à 2015. Nous avons montré dans notre article que 2015 représente un tournant en ce que près de 1 million de réfugiés tentent d'entrer en Europe (Bang Nilsen, 2017). Depuis cette année, il y a 43 occurrences de *tsunami migratoire* et 19 de la variante *tsunami de migrants* ou *de réfugiés* :

- 14) En 2016, 710 000 personnes ont bénéficié d'une protection internationale accordée par l'un des pays membres de l'Union européenne (UE). C'est plus du double de l'année précédente. Et, ce n'est rien. En effet, à en croire les prévisions à long terme, il pourrait y avoir en 2050 jusqu'à 250 millions de réfugiés climatiques. Face à ce **tsunami migratoire**, le droit d'asile en Europe n'est pas assez harmonisé pour permettre une répartition équitable des réfugiés (*Actualités sociales hebdomadaires*, 20 avril 2018).

- 15) L'Italie a demandé hier à l'Union européenne d'adopter des mesures concrètes et robustes pour mettre fin au **tsunami de migrants** qui tentent de traverser la

Méditerranée avec l'aide de passeurs (*Métro Montréal*, 23 avril 2015).

Dès lors, une métaphore qui apparaît dans le discours journalistique peut être vive dans le sens où il n'y a pas encore de stabilisation intersubjective (Kleiber, 1999), son emploi saute aux yeux des lecteurs (Bonhomme, 2005) mais surtout parce que son sens figuré n'est pas encore inscrit dans le lexique mental des lecteurs (Giora, 2003). Le degré de lexicalisation moindre peut souvent être caractérisé par l'emploi de guillemets dans le discours de presse. Avec l'usage de cette métaphore dans le discours de presse, il y aurait de moins en moins de déviance ou de saillance sur le plan conceptuel, c'est-à-dire que les migrants sont généralement inclus dans la catégorie des tsunamis. La *nouveauté* de la métaphore vive dépend du genre textuel dans lequel elles se trouvent, et par extension leur fréquence d'exposition au sein de ce discours (Giora, 2003).

Passons maintenant à l'étape intermédiaire des deux pôles de la lexicalisation, à savoir la métaphore lexicalisée qui est, nous allons le voir dans la partie 2, souvent traitée de manière automatique par les locuteurs natifs (Gibbs, 1994). A la différence de la métaphore vive, le sens n'est pas construit mais récupéré du lexique mental (Kleiber, 1999 ; Giora, 2003).

#### 1.4.1.2 *La métaphore lexicalisée*

Les métaphores lexicalisées se distinguent des métaphores vives par le fait qu'elles ne sont plus déviantes ni innovatrices et par le fait que les lecteurs n'ont plus besoin de construire un sens figuré ou métaphorique (Kleiber, 1994, 1999). Elles ne sont donc plus perçues comme saillantes (Bonhomme, 2005) et peuvent faire partie intégrale du lexique d'une langue, notamment par des entrées dans le dictionnaire (Krennmayr, 2011). Leur sens figuré est, par conséquent, susceptible d'être codé dans le lexique mental des locuteurs (Giora, 2003). C'est ce que l'on observe avec l'exemple de l'*artère* développé par Cortès (1995 : 138) ; une « *artère* (qui conduit le sang du cœur aux organes) prend une valeur métaphorique lorsqu'il désigne non plus un viscère, mais une voie de communication » :

- 16) Premier employeur privé de la station balnéaire, avec 183 salariés, le Pasino a porté sa surface à 8 000 m<sup>2</sup> et s'est doté de 200 machines à sous et d'une salle de spectacle d'une capacité de 2 100 places. Pour s'agrandir, il a quitté les petites rues du centre-ville et s'est placé à l'entrée Ouest, sur la principale **artère urbaine**, en direction de Montpellier (*La Gazette des communes*, 18 juillet 2013).

Le sens *figuré* du nom *artère* s'amenuise ou disparaît aux yeux des locuteurs natifs par le biais de

l'usage, ce qui donne à cette unité un sens pour ainsi dire *littéral*. Mais Cortès insiste sur le fait que « le sens originel n'est jamais complètement perdu » (Cortès 1995 : 135). Kleiber (1999 : 107) est du même avis : « on peut retrouver une rupture innovante si l'on revient à leur origine, si on les décongèle pour saisir la motivation du changement de sens opéré ».

Les métaphores lexicalisées sont fréquentes dans le discours journalistique (Krennmayr, 2011), comme nous pouvons le constater avec les occurrences ci-dessous. Afin de s'assurer du contenu lexicalisé, nous avons systématiquement vérifié, au sein du CNRTL, si un emploi métaphorique ou figuré est signalé par le dictionnaire. Ces occurrences montrent la grande variation des métaphores lexicalisées dans le discours journalistique :

- 17) L'utilisation de barquettes plastiques dans les cantines pourraient bien être **une bombe à retardement** sanitaire et environnementale, s'alarme un collectif d'associations. L'Assemblée nationale examine justement ce jeudi un amendement visant à les interdire (*Libération*, 19 avril 2018).
- 18) Le calcul, réalisé par Eurostat, est sans appel : les femmes gagnent 15,8 % de moins que les hommes. (...) Outre une injustice sociale, cette inégalité est **un frein** à l'économie nationale (*Liaisons sociales*, 4 janvier 2018).
- 19) Bientôt un an après l'élection d'Emmanuel Macron, les Français ont eu le temps de prendre du recul et d'évaluer les effets du **séisme** politique de 2017 (*Le Monde*, 7 avril 2018).
- 20) On accuse [Amy Schumer] de pratiquer un féminisme blanc, d'être grossophobe à l'envers, d'être vulgaire, bref, elle est **un aimant** à trolls sur le web. Mais elle persiste dans son discours sur "l'empowerment" des femmes, qui lui tient à cœur (*La Presse*, 23 avril 2018).
- 21) Quant aux footballeurs, ils ont compris qu'ils sont désormais **sous le microscope** et que leur rôle de modèles leur donne des responsabilités, assure-t-on dans la ville (*M le Magazine du Monde*, 23 décembre 2017).

- 22) Depuis plusieurs années, les partis politiques subissent de plein fouet la crise de défiance que connaissent les différents rouages de la démocratie représentative, et enregistrent **une hémorragie** de militants. Pour la contenir, ils instaurent des procédures pour le moins souples, où un simple clic vaut adhésion (*Le Monde*, 27 mars 2018).
- 23) Le gouvernement britannique entend interdire la vente de pailles en plastique et d'une série d'objets à usage unique et espère entraîner dans son sillage les autres pays du Commonwealth, ont annoncé mercredi les services de Theresa May. Ce projet, qui s'inscrit dans une démarche visant à **endiguer** la pollution des océans, prévoit également d'interdire la vente des cotons-tiges ou encore des mélangeurs de cocktails (*Challenges*, 19 avril 2018).
- 24) Après **une vague** de crimes haineux au Guatemala, Honduras et Salvador (133 crimes en 2014) contre les homosexuels, des militants pour leurs droits manifestaient mercredi à San José (Costa Rica), devant le siège de la Commission interaméricaine des droits de l'homme, à laquelle ils ont demandé audience (*L'Humanité*, 12 décembre 2014).

Si l'emploi de ces occurrences au sens figuré ou métaphorique est signalé par les dictionnaires, cela met nécessairement en jeu le débat sur la *polysémie* des unités de la langue. En effet, une question centrale se pose : les mots ont-ils un sens propre et stable (*arracher une plante*) qui peut être *détourné* au sens figuré par le contexte (*arracher une victoire*), ce qui constitue la perspective rhétorique traditionnelle, ou bien ont-ils un sens *nouveau* par emploi métaphorique qui se stabilise sur le plan intersubjectif, ce qui les rend *polysémiques* ? Cette problématique est signalée par Victorri et Fuchs :

« Prenons d'abord le problème posé par les métaphores. Pratiquement n'importe quelle expression peut être utilisée de manière métaphorique. Par exemple, face à l'énoncé *Les balles de ses sarcasmes rebondissent sur la raquette de mon indifférence*, doit-on conclure que *raquette* prend ici un sens particulier, et doit pour cette raison être considéré comme polysémique ? Ou, au contraire, soutenir que ce mot garde son sens habituel, et que seul l'énoncé dans son ensemble est porteur d'un sens original, ce qui revient à l'assimiler à l'énoncé *Les balles auxquelles je compare ses sarcasmes rebondissent sur la raquette à laquelle je compare mon indifférence ?* » (Victorri et Fuchs 1996 : 9, *en italique dans le texte*).

Selon ces auteurs, le processus de lexicalisation d'un sens littéral à un sens figuré dans la métaphore (mais aussi la métonymie) peut être le moteur de la polysémie dans une perspective diachronique. Ces figures de discours sont, en effet, « à l'origine, en diachronie, de la plus grande partie de nos polysèmes actuels » et ont alors « cette capacité de changer radicalement le sens de n'importe quelle expression » (*ibid.*). Dès lors, la polysémie ne concernerait que les métaphores lexicalisées comme celles montrées plus haut et en aucun cas les métaphores vives (Victorri et Fuchs, 1996).

Un autre point qui mérite notre attention est le poids accordé à la catégorisation au sein du processus de lexicalisation des métaphores. En effet, Cortès note que la catégorisation peut, dans certains cas, être perçue comme moteur de sélection des unités par les locuteurs, car ces unités choisies correspondent à une perception du réel :

« Au-delà de la diversité des emplois métaphoriques, on peut observer quelques régularités, révélatrices de la manière dont nous catégorisons : on observe des analogies de forme (*chardon, araignée*), de couleur (*cardinal, casoar*), des analogies de fonction (*artère, canevas*). Ainsi, la métaphore nous fait pénétrer jusqu'aux ressorts les plus profonds de la catégorisation » (Cortès 1995 : 138, *en italique dans le texte*).

Cette vision de la lexicalisation métaphorique est cohérente avec une approche cognitive du phénomène, et l'auteur s'appuie sur la théorie de la métaphore conceptuelle de Lakoff et Johnson (1985). Nous avons vu que ces auteurs partent du constat que l'esprit humain perçoit le monde et de nouveaux concepts en lien avec des métaphores conceptuelles déjà existantes. Les métaphores se matérialisent dans le langage sous forme de réalisations linguistiques mais toujours en lien avec une métaphore conceptuelle. Dès lors, la métaphore conceptuelle LA DISCUSSION CEST LA GUERRE peut se matérialiser dans le langage avec tel énoncé : *ses affirmations sont indéfendables*. Or ils notent malgré tout que ces réalisations linguistiques sont généralement à inclure au sein des mots au sens littéral et il est donc difficile de réunir la perspective de la métaphore conceptuelle dans les préoccupations liées à la lexicalisation de la métaphore. Ceci étant dit, nous retenons que la catégorisation serait un élément-clé du processus de lexicalisation.

Enfin, il faut distinguer la métaphore lexicalisée de la métaphore morte et de la catachrèse. En effet, ces trois unités sont souvent traitées comme synonymes et employées de manière interchangeable, mais la différence entre eux se fait au niveau de leur genèse ou leur degré de lexicalisation. Nous verrons qu'une *catachrèse* est bel et bien une sorte de métaphore, fortement lexicalisée, mais elle aurait été créée afin de répondre à un manque lexical (Le Guern, 1973) comme le signalaient déjà les rhéteurs anciens. En revanche, une métaphore lexicalisée telle qu'*artère routière* ne relève pas d'une nécessité mais bien d'un choix : le locuteur a d'autres possibilités comme axe routier, réseau routier et ainsi de suite. Enfin, la métaphore *morte* est une métaphore lexicalisée mais dont le degré de lexicalisation est au pôle extrême du continuum de la lexicalisation. Nous allons

étudier son cas présentement.

#### 1.4.1.2.1 *La métaphore morte*

Une unité métaphorique peut atteindre un tel niveau de lexicalisation que nous la considérons comme *morte* ou *congelée*. Dans ce cas précis, son traitement devient inconscient et automatique dans le discours ordinaire, et Ricœur remarque que « le non-dit de la métaphore, c'est la métaphore usée. Avec elle la métaphoricité opère à notre insu, derrière notre dos » (Ricœur 1975 : 362). Illustrons avec l'énoncé *c'est une bécasse* dont le sens est péjoratif. Selon Cortès (2003), des métaphores mortes de ce genre ont d'abord été créées dans un milieu rural en se servant du familier, à savoir le monde animal. Ensuite, l'emploi de la métaphore a fait effacer son sens initial en lien avec l'animal, ce que Le Guern (1973) qualifie de disparition de *l'image* initiale, tandis que Cortès souligne que « le figement catachrétique entraîne l'effacement du rapport au domaine source de la métaphore » (Cortès 2003 : 50). Pour les locuteurs qui emploient ou entendent cette unité, il n'y aura plus de lien entre le domaine source, la bécasse, et la métaphore, *c'est une bécasse*, et ils accèderont au sens de l'unité, à savoir *femme peu intelligente*. Pour preuve, une simple recherche de synonymes dans le moteur de recherche lexical, le CNRTL, donne uniquement des synonymes du sens métaphorique : *bête ; stupide ; gourde ; cruche*.

Néanmoins, la métaphore peut toujours être réveillée ou décongelée, en cas de jeux de mots ou d'autres formes de délexicalisation, ce qui signifie que le contenu métaphorique n'est jamais réellement perdu. En effet, le terme même de *métaphore morte* est problématique pour de nombreux chercheurs (Lakoff et Johnson, 1980 ; Cortès, 1995 ; Landheer, 2002). Qualifier une métaphore de morte signifie qu'elle a perdu sa capacité imaginative, mais Le Guern (1973 : 88) souligne que « presque toutes les métaphores lexicalisées peuvent retrouver leur éclat primitif ». Landheer (2002 : 9) est du même avis :

« une métaphore a beau être usée, éteinte, congelée, lexicalisée..., elle n'est pas raide morte pour autant. (...) Pour notre part, nous voudrions insister sur le fait qu'une métaphore, aussi éteinte qu'elle puisse paraître, garde toujours un potentiel de vivacité, un germe de vie, elle est comme la Belle au Bois dormant qui ne demande qu'à être réveillée, et nous tous sommes capables de faire cela, même si nous ne sommes pas tous des Valéry ».

Une métaphore morte demeure une métaphore, parce qu'elle continue à témoigner de l'imagination collective des locuteurs. Apercevoir un objet selon les propriétés d'un autre objet est un tour de force, quand bien même l'usure de la figure rend la recatégorisation moins perceptible. En effet, une métaphore morte ne constitue pas moins une recatégorisation qu'une métaphore nouvelle : elle est simplement moins saillante (Bonhomme, 2005). C'est ce que nous pouvons observer dans les

occurrences ci-dessous :

25) Ils conseillent d'**aborder** le démantèlement du programme nucléaire militaire nord-coréen en trois phases : arrêter le travail sur les sites sensibles (un an), puis les déclarer à la communauté internationale, les désactiver et les faire fermer (deux à cinq ans), et enfin détruire les sites, reclasser les scientifiques vers des programmes civils et -encadrer l'usage du nucléaire en revenant au traité de non-prolifération (TNP) dont la Corée du Nord s'est retirée (dix ans) (*Le Monde*, 12 juin 2018).

26) Malgré sa volonté de réformer en profondeur le Code du travail, le chef de l'État a réussi à **museler** les syndicats (*Le Figaro*, 26 juin 2017).

Il ressort de ces exemples que le contenu littéral des métaphores est susceptible de passer au deuxième rang, voire disparaître : le sens premier du verbe *aborder* en 25) désigne, en effet, le fait de s'approcher d'un navire alors qu'en 26), le sens premier concerne le fait de mettre une muselière à un animal pour l'empêcher d'ouvrir la gueule.

Le plus haut degré de lexicalisation concerne effectivement les changements sur le plan diachronique qui empêchent les lecteurs de reconnaître le contenu métaphorique d'une unité (sauf en cas de connaissances étymologiques). Prenons le mot *tête*. Nul ne sait qu'il s'agit d'une métaphore, lexicalisée et maintenant morte, sur la base du mot latin *testa*, c'est-à-dire *pot en terre cuite*. Le substantif en latin employé pour dénommer cette partie du corps était *caput*. Le Guern (1973 : 83) note qu'à l'époque suivie par l'invasion romaine de la Gaule, « la métaphore *testa* est généralisée dans la langue des soldats et des vétérans pour désigner la tête, à tel point que les Gaulois peuvent la prendre pour le terme propre, surtout s'ils ne connaissent pas le sens premier du mot ». Il s'agit alors du degré ultime de perte de lexicalisation. Or la métaphore morte peut être *réveillée* ou *décongelée*, ce qui nous montre quand bien même de possibles résidus du contenu figuré dans l'esprit des locuteurs natifs (Le Guern, 1973 ; Landheer, 2002). Legallois (2000) souligne que la métaphore morte est :

« un énoncé qui trouve un écho dans les connaissances discursives d'un objet. Elle y a sa place, et son actualisation ne fait que confirmer ce que l'on sait déjà d'elle : une manifestation discursive qui a perdu pour toujours la vertu de la nouveauté. Cependant, une métaphore figée reste une métaphore (...), c'est à dire que lui sont imputables toutes les propriétés imputées à une métaphore dite vive - l'effet de surprise en moins » (Legallois 2000 : 315).

En dernier lieu, nous nous intéressons au cas de la catachrèse qui, comme l'ont souligné les rhéteurs

anciens, répond à un manque ou une lacune de mots.

#### 1.4.1.2.1.1 La catachrèse

La *catachrèse*, unité à un très fort degré de lexicalisation, se distingue de la métaphore morte du fait qu'elle aurait été créée pour répondre à un *besoin* dans la langue, à un *manque lexical* comblé par un énoncé métaphorique (Le Guern, 1973), métonymique ou synecdochique (Bonhomme, 2005). Legallois (2000 : 189) souligne que les catachrèses « sont d'abord des métaphores, puis des métaphores qui s'éteignent peu à peu pour se figer ». Que la catachrèse soit une ancienne métaphore, métonymie ou synecdoque, son contenu figuré, une fois terminé le processus de lexicalisation, passe pratiquement inaperçu des locuteurs natifs. C'est ce que l'on voit avec cette occurrence :

- 27) De nombreux mélomanes et artistes de renom se retrouvent les deux ou trois premiers week-ends de juillet, **au pied** de la Montagne Noire, dans l'abbaye-école de Sorèze (*La Dépêche du Midi*, 14 avril 2018).

Prenons également l'exemple de l'informatique. Face à l'explosion des avancés dans le domaine, le lexique consiste en grande partie de catachrèses : nous parlons de *virus*, de *fenêtre*, de *fichier*, de *panier*, de *volets*, de *navigation*... Ce constat amène Bonhomme (2005 : 191) à constater que l'emploi massif de métaphores dans le discours informatique « s'explique par la nécessité de trouver rapidement des dénominations simples pour faire face à l'expansion d'une technologie nouvelle ». De plus, il souligne que « ces métaphores sont très efficaces sur le plan terminologique, en ce qu'elles rendent le système électronique décrit immédiatement familier » (*ibid.*, p. 193). La liste est donc sans fin (*ibid.* ; Colburn et Shute, 2008), ainsi illustrant l'omniprésence de la métaphore-catachrèse dans le discours informatique. Dans ce texte issu d'un journal spécialisé dans l'informatique, les catachrèses foisonnent :

- 28) Vous pouvez bloquer toutes les tentatives de connexion à votre PC. Si un tel **filtrage** peut se révéler utile de manière ponctuelle (infection par un **virus**, connexion à un **réseau** Wifi non protégé), il gêne parfois le bon fonctionnement de nombreux logiciels, à commencer par les **navigateurs** Internet et les clients de messagerie. Pour gérer les flux entrants, cliquez, dans le **volet** de gauche, sur Activer ou désactiver le **pare-feu** de Windows. Dans la section intitulée Paramètres des emplacements réseau public, cochez l'option Bloquer toutes les connexions entrantes, y compris celles de la

liste de programmes autorisés (*Le journal 01net*, 21 janvier 2015).

Il s'agit donc d'une unité lexicale qui non seulement a perdu son sens figuré, mais qui n'a pas d'équivalent en sens littéral ; *l'aile du bâtiment* ne sera pas considérée comme une métaphore lexicalisée mais bien comme un mot composé. Charbonnel (1991, 1999), par exemple, refuse de prendre en considération la métaphore lexicalisée ou morte dans l'étude du mécanisme métaphorique. Or notre perspective vise les locuteurs non-natifs et l'interprétation de métaphores en français L2. Dès lors que nous sommes en mesure d'expliquer une unité par le biais de la *réactualisation de l'image*, la catachrèse a toute son importance. De plus, la catachrèse comble un manque lexical par une unité figurée, ce qui nous amène à poser la question suivante : pourquoi un locuteur choisira-t-il d'utiliser une catachrèse pour désigner une réalité extérieure ? En effet, créer un vocabulaire sur la base de catachrèses n'est pas le fruit du hasard, car les locuteurs passent par des *images* au lieu de passer par des *néologismes*. La relation entre l'animal (la *souris*) et l'objet (la *souris d'ordinateur*), évidente lors de la première exposition, quand bien même la saillance diminue et l'image s'efface, demeure une relation de *récatégorisation métaphorique*.

#### 1.4.1.3 *La métaphore figée*

Nous venons de voir que le degré de lexicalisation des métaphores varie au sein d'un continuum allant des métaphores mortes (*les pieds de la table*) aux métaphores les plus vives (*la vie est une table festive*). Or cette typologie ne concerne que les métaphores dites simples, c'est-à-dire dont le foyer de la métaphore est le substantif, le verbe ou l'adjectif. Dès lors, seules ces métaphores semblent prises en compte dans les approches davantage traditionnelles des figures de style ou de discours. En adoptant une approche psycholinguistique, il ressort effectivement que la métaphore peut apparaître dans des séquences figées, notamment dans les expressions idiomatiques telles que *jeter l'argent par les fenêtres*, *se tirer une balle dans le pied*, ou bien *briser la glace*. Ces expressions idiomatiques sont même considérées comme des métaphores mortes (Gibbs, 1994), c'est-à-dire comme des expressions figées dont la motivation métaphorique peut être plus ou moins transparente. Il est alors essentiel de prendre en considération cette variation dans la forme de la métaphore dans une approche psycholinguistique en distinguant les métaphores simples des métaphores figées. Qui plus est, la seule référence à la métaphore dans le métalangage du *Cadre* concerne des métaphores dites figées qui se trouveraient au sein de séquences figées « sémantiquement opaques » telles que *casser sa pipe* (Conseil de l'Europe 2001 : 8). Le CECRL s'appuie régulièrement sur la maîtrise des expressions idiomatiques comme facteur permettant de distinguer un apprenant de niveau de maîtrise élevé (B2 à C2) à ceux de niveaux inférieurs, que ce soit dans le cadre de l'étendue du vocabulaire (*ibid.*, p. 88),

la correction sociolinguistique (*ibid.*, p. 95), compréhension générale du vocabulaire (*ibid.*, p. 55) ou l'interaction orale générale (*ibid.*, p. 61). Par conséquent, la maîtrise de ces métaphores figées est décisive selon les préoccupations didactiques contemporaines.

Omniprésentes, les séquences figées constituent une grande partie du lexique et de la grammaire d'une langue donnée (Mejri, 2005) et sont généralement abordées par le biais de la phraséologie<sup>70</sup> (González-Rey, 1995, 2002). Les séquences figées ou phraséologiques sont :

« des faits de parole qui sont devenus des faits de langue, et ce, par la voie de la reproduction et de la répétition. Les idiolectes, productions libres de tout un chacun, une fois répandus par un succès encore difficile à analyser, se transforment en éléments préfabriqués du discours collectif » (Gonzalez-Rey 1995 : 158).

Il existe en effet une instabilité terminologique très importante dans ce domaine, que ce soit au niveau du *phénomène* - le figement - ou au niveau du *produit*, c'est-à-dire la séquence figée (Mejri, 2005), instabilité terminologique qu'il faut prendre en considération dans ce travail de thèse. Selon Wray (2000), ce flou terminologique rend difficile une quelle conque définition unitaire du phénomène des séquences figées ou phraséologiques. Fournir une définition du figement et de la séquence figée est donc loin d'être aisée, comme le souligne Mejri (2005 : 5) :

« malgré le grand nombre des travaux portant sur le figement en tant que phénomène inhérent aux langues naturelles (...) et l'importante avancée théorique actuelle dans sa délimitation et sa description, sa définition n'est pas pour autant ni satisfaisante ni communément admise ».

Si les notions de figement et de séquence figée sont notoirement difficiles à définir, que ce soit par le biais d'une approche formelle ou psycholinguistique, ce flou terminologique aurait indéniablement un impact sur la manière d'approcher ces phénomènes en didactique des langues étrangères :

« Si nous n'arrivons pas à développer un langage commun et une vision qui soit applicable à tout ce qui concerne les expressions idiomatiques en L2, comment peut-on donc espérer développer des programmes de recherche qui profitent de découvertes de la psycholinguistique, de la sociolinguistique, de l'intelligence artificielle, de la pragmatique et de la linguistique appliquée ? Comment peut-on continuer à faire pleine lumière sur des questions relatives à l'idiomaticité en L2 si nous n'avons pas encore réussi à définir les paramètres les plus précis de notre propre domaine de recherche ? »<sup>71</sup> (Liontas 2015 : 303).

Gross (1996) propose la définition suivante en prenant en compte le figement syntaxique et sémantique ainsi que la notion de *degré* de figement :

« Une séquence est figée du point de vue syntaxique quand elle refuse toutes les possibilités combinatoires ou transformationnelles qui caractérisent habituellement une suite de ce type.

---

<sup>70</sup> Discipline linguistique qui s'intéresse aux combinaisons lexicales possibles, qui plus ou moins figées et propres à une langue donnée.

<sup>71</sup> « Unless we develop a common language and a vision that permeates all matters of L2 idiomaticity, how can we possibly develop a research agenda that benefits from discoveries made in psycholinguistics, sociolinguistics, artificial intelligence, pragmatics, and applied linguistics? How can we continue to shed light on a particular issue of L2 idiomaticity if we have not yet defined the finer parameters of our own research inquiry? » (*notre traduction*).

Elle est figée sémantiquement quand le sens est opaque ou non compositionnel, c'est-à-dire quand il ne peut pas être déduit du sens des éléments composants. Le figement peut être partiel si la contrainte qui pèse sur une séquence donnée n'est pas absolue, s'il existe des degrés de liberté » (Gross 1996 : 154).

Le figement concerne donc le phénomène discursif par lequel les unités de la langue ne sont plus librement combinables entre elles, or ce figement lexical est soumis à des contraintes. Ces unités peuvent être des collocations (*adolescence tumultueuse, grièvement malade, célibataire endurci*), des locutions (*faire chou blanc, travailler d'arrache-pied*), des expressions idiomatiques (*mettre les pieds dans le plat, tirer le diable par la queue, poser un lapin*) voire des proverbes (*ce que femme veut, Dieu le veut, jeter le bébé avec l'eau de bain*). Plus important encore, le figement opère un certain nombre de restrictions et une séquence telle que *tirer le diable par la queue* admet difficilement des variations sur l'axe syntagmatique (*\*le diable est tiré par la queue*) et paradigmatique (*\*tirer le diable par la jambe*). Les critères permettant d'évaluer le degré de figement des expressions idiomatiques concernent une éventuelle remise en cause de l'intégrité conceptuelle d'une séquence (Mejri, 2005). Prenons l'exemple *poser un lapin*. En suivant les critères mis en place par Mejri (2005), nous ne pouvons pas remplacer le verbe *poser* par un autre verbe synonyme (*\*mettre un lapin*) ni le nom *lapin* par un autre (*\*poser un lièvre*) ni la passivation (*\*le lapin a été posé*) car cela remet en cause l'intégrité conceptuelle de la séquence. Or il faut souligner que « les définitions se recouvrent totalement ou partiellement avec la persistance d'un flou qui traduit les difficultés à cerner le phénomène » (Mejri 2005 : 185). Lamiroy (2008 : 96) ajoute qu'il faut :

« avouer qu'il est illusoire de trouver une définition totalement "étanche" du figement. Autrement dit, on doit se contenter d'une définition très générale selon laquelle une expression figée est une unité phraséologique constituée de plusieurs mots, contigus ou non, qui présentent un certain degré de figement sémantique, un certain degré de figement lexical et un certain degré de fixité morphosyntaxique ».

Premièrement, il existe de *degrés* de figement (Gross, 1996 ; Dubois-Charlier, 2005 ; Mejri, 2005). Certaines séquences sont ainsi moins figées que d'autres, comme c'est le cas avec certaines locutions verbales (*avoir du cran/cull/culot*) et le degré absolu de figement ne concerne qu'une minorité des séquences figées, plus précisément une séquence sur dix (Mejri, 2005). Le degré absolu de figement concerne une fossilisation totale d'une unité polylexicale, généralement des *blocs erratiques* (Gross, 1996) qui témoignent des vestiges de l'histoire (*chercher noise ; sans coup férir ; au fur et à mesure* (Mejri 2005 : 190)). De fait, le défigement est généralement admis, hormis lorsque cela remet en cause l'intégrité conceptuelle de la séquence (Mejri, 2005). Nous admettons *c'est vraiment à se taper la tête contre le mur* (ajout d'adverbe), mais pas *\*c'est à se taper la tête contre le meuble* (substitution d'un nom synonyme) ou bien *\*la tête a été tapée contre le mur* (la passivation). La majorité des

séquences figées peuvent ainsi être défigées. Le figement partiel peut être illustré par l'unité figée *gonfler les couilles* (Bernet et Rézeau, 2008). Appartenant à un registre plutôt familier, cette unité admet des variations sur l'axe paradigmatique comme l'illustre ces exemples : *casser les couilles* ; *péter les couilles* ; *casser les burnes* ; *casser les coucougnettes* ; *casser les noix* et ainsi de suite<sup>72</sup>. La structure syntaxique est la même (Verbe + *dét.* + Nom au pluriel), ce qui amène González Rey (2002) à souligner l'existence d'un très grand nombre de moules phraséologiques, moules qui offrent aux locuteurs natifs une certaine créativité lexicale tout en restant dans le cadre d'une même unité. Le sens reste stable : il s'agit toujours du même acte qui signifie *énervé, importuner quelqu'un* (Bernet et Rézeau, 2008).

Deuxièmement, le figement concerne la *séquence figée*, c'est-à-dire une unité polylexicale porteuse de sens. Or la difficulté de définition du phénomène de figement entraîne évidemment un obstacle dans la délimitation et la définition des séquences figées. González Rey (2002), didacticienne, étudie le figement par le biais de la phraséologie et définit la séquence figée (ou l'unité phraséologique) ainsi : il s'agit d'un « signe pourvu d'un faisceau de significations virtuelles qui ne s'actualisent que dans le discours » (González Rey 2002 : 17) et propose la typologie suivante. Le figement concerne les collocations (*tranche d'âge*), les parémies<sup>73</sup> (*enfant brûlé craint le feu*), les comparaisons figurées (*être rusé comme un renard*), les métaphores lexicalisées (*exploser de colère*), les expressions idiomatiques (*jeter de l'argent par les fenêtres*) les synecdoques (*rendre son tablier*) et aussi les métonymies (*se monter la tête*). La séquence apparaît donc dans des moules variables, de la collocation au proverbe à des degrés variables de figement et peut être à des degrés variables de transparence métaphorique (nous y reviendrons dans la partie 2). Une séquence telle que *jeter de l'argent par les fenêtres* diffère ainsi d'une suite de mots librement combinables comme *jeter les déchets dans la poubelle* (Wray, 2000). Un locuteur natif du français ne dirait pas *\*il est très blessé* mais bien *il est grièvement blessé*. De plus, elle ou il ne dirait pas *\*elle a posé un lièvre* ou *\*elle a posé le lapin* mais bien *elle a posé un lapin*. Dans notre perspective didactique, une séquence figée doit nécessairement être définie comme une unité polylexicale porteuse de sens que les locuteurs non-natifs doivent mémoriser comme un tout.

<sup>72</sup>[http://fr.wiktionary.org/wiki/casser\\_les\\_couilles](http://fr.wiktionary.org/wiki/casser_les_couilles)

<sup>73</sup> Augustyn (2009), Anscombe (2005) et Neveu (2004) n'acceptent pas l'ajout des collocations ni des parémies au sein du paradigme des séquences figées. Les collocations, « à la différence des unités phraséologiques, sont des expressions semi-figées binaires, constituées de deux expressions linguistiques » (Mejri 2005 : 186). De fait, le degré de figement serait trop faible pour parler d'une véritable unité figée. En ce qui concerne les parémies, Anscombe (2005) souligne qu'ils ne partagent pas les propriétés des séquences figées, telle que l'incapacité de substituer un élément de la séquence par un synonyme sur l'axe paradigmatique. En effet, le figement ne serait pas syntaxique mais rythmique : « toute modification qui touchera aux caractéristiques de base des parémies, en particulier à leur structure rythmique, sera d'entrée problématique. En revanche, toute modification n'affectant que pas ou peu ces caractéristiques fondamentales sera possible, ou à tout le moins mieux acceptée » (Anscombe 2005 : 173).

Quatrièmement, le figement est le produit de *l'usage* de la langue au sein d'une communauté linguistique, et il devient alors un « produit socioculturel » qui dépend des locuteurs qui agissent dans une langue et une culture donnée (González-Rey, 2002). Or il peut y avoir des rapprochements entre langues, soit grâce à une culture ou des faits historiques partagés, soit grâce à des moules phraséologiques partagés :

« le figement en tant que phénomène universel reste singulier, propre à chaque langue même si l'on peut établir entre les langues des rapprochements syntaxique, distributionnel et sémantique » (Vaguer 2011 : 3).

Dans le premier cas de figure, le calque *Œil pour œil, dent pour dent* qui existe dans une grande variété de langues, exprime la loi du talion qui daterait du II<sup>ème</sup> millénaire avant notre ère, c'est-à-dire de l'époque du royaume Babylonien. Egalement cité dans la Bible, le Coran et le Talmud, ce calque connaît alors une importante propagation. En norvégien, nous l'équivalence parfaite *øye for øye, tann for tann*. Dans le deuxième cas de figure, des moules phraséologiques peuvent être retrouvées dans plusieurs langues. Durieux (2003) note que les locutions nominales courtes telles que les noms composés (*carte bleue*) ont une très grande fréquence dans les langues indo-européennes. De fait, le mot composé *pomme de terre* existe également en norvégien, *jordeple*, quoi que beaucoup moins employé en norvégien contemporain (que *potet*). Cette équivalence proviendrait d'un fait historique : la *pomme* est introduite en Europe à l'Antiquité, bien avant la *pomme de terre* qui n'est introduite qu'au 16<sup>ème</sup> siècle. Le mot composé désignant *pomme de terre* se base alors sur la pomme, déjà connue, mais cultivée sous terre : *pomme de terre*. D'autres moules se retrouvent dans un grand nombre de langues, tels que la séquence figée à noyau verbal (*suivre le mouvement - følge etter ; sauter sur l'occasion - hoppe på sjansen ; descendre dans l'arène politique - dukke opp på den politiske arena* et ainsi de suite). De fait, Durieux (2003) souligne qu'il existe des correspondances plus ou moins évidentes entre les langues ne pouvant opérer qu'au niveau référentiel :

« ...il n'y a pas une relation de correspondance exacte des dénominations entre deux langues, mais une relation d'équivalence passant par la réalité désignée » (Durieux 2003 : 195).

Ces équivalences entre les différentes langues doivent donc être prises en compte dans le cadre de ce travail de thèse par le biais de la similarité translinguistique que nous abordons dans la deuxième partie de cette thèse.

Nous nous intéressons particulièrement aux expressions idiomatiques du fait qu'elles contiennent potentiellement des métaphores figées. Elles sont généralement considérées comme étant des « grands mots », ce qui équivaut à dire que le traitement d'une séquence figée ne diffère pas de celui d'un mot simple (Ellis et Sinclair, 1998 ; Wray, 2000). Selon cette perspective, quand un locuteur est exposé à un énoncé tel que *la carrière politique d'Hilary Clinton ne tient qu'à un fil après son*

*échec*, il ou elle va accéder au sens de la séquence figée tenir à un fil au même titre que le mot *fragile* dans *la carrière politique d'Hilary Clinton est fragile après son échec*. Les expressions idiomatiques sont à considérer comme des grands mots (big words) dès lors qu'ils sont stockés et récupérés comme des chunks en mémoire à long terme (Wray, 2000). Une partie des expressions idiomatiques sont donc potentiellement des métaphores figées ou mortes, c'est-à-dire des expressions dont la motivation métaphorique est apparente (Gibbs, 1994 ; Glucksberg, 2001 ; Carrol *et al.* 2018). Il s'agit de séquences figées telles que *jeter de l'argent par les fenêtres*, *briser la glace*, *ne tenir qu'à un fil*, *être dans le même bateau* qui sont, bien que figées, d'une transparence telle que des locuteurs peuvent inférer le sens idiomatique à partir du sens littéral des composants (Citron *et al.* 2016). Dès lors, des locuteurs non-natifs peuvent, même s'ils ne connaissent pas le sens idiomatique de ces expressions, accéder à leurs sens lorsqu'ils maîtrisent le sens des constituants de celles-ci. Selon Gibbs (1994), il s'agit d'expressions idiomatiques qui sous-tendent des métaphores conceptuelles. Dans l'exemple fourni par Gibbs, « *spill the beans* » (*dévoiler un secret*) est une expression idiomatique qui révèle des métaphores conceptuelles spécifiques, plus précisément L'ESPRIT EST UN CONTENANT et LES IDEES SONT DES ENTITES PHYSIQUES. Comme il le souligne, le sens figuré des expressions idiomatiques peut souvent être ancré dans notre système conceptuel :

« les sens figurés des expressions idiomatiques sont motivés par diverses métaphores conceptuelles qui existent indépendamment en tant que partie intégrante de notre système conceptuel. [Cela démontre] la manière avec laquelle la connaissance métaphorique commune des gens fournit une partie de la motivation permettant d'expliquer les raisons pour lesquelles les expressions idiomatiques ont les sens figurés qu'elles ont »<sup>74</sup> (Gibbs 1994 : 295).

Il ressort ainsi, selon Gibbs, qu'une certaine motivation métaphorique est à prendre en considération dans l'étude des expressions idiomatiques. Glucksberg (2001) est du même avis, même si son approche de la métaphore diffère de celle de Gibbs (1994). Comme le souligne Glucksberg, certaines expressions idiomatiques sont transparentes au point de se comporter comme des métaphores. C'est le cas avec *patiner sur la glace fine* (*skating on thin ice*) qui fait référence au *danger*. Or il note que ce *danger* peut être appliqué à n'importe quelle situation, ce qui montre qu'il s'agit d'une catégorie ad hoc des *choses dangereuses*. Il classifie des expressions idiomatiques telles que *bruler des ponts* comme étant *quasi-métaphoriques* de par le fait qu'elles se comportent à la manière des métaphores :

« A travers le mécanisme de la référence duelle, elles peuvent simultanément faire référence à l'exemple prototypique d'un concept tout en caractérisant un événement ou une situation

---

<sup>74</sup> « the figurative meanings of idioms are motivated by various conceptual metaphors that exists independently as part of our conceptual system. [This demonstrates] how people's common metaphorical knowledge provides part of the motivation for why idioms have the figurative meanings that they do » (*notre traduction*).

comme une instance de ce concept »<sup>75</sup> (Glucksberg 2001 : 75).

Etant donné que *bruler des ponts* peut faire référence à la fois à la catégorie des *choses qui détruisent*, cette expression peut également caractériser le comportement destructeur d'un individu comme c'est le cas avec l'exemple *il a brulé tous les ponts devant lui* (*he burned all the bridges in front of him*) (*ibid.*, p. 75).

Le lien entre expression idiomatique et métaphore en L1 a été étudié par de nombreux linguistes et didacticiens (Ruwet, 1983 ; Moeschler, 1992 ; Nunberg *et al.* 1994 ; González-Rey, 1995 ; Lamiroy, 2008). En effet, Moeschler (1992) souligne qu'il y a une continuité entre eux ces deux phénomènes :

« Il semble y avoir une absence de solution de continuité entre métaphore et idiome : certains idiomes sont d'anciennes métaphores, et leur différence tient au fait plus au figement des premiers qu'aux processus sémantiques qui les définissent » (Moeschler 1992 : 143).

Nunberg *et al.* (1994) mettent l'accent sur le rôle non seulement des métaphores mais aussi d'autres figures de discours telles que la métonymie (*donner un coup de main*) et l'hyperbole (*se casser la figure*). Ajoutons les comparaisons figurées (ou *similitudo*) telles que *doux comme un agneau* et *rusé comme un renard*. Ruwet (1983 : 35) le souligne également :

« Les expressions idiomatiques doivent donc, plus ou moins, être apprises par cœur ; le sujet parlant apprenant une langue doit y être exposé, découvrir qu'elles existent dans la langue sous telle ou telle forme plutôt que telle autre. Mais, une fois apprises, beaucoup d'entre elles se prêtent à l'analyse, à l'interprétation, sur la base de leur structure syntaxique interne, du sens littéral de leurs constituants, et des rapports (métaphoriques, métonymiques, etc.) entre leur sens littéral et leur sens idiomatique ».

De fait, une prise en compte du rôle de la métaphore (entre autres) dans les expressions idiomatiques peut alors faciliter la compréhension de ces unités.

Les métaphores figées ont été inclus dans le volet présent du fait de très haut degré de lexicalisation. Si nous concevons la lexicalisation en fonction de la probabilité que le sens figuré soit stockée dans le lexique mental des locuteurs natifs du fait de leur fréquence dans le discours (Giora, 2003), alors les expressions idiomatiques métaphoriques y entrent de plain-pied. Il ressort effectivement que leur sens idiomatique ou figuré est, si les expressions sont habituelles, proéminent dans la mémoire à long terme, ce qui signifie que ces sont lexicalisés (*ibid.*). Néanmoins, nous allons voir dans la partie suivante que toutes les expressions idiomatiques ne peuvent pas être qualifiées de métaphoriques (*poser un lapin, raconter des salades*). En voici des occurrences d'énoncés d'expressions idiomatiques que nous pourrions qualifier de métaphoriques par la transparence

---

<sup>75</sup> « Via the mechanism of dual reference, they can simultaneously refer to an ideal exemplar of a concept and characterize some event or situation as an instance of that concept

sémantique qu'elles comportent :

- 29) Ainsi Trafigura, qui attend, depuis quatre ans, que l'immeuble financé par le fonds Aeriium dans lequel il veut regrouper ses 400 salariés soit enfin réalisé. Or la Ville de Genève n'a cessé de **mettre les bâtons dans les roues** à cette construction, sous des prétextes futile (*Le Matin*, 27 mai 2012).
- 30) C'était l'un des points d'achoppement des négociations de Paris. Inscrire ou pas dans le corps de l'accord la reconnaissance des droits humains dans la lutte contre le réchauffement climatique. Quinze jours durant, de versions négociables en versions négociées, la question sera restée en suspens, jusqu'à la dernière mouture du texte, adoptée samedi, et qui aura finalement décidé de **couper la poire en deux**, au grand dam des ONG (*L'Humanité*, 14 décembre 2015).
- 31) Il est environ 8 h 10 lorsqu'il est **pris en sandwich** par deux autres camions, suivis par une Golf noire, d'où sortent des hommes encagoulés, gantés et lourdement armés. La victime est frappée et introduite de force sur la banquette arrière de la Golf (*Le Parisien*, 14 décembre 2015).

L'expression en 29) est transparente dès lors que l'énonciataire est familier avec les charrues, alors que les énoncés 30) et 31) sont interprétables grâce à l'expérience sensorimotrice (couper une poire et mettre quelque chose entre deux tranches de pain respectivement). Ces expressions peuvent donc être considérées comme des métaphores figées par le rapport métaphorique qui sous-tend celles-ci. Le degré de figement peut être variable (Mejri, 2005), mais ces expressions idiomatiques demeurent lexicalisées du fait que les locuteurs natifs sont susceptibles de les avoir stockés dans leur lexique mental (Giora, 2003).

Nous retenons de cette première typologie de la métaphore la très grande variation quant à leur degré de déviance (Kleiber, 1994, 1999) ou de saillance (Bonhomme, 2005), ce qui signifie qu'il y a vraisemblablement un continuum de la lexicalisation avec, à l'un des pôles la métaphore vive et nouvelle et de l'autre côté la métaphore morte et catachrétique. Au centre se trouvent vraisemblablement la métaphore lexicalisée simple (*c'est un séisme politique*) et la métaphore lexicalisée (*il a jeté de l'huile sur le feu*) figée dont leur sens figurés est aussi saillant que leur sens

littéraux (Giora, 2003). Notre deuxième forme de typologie concerne le foyer de la métaphore, c'est-à-dire la partie du discours que concerne la métaphore. Il existe effectivement une très grande variation de formes de métaphores, allant de la métaphore nominale (*Jean est un porc*), à la métaphore verbale (*sauter un exercice*), en passant par la métaphore adjectivale (*elle a un regard glacial*) et la métaphore adverbiale (*constater amèrement*). En effet, le foyer de la métaphore peut appartenir à n'importe quelle partie du discours et proposons ainsi une esquisse des différentes formes que peut prendre la métaphore selon une *typologie syntagmatique*.

#### 1.4.2 Typologie selon le foyer syntagmatique des métaphores

Une typologie syntagmatique de la métaphore prend comme point de départ l'idée que nous pouvons différencier les métaphores sur la base des structures syntagmatiques dans lesquelles elles se présentent, mais montre aussi que les énoncés métaphoriques ne constituent pas une *déviaton* d'énoncés au sens littéral d'un point de vue syntagmatique :

« Appartenance de la métaphore à toutes les parties du discours, distinction très nettes des constructions *in praesentia* et *in absentia* qui s'accompagnent d'effets sémantiques différents, autant de raisons d'accorder toute son importance à la syntaxe de la figure » (Gardes Tamine 2011 : 79).

Selon l'approche adoptée, le poids accordé aux différentes structures syntaxiques diffère. Botet (2008) propose une vue d'ensemble de la diversité syntagmatique et montre qu'une métaphore peut concerner toutes les parties du discours : métaphores nominales (*Sophie est un glaçon*), verbale (*plonger dans la dépression*), adjectivale (*la riante campagne*) ou adverbiale (*détester tendrement*) et ainsi de suite. Aristote et, à sa suite, d'autres philosophes, avaient déjà souligné la grande variation de structures syntagmatiques que pouvait assumer la métaphore, mais cette problématique n'a jamais été au cœur des préoccupations de la rhétorique traditionnelle. Nous avons vu que l'ouvrage méticuleux de Brooke-Rose (1958) sur la *grammaire* de la métaphore permet justement d'attirer l'attention sur son hétérogénéité. Nous allons présenter les différentes réalisations syntagmatiques de la métaphore, d'une part pour mettre le doigt sur sa très grande variation, et d'autre part pour faire connaître les critères de composition des métaphores. Commençons par la métaphore *nominale*, la plus prisée des linguistes, philosophes et psychologues (Duvignau, 2002, 2003).

##### 1.4.2.1 Métaphore à foyer nominal

Cette forme, de loin la plus étudiée, correspond généralement à une structure prototypique, c'est-à-dire SN<sub>1</sub> est un SN<sub>2</sub>. Elle implique donc deux substantifs ou syntagmes nominaux. Le verbe copulatif *être* permet de rattacher le véhicule au topique, mais d'autres verbes d'état s'emploient aussi tels que

*sembler* (Gardes Tamine, 2011). De fait, il ne peut s'agir que de métaphores *in praesentia* : le topique et le véhicule sont explicitement reliés. En voici quelques exemples de métaphores nominales :

32) De son côté, Marine Le Pen n'hésitera pas à railler la politique extrémiste de Sarko, à la qualifier de "Front national light" et à exhorter les électeurs à voter pour un vrai parti. Mais Nicolas Sarkozy est **un chien d'attaque** qui n'abandonne jamais, et l'élégant Alain Juppé a des handicaps même si, pour l'instant, cela ne se ressent pas dans les sondages (*Courrier International*, 4 septembre 2015).

33) Jean-Jacques Bourdin est **un bulldozer**. Dès 6 heures du matin, il fait sauter l'info sur ses genoux et il n'y va pas par quatre chemins. Avec lui, pas une seconde de répit, pas de temps mort, il fonce, il déroule, il ne se tortille pas. Il est cash (*Le Figaro*, 6 décembre 2012).

34) Le terrorisme est **un virus mutant**, opportuniste : la traque est nécessaire. La lutte est chirurgicale ; il faut être au plus près de la menace (propos de Dominique de Villepin dans *Le Figaro*, 20 janvier 2015).

35) Dans les jours qui viennent, le maire coulainais restera mobilisé en vue du second tour. Avec un mot d'ordre : "Venir voter nombreux. Le FN est **un poison**. Il faut le diluer" (*La Maine Libre*, 8 décembre 2015).

36) Ainsi, le gouvernement français fait reproche à nos "frondeurs diplomatiques" d'avoir créé une confusion au point de polluer le message de la France. Ce message est simple, constant : Bachar al-Assad est un "**boucher**", il porte seul la responsabilité d'une guerre civile qui saigne la Syrie - une guerre au terrible bilan : 200 000 morts (éditorial de *La Dépêche du Midi*, 27 février 2015).

Par le biais de la même structure syntagmatique, à savoir SN<sub>1</sub> est un SN<sub>2</sub>, les journalistes et les individus cités par ces mêmes journalistes peuvent varier les métaphores nominales à l'infini. Il s'agit donc d'un phénomène par lequel les topiques, en l'occurrence des hommes politiques, des journalistes

des organisations terroristes ou des parties politiques, sont inclus dans la catégorie des véhicules métaphoriques, ici des substances organiques ou dangereuses, des engins à chenilles, des artisans ou des mammifères.

Non seulement les métaphores nominales sont les plus traitées dans la recherche, mais elles sont également les plus citées par des non spécialistes quand il leur est demandé de fournir des exemples (Duvignau, 2002). Il se peut alors que cette forme soit la plus reconnue par les enseignants et les apprenants en classe de FLE. Dès lors que le degré de lexicalisation de la métaphore nominale varie, la saillance risque de fluctuer dans la conscience des locuteurs natifs : une métaphore lexicalisée ou morte est moins susceptible d'attirer de l'attention qu'une métaphore vive telle que *La vie est un gymkhana*.

Gardes Tamine (2011) propose trois types de métaphores autour du verbe copulatif *être* : les métaphores *d'identification*, de *catégorisation* et de *qualification*. Dès lors, d'autres formes peuvent appartenir à la classe des métaphores nominales à partir du moment où elles constituent un groupe nominal. Tout d'abord, la métaphore *d'identification référentielle* provoque le rapprochement entre le topique et le véhicule sous l'effet de la copule *être*, généralement par l'emploi d'un déterminant défini (SN<sub>1</sub> est un SN<sub>2</sub>). Il s'agit de métaphores dans lesquelles « deux références posées comme distinctes se relèvent identiques. Ce sont des configurations banales, indifférentes à la distinction du propre et du figuré » (Gardes Tamine 2011 : 93). C'est ce que l'on voit dans l'occurrence ci-dessous :

37) C'est une des figures incontournables de la fin de l'année. Depuis des siècles, le père Fouettard terrorise les petits enfants. (...) Chez nous, il est **le boucher** qui a tué les trois enfants ressuscités (*L'Est Républicain*, 11 décembre 2011).

La métaphore d'identification référentielle peut également être introduite par le présentatif *c'est* comme dans l'exemple ci-dessous :

38) À l'intérieur du restaurant, l'ambiance s'anime. Les éclats de rire succèdent aux commentaires du match. "Vous entendez ? C'est ça le Bosphore. C'est **le cœur de vie** du quartier. C'est ici que les énergies se concentrent", s'enthousiasme Murat (*Ouest-France*, 15 janvier 2016).

Inversement, la métaphore dite de *catégorisation* concerne l'emploi d'un déterminant indéfini au sein du groupe nominal par l'effet duquel le topique se voit appartenir à la catégorie du véhicule (SN<sub>1</sub> est

un SN<sub>2</sub>). Dès lors, les exemples 32) à 36) sont des occurrences de métaphores de catégorisation. De plus, ces formes peuvent inclure des expansions de l'adjectif, du nom, des compléments prépositionnels ou des propositions relatives. Voici un exemple d'expansion de complément prépositionnel par la préposition *entre* :

- 39) La Reine Elisabeth II est un symbole de continuité, un lien entre le passé, le présent et l'avenir. Elle **est un pont entre** les traditions ancestrales britanniques, le monde disparu des années 1950 et le vingt-et-unième siècle. La Reine est le chef de l'Eglise anglicane et le chef de l'Armée britannique (*Atlantico*, 8 septembre 2015).

Enfin, la dernière catégorie des métaphores nominales serait la métaphore de *qualification*. Privé de déterminant, le substantif agit comme un adjectif, ce qui ôte son pouvoir de catégorisation (Gardes Tamine, 2011). Cette forme permet de *qualifier* par le biais du substantif, c'est-à-dire qu'elle met en exergue une ou plusieurs des propriétés du topique. Elle se retrouverait principalement dans la poésie : *Car l'océan est hydre et le nuage oiseau* (Hugo, *Éclaircie*, *Les contemplations* dans Gardes Tamine 2011 : 108).

#### 1.4.2.2 *Métaphore à foyer verbal*

Les métaphores *verbales* ou *à pivot verbal* appartiennent à la classe des métaphores *in absentia*. Très fréquentes, ces métaphores seraient néanmoins les plus problématiques à traiter (Gardes Tamine, 2011). Elles sont généralement boudées par la recherche qui préfère se focaliser sur les métaphores nominales (Duvignau, 2002, 2003). La particularité des métaphores à foyer verbal réside dans le fait qu'elles relient un topique et un véhicule qui appartiennent à différentes parties du discours, mais le foyer est toujours le verbe. Dans cette forme, il y a relation entre le verbe et le sujet (SN<sub>1</sub> + V) ou bien entre le verbe et l'objet (V + SN<sub>2</sub>) :

- 40) Là encore le NV se bat pour revenir à 13-11, mais il est encore trop tard. Nancy, malgré un bras un peu tremblant au moment de signer un premier succès, **arrache** la victoire (15-12) et laisse les Narbonnais sur leur faim (*L'Indépendant*, 15 octobre 2013).

- 41) Les dirigeants de l'UE ont finalement acté vendredi un plan d'action conjoint avec la Turquie, censé **endiguer** l'afflux de migrants vers la Grèce. "C'est un jour historique", a déclaré le Premier ministre turc Ahmet DAVUTOGLU, en se réjouissant de cet

"accord très important" (*La Correspondance Economique*, 21 mars 2016).

42) Les passionnés de jardinage **affluent** à la Fête des plantes. Spectacle botanique de toute beauté au parc du château, samedi, pour la Fête des plantes, organisée par Annie Blanchais, présidente de l'association Entre ville et jardin (*Ouest-France*, 9 juin 2015).

43) Ils ont entre 16 et 26 ans, ils **bataillent** pour trouver leur place sur le marché du travail. Mais les jeunes actifs en difficulté de Haute-Loire ont bien d'autres caractéristiques (*La Montagne*, 15 décembre 2015).

44) Dehors, au petit matin, et jusque tard le soir, il **vagabonde** entre football, tennis et piscine avec sa bande de copains (*Ouest-France*, 9 août 2014).

Un même verbe peut, selon le contexte, avoir des connotations différentes. L'interprétation dépend, dans les exemples en dessous, du complément et nous permet de différencier une connotation négative d'une connotation positive. Voici des exemples avec le verbe *crouler* :

45) Le corps d'Alain Babin avait été retrouvé en avril 2011, quatre mois après sa disparition. À l'époque, l'accusé Sébastien Pacreau, **croule** sous les dettes et enchaîne les mensonges. Alors que s'est-il passé le 4 janvier 2011, dans la cave du pavillon de Sébastien Pacreau (*Ouest-France*, 18 décembre 2013).

46) Le dojo **croule** sous les médailles. Une vingtaine de jeunes ont participé aux interclubs à Pont-l'Abbé. Les conseils d'enchaînements de liaisons debout-sol, enseignés mercredi dernier, ont porté leurs fruits, ce qui explique les très bons résultats (*Ouest-France*, 19 mars 2015).

Les métaphores verbales ou à foyer verbal concernent donc des cas de métaphores dont le topique est absent (métaphores *in absentia*) et dont la connotation dépend du contexte.

### 1.4.2.3 *Métaphore à foyer adjectival*

Également *in absentia* par l'absence de topique, la métaphore adjectivale concerne la contradiction entre deux domaines principalement par le biais de l'épithète mais aussi de l'attribut (Gardes Tamine, 2011). Prenons l'exemple suivant :

47) Les mâchoires serrées, fixant son interlocuteur d'un **regard glacial**, M. Tron a clos l'échange en accusant M. Guedj d'être "prêt à tout et n'importe quoi pour tenter de garder le conseil général" (*Le Monde*, 3 mars 2015).

Dans ce cas précis, il y aurait discordance entre les domaines *regard* et *glacial* : un regard ne peut pas littéralement être glacial, et cet énoncé constituerait un *conflit conceptuel* (Gardes Tamine, 2011). Cette forme est aussi nommée *métaphore synesthétique* en ce qu'elle implique les différents sens et joue alors sur la perception que nous avons sur le monde qui nous entoure. En dessous, l'exemple 48) montre ce même phénomène synesthétique (*voix chaude*) mais aussi d'autres formes de métaphores adjectivales qui constituent toutes des conflits conceptuels :

48) C'est une fille **explosive**. (...) Âme **militante** et voix **chaude**, elle signe un disque **brûlant**, où s'entremêlent claviers, guitares et cordes radieuses (*Ouest-France*, 29 septembre 2015).

49) Notre ville **morte** est en train de ressusciter (*Ouest-France*, 15 décembre 2013).

### 1.4.2.4 *Autres formes*

En sus des métaphores présentées plus haut, nous avons également des cas de métaphores à foyer *adverbial* :

50) En revanche, David Samson est obligé de le constater **amèrement** : "D'habitude, début août, notre plateau est complet chez les hommes comme chez les femmes. Cette année, une semaine avant la première épreuve, nous avons encore de la place sur les inscriptions et forcément, les nageurs ne se déplaceront pas" (*Ouest-France*, 15 septembre 2015)

de métaphores *appositives* :

51) Jean Marie Le Pen, **cet animal médiatique**. En regardant, mercredi sur France 3, le numéro d'Histoire immédiate, consacré sous le titre Le diable de la République, aux 40 ans du Front national, on ne peut que constater que l'histoire de ce parti d'extrême droite est d'abord une histoire médiatique (*Le Soir*, 12 février 2011).

de métaphores impliquant la préposition *de* :

52)

53) Parmi le **troupeau de motos rutilantes**, une quarantaine de vieilles bécanes, parfois datées des années trente, se sont élancées pour un parcours de 90 kilomètres. Après une halte à Saint-Malo-de-Guersac, retour vers Bouvron où un dîner-concert était proposé à Horizinc (*Ouest-France*, 30 septembre 2015).

ou la préposition *à* :

54) Kahudi n'est pas venu, Koffi non plus. La gastro chez Alain Koffi, c'est quelque chose ! Encore complètement **à plat** hier, le pivot franco-ivoirien n'était pas du déplacement, comme attendu (*Ouest-France*, 15 septembre 2015).

ou bien de métaphores *infinitives* :

55) **Mourir, c'est apprendre** à vivre. De Love Story à La guerre est déclarée, la maladie et le cinéma ne font pas nécessairement aussi mauvais ménage que pourrait le laisser croire la longue liste des films obscènes qui mêlent la pathologie au divertissement (*Le Monde*, 11 octobre 2011).

et ainsi de suite. Dès lors, l'omniprésence des énoncés métaphoriques dans le discours tient aussi à sa très grande diversité syntagmatique. De plus, un certain nombre de ces exemples proviennent de citations des personnes interviewées, que ce soit des femmes ou hommes politiques ou des personnes lambda, démontrant potentiellement la présence de métaphores en dehors de tout discours poétique

ou littéraire.

Nous retenons de cette première amorce d'une typologie syntagmatique que la métaphore est susceptible d'apparaître dans toutes les parties du discours, ce qui montre sa très grande diversité. A travers la lecture des occurrences sur lesquelles nous nous appuyons, il ressort que le degré de lexicalisation d'une métaphore verbale, nominale ou adjectivale peut varier : *le chef a dénudé les carottes* est plus inédit que *les Français ont arraché la victoire*. La métaphore nominale concerne deux syntagmes nominaux dont le véhicule peut être introduit par l'article défini ou indéfini. Gardes Tamine opère ainsi une distinction entre ces deux types de métaphores *in praesentia* sur la base du processus à l'œuvre : l'identification ou la catégorisation. Dans le cadre de ce travail de thèse, en revanche, nous nous restreindrons au terme de métaphore nominale au-delà du type d'article employé. La métaphore verbale concerne des occurrences dans lesquelles le foyer est systématiquement le verbe qui est pris dans sa conception au sens figuré. Ce verbe peut être connoté négativement ou positivement selon le contexte. Il en est pareil avec les autres formes de métaphores, en l'occurrence celles dont le foyer est l'adjectif ou l'adverbe. Une reconnaissance des cadres syntagmatiques dans lesquels apparaissent les métaphores nous paraît essentielle, particulièrement dans notre domaine de recherche :

« si les enseignants de langue veulent que leurs étudiants soient en mesure de remarquer les métaphores, ainsi que les difficultés qu'elles peuvent engendrer, alors il est important de les aider à identifier des métaphores moins évidentes telles que les métaphores verbales »<sup>76</sup>  
(Littlemore et Low 2006 : 53).

S'y ajoutent des considérations dans le domaine de la linguistique et de la rhétorique : si la métaphore est généralement perçue comme un écart par rapport à la langue ordinaire - c'est-à-dire qu'elle appartient à un discours spécialisé, poétique ou littéraire - une étude sur le plan strictement syntagmatique permet de montrer que la métaphore a la capacité d'apparaître dans toute forme de discours. Quoi que très intéressante et importante à nos yeux, l'étude de la *grammaire* des métaphores en est encore à ses débuts (Gardes Tamine, 2011) et nécessite alors davantage d'attention. De plus, les études sur la métaphore ont tendance à ne concerner que les métaphores nominales (Duvignau, 2002) et nous souhaitons mettre en lumière des métaphores dont le foyer n'est pas deux substantifs. Gardes Tamine (2011) note, malgré tout, qu'une typologie syntagmatique d'énoncés métaphoriques reste problématique justement en ce qu'elle reste dans les mêmes cadres que les énoncés au sens propre, tout en ajoutant que :

« ...au-delà des résultats précis et limités, il me semble que le point le plus important, le

---

<sup>76</sup> « if language teachers want their students to be aware of metaphors, and the problems that they might cause, it is important to help identify less obvious ones, such as verbal metaphors » (*notre traduction*).

revers de ce constat négatif, de l'impossibilité d'établir une grammaire spécifique des métaphores, est de remplacer la métaphore au cœur du langage. Si elle partage avec les énoncés non métaphoriques une même syntaxe, c'est bien qu'elle ne constitue pas un écart, un phénomène marginal. La langue n'est pas un code rigide, elle construit de la même façon le sens propre et le sens figuré » (Gardes Tamine 2011 : 145).

Si la syntaxe d'une unité métaphorique ne constitue pas un écart par rapport à la syntaxe d'une unité au sens propre, comment les différencier ? Des unités du lexique, fortement lexicalisées telles que le verbe *arracher*, proviendraient d'une seule unité polysémique. De fait, *arracher la victoire* et *arracher la plante* seraient deux réalisations du même verbe, l'une dont le sens est métaphorique et l'autre dont le sens est propre. En revanche, *la victoire* est un référent relativement abstrait tandis que *la plante* est un référent concret, ce qui montre que la différence entre les deux référents est à trouver sur le plan *conceptuel*. De fait, ce constat diminue la pertinence d'une typologie strictement syntagmatique : « ...les recours à la syntaxe, en ce qu'elle pourrait éclairer la sémantique, sont sans effet » (Charbonnel, 1991 : 128). Une typologie strictement syntaxique pose donc des problèmes d'ordre théorique, comme l'a relevée Charbonnel (1991), qui opte plutôt pour une typologie *sémantique*. Une telle typologie part d'un constat relativement simple : deux énoncés métaphoriques, strictement identiques sur le plan syntagmatique, peuvent avoir des sens radicalement différents.

#### 1.4.3 Typologie selon la fonctionnalité des métaphores

Charbonnel (1991, 1999) montre qu'une typologie strictement syntagmatique fait défaut dans un domaine de recherche aussi complexe que celui la métaphore car elle ne permet pas de prendre en considération des différences sur le plan sémantique. Prenons ces énoncés ayant tous les deux la même structure – SN<sub>1</sub> (art. défini) +*être*+ SN<sub>2</sub> (art. indéfini), plus précisément *la femme est un* + syntagme nominal :

56) Marc Roche est correspondant du Monde au Royaume-Uni. Il signe cette semaine un article sur les relations entre le magnat américain des médias Rupert Murdoch et les femmes. "Ce natif d'Australie est un misogynne avéré, qui considère que **la femme est un appendice de son époux**. Marié à trois reprises, ses épouses ont été écartées de ses affaires. Sa fille Elisabeth a été limogée. La succession se jouera donc entre ses deux fils" (*M le magazine du Monde*, 5 Juillet 2014).

57) Si l'homme est un "chalumeau qui arrive rapidement à 200 °C", **la femme est "un four**

**plus long à chauffer et qui reste chaud"** et dont il faut, évidemment, "trouver le bouton du thermostat" ! Une fois encore, Paul Dewandre, avec sa simplicité, son bon sens et son humour a su décoder cette vie de couple qui, parfois, nous crée des soucis mais qui fait tellement de bien ! (*L'Est Républicain*, 19 avril 2015).

58) Dorothee Werner : "Tout part de l'idée de l'homme que seul son sperme suffit à faire des bébés et que **la femme est un réceptacle**. Elle perdure encore aujourd'hui, puisqu'il y a des parents qui expliquent à leurs enfants qu'on fait un bébé quand papa met sa graine dans le ventre de la maman. On en oublie dans ce récit que la maman a une graine sans laquelle il ne se passerait rien. C'est de cette idée fautive et tronquée que découle toute une série de représentations sur la place de l'homme et de la femme dans le monde" (*Metro*, 12 mars 2018).

Dans le premier cas de figure, le locuteur fait preuve d'un jugement de valeur envers le protagoniste Rupert Murdoch en employant cet énoncé selon lequel la femme est réduite à un simple appendice ou accessoire de son mari en 56). Elle serait *expressive* en ce qu'elle dévoile une subjectivité, une émotion, un jugement de valeur de la part de l'énonciateur. Or dans le deuxième cas de figure, et toujours avec le même cadre syntagmatique, la métaphore est employée afin d'illustrer une connaissance ce qui lui confère une fonction dite cognitive ou explicative en 57). Elle concerne donc le FAIRE (SAVOIR) (Charbonnel, 1991 ; Bonhomme, 2005). Dans le dernier cas de figure, enfin, la femme n'est non seulement réduite à un réceptacle vide mais il ressort du contexte d'énonciation que la locutrice souhaite changer la *praxis*, c'est-à-dire la façon de concevoir les femmes et leur rôle dans la reproduction en 58). Dès lors, le même cadre, en l'occurrence SN<sub>1</sub> (art. défini) +*être*+ SN<sub>2</sub> (art. indéfini), fournit des occurrences variées. Les mots et les structures syntaxiques sont incontestablement les *supports* de la métaphore, mais son interprétation s'appuie sur nos connaissances du monde et sur le contexte, ce qui amène Charbonnel (1991) à considérer la métaphore comme un phénomène de la pensée.

Par conséquent, Charbonnel propose d'opérer par une typologie *sémantique* : les locuteurs ont un choix entre différentes formes d'énoncés métaphoriques, que ce soit selon leurs foyers syntagmatiques ou leur degré de lexicalisation, mais ce choix dépend davantage du *sens* qu'ils cherchent à dévoiler. Plus précisément, Charbonnel (1991, 1999) propose une typologie *sémantique* sur la base du *régime sémantique* dans lequel s'enchaînent ces métaphores. Il s'agit d'une notion abstraite qui fait référence à la manière dont nous traitons le monde mais également le genre discursif :

les régimes sémantiques sont tantôt cognitifs, tantôt expressifs et concernent donc la science ou la poésie (Charbonnel, 1999). Il s'agit d'un *type d'approche* par lequel nous pensons à un objet ou une réalité, et non du *contenu* de ce qui est pensé, à savoir des connaissances ou des pratiques : le régime sémantique concerne « le caractère, l'élément (...) qui produit (ou au sein duquel se produit) cette différence de sens » (Charbonnel 1991 : 129). De fait, l'accent est mis sur le contexte/cotexte de l'énoncé métaphorique et non plus sur la forme. Reprenons nos exemples présentés plus haut sur *la femme est un* + syntagme nominal. Ces énoncés ont « apparemment de même contenu, et apparemment semblables en ce qui concerne grammaire et syntaxe, ont des significations foncièrement différentes » (*ibid.*, p. 129). Seule la notion de *régime sémantique* permettrait d'expliquer cette différence de sens, car elle ne se trouve pas dans « la forme grammaticale superficielle de la phrase » (Charbonnel 1999 : 34). Charbonnel propose ainsi une typologie de la fonctionnalité de la métaphore perçue par le biais de trois régimes sémantiques : les régimes *axiologie*, *cognitif* ou *praxéologique* que nous détaillerons par la suite. Dans le cadre de ce travail de thèse, nous simplifions cette typologie en nous concentrant sur les fonctions principales relevées par Charbonnel (1991) et par Bonhomme (2005) qui sont la fonction expressive, la fonction explicative et enfin la fonction argumentative.

#### 1.4.3.1 *Métaphore expressive*

La fonction expressive ou esthétique relève d'une volonté d'embellir le discours (Bonhomme, 2005). Dès lors, elle a souvent été prise en considération par les rhéteurs anciens qui mettent l'accent sur la « source de plaisir artistique » chez les interlocuteurs (*ibid.*, p. 163) et explique le rattachement de la métaphore au discours littéraire ou poétique. Elle jouerait sur l'imagination des interlocuteurs et « plus elle stimule l'imagination des lecteurs, plus elle possède un rendement esthétique élevé » (*ibid.*, p. 164) :

59) Le relais nautique, arboré et fleuri est considéré par les plaisanciers comme un lieu de repos bien agréable, un espace de promenade, **un petit havre de paix** propice au farniente, en tout cas une halte superbement entretenue et bienvenue (*L'Est Républicain*, 24 juillet 2016).

Selon Charbonnel (1991), cette forme de métaphore relève plutôt d'un emploi d'expressivité et apporte une valorisation positive ou négative, plus précisément une *valuation*. En 60), nous avons affaire à une métaphore à valuation positive alors qu'en 61), il s'agit d'une valuation négative :

60) En 1925, l'artiste inaugure sa propre enseigne, la maison Sonia qui, à l'image de Coco Chanel, devient une griffe. Sonia, d'origine juive, se cache pendant la guerre alors que Robert meurt de maladie en 1941. **Sa vie est un roman**. Elle meurt à 92 ans, en 1977, mais ce que l'on redécouvre aujourd'hui, ce sont les passions multiples et le goût de la beauté éclatante d'une inaltérable jeune femme (*Le Parisien*, 23 janvier 2015).

61) La guerre est une attaque contre la nation en tant que telle. Cette guerre - menée sous la forme particulière du terrorisme - ne se limite pas à la France ou à l'Occident. **C'est un cancer** qui touche l'Afghanistan, la Syrie, l'Irak, le Nigeria, le Mali. Elle a d'ailleurs fait plus de morts chez les musulmans que chez les chrétiens (*Le Figaro*, 27 novembre 2015).

Charbonnel (1991) conçoit effectivement le discours comme étant le reflet de différents régimes sémantiques. Dans le *régime expressif* ou *axiologique*, la métaphore peut avoir deux objectifs. Soit elle se retrouve sur un *pôle expressif* et son objectif est de *faire imaginer* le locuteur, soit elle se retrouve sur un *pôle argumentatif* avec l'objectif d'aboutir à une représentation, à un jugement de valeur<sup>77</sup>. De fait, la métaphore expressive est rattachée au régime sémantique *axiologique* : elle permet d'expliquer et de classer les valeurs, et l'emploi d'une telle métaphore relève donc d'un *jugement de valeur*. Dans ce dernier cas de figure, le but est « de mettre l'accent, par l'expression linguistique, sur l'expression d'un sentiment » (*ibid.*, p. 130) :

62) Les matchs arrangés, c'est **un poison mortel pour le football** (*Le Monde*, 18 mars 2015).

En 62), nul ne doute le point de vue de l'écrivain : sa subjectivité est alors dévoilée au grand jour. Bonhomme (2005) note que la métaphore expressive fait preuve de l'émotivité de l'énonciateur, mais peut aussi déclencher de l'émotivité chez l'interlocuteur (d'où son rôle prépondérant dans le discours poétique). La métaphore expressive ou évaluative se trouverait dans deux formes. Soit elle assume la fonction d'épithète, soit celle d'attribut (Charbonnel, 1991)<sup>78</sup>. L'épithète a une fonction

---

<sup>77</sup> Le pôle argumentatif sera traité en détail sous 2.3.2.1.3.3.

<sup>78</sup> Nous trouvons paradoxal que Charbonnel (1991) propose une classification syntaxique de la métaphore expressive (épithète et attribut) quand bien même elle s'éloigne et critique une telle typologie. Selon nous, cela ne révèle pas tant

grammaticale, c'est-à-dire que dans la grande majorité des cas, il s'agit d'un adjectif qui apporte une qualification au sein d'un syntagme nominal. Or l'épithète est largement employée en rhétorique et ce n'est qu'à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle qu'elle « quitte la sphère de la rhétorique pour entrer de plain-pied dans le domaine de la grammaire » (Siouffi et Raemdonck 2007 : 174). Dans cette tradition rhétorique, l'épithète est un moyen de *qualifier* objets, êtres ou choses, mais cette qualification est intrinsèque et permanente et donc indissociable de l'objet en question. Selon Fontanier (1968), l'épithète est un adjectif qui, une fois ajouté à un substantif, permet de le caractériser en vue d'augmenter son expressivité. Cette forme d'épithète, à présent appelée *épithète de nature* en raison de cette indissociabilité entre l'objet et les caractéristiques de celui-ci, exprimerait la *nature-même* de l'objet. L'épithète détient alors une expressivité forte et permet ainsi d'effectuer un jugement de valeur. C'est ce que nous voyons avec l'exemple fourni par Fontanier (1968), commenté à la fois par Charbonnel (1991) et par Siouffi et Van Raemdonck (2007) : « L'esprit chagrin attriste en quelque sorte les objets les plus riants. La **pâle mort** frappe également du pied à la porte du pauvre, et à celle des rois » (Fontanier 1968 : 324). L'adjectif épithète *pâle* serait, selon Fontanier, syntaxiquement et sémantiquement redondante : « supprimez (...) le mot pâle, [et] le sens reste », néanmoins elle est indispensable pour la figure : « mais l'image est décolorée » (*ibid.*). Or là où l'épithète est redondante, l'adjectif est nécessaire : « Supprimez dans la première phrase le mot chagrin, elle n'a plus de sens » (*ibid.*). Selon Siouffi et Raemdonck (2007), cet exemple illustrerait l'ancienne tradition rhétorique où l'épithète prend une fonction plus sémantique que grammaticale : *pâle mort* est ici *épithète de nature* parce que la mort serait toujours *pâle*. Charbonnel (1991) observe avec justesse que *pâle mort* est en effet une métaphore, c'est-à-dire une métaphore expressive. De plus, elle s'attache à la différenciation que fait Fontanier entre *l'épithète*, redondante, et *l'adjectif*, indispensable :

« et c'est précisément si l'on a bien en vue cette distinction, que l'on peut goûter les charmes de leur confusion, opérée bien souvent par la métaphore » (Charbonnel 1991 : 36).

De fait, l'épithète est liée à un phénomène de sens : elle peut être employée métaphoriquement à travers une certaine *confusion* de sens en vue de *persuader* (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1983). Somme toute, l'épithète permet d'affirmer un jugement de valeur. Illustrons des propos avec des exemples de métaphores évaluatives d'épithète plus récents, énoncés qui dévoilent une subjectivité :

63) Mourir à 21 ans dans la forêt de Sivens. Mourir pour faire barrage à un barrage. Il est certain qu'au lendemain de cette mort, l'émotion entre de plain-pied dans un **débat**

---

d'une question de structure syntagmatique mais de contexte et de mise en place de connaissances sur le monde : « l'étude de la métaphore est confinée dans une dimension interprétative, ignorant les conditions linguistiques et conceptuelles de sa mise en forme » (Prandi 2002 : 6).

**empoisonné** depuis plusieurs mois par une sorte de "guérilla" des bois qui s'attaquait physiquement à un projet d'irrigation pourtant soutenu par les élus locaux et les instances agricoles (*La Dépêche*, 27 octobre 2014).

64) La situation est en train de se tendre sérieusement autour de l'IUT. Le dossier est sujet à polémique entre les élus locaux depuis que l'État et la Région ont gelé les crédits concernant l'extension de l'établissement. Le **projet enterré**, c'est désormais tout un département qui fermera ses portes (*Ouest-France*, 11 février 2014).

La métaphore expressive peut également être réalisée à travers *l'attribut* de par la caractérisation du sujet ou de l'objet. Charbonnel (1991 : 36-7) note que :

« Dans une proposition [ayant un sens métaphorique], la prédication de la classe accentue le caractère persuasif de l'emploi de la métaphore. (...) Donc, [en] accordant un attribut, on induit bien évidemment la réaction à avoir envers cet attribut ».

Prenons l'exemple suivant : *Mon avocat est un requin*. Au sujet, *mon avocat*, est attribué un prédicat, *être un requin*. La caractéristique du verbe copulatif, à savoir la liaison entre le sujet et l'attribut dans une proposition donnée (Helland, 2006), permet de rapprocher le véhicule au topique. De fait, l'avocat *devient* réellement un requin, une propriété de la métaphore qui a été relevée par Le Guern (1973) afin de la différencier de la comparaison. Les énoncés ci-dessous illustrent la métaphore expressive nominale :

65) "La France **est un eldorado** pour créer des startups, **c'est le premier écosystème d'Europe**", a rappelé mercredi soir Paul-François Fournier, directeur exécutif de la direction Innovation de BPI France (*La Tribune*, 21 mai 2015).

66) Le cessez-le-feu dans l'est de l'Ukraine entre les forces de Kiev et les rebelles prorusses **semble fragile**. Deux civils ont été tués dans la nuit de dimanche (*Ouest-France*, 15 février 2015).

67) Les analyses se succèdent en assénant le même diagnostic : la France est malade. Gravement ! Les signes économiques encourageants ne pèsent rien ou presque. La réalité des chiffres est contestée. Même vrai, le réel n'est même plus vraisemblable. Le

pessimisme **devient épidémique** et l'optimisme interdit (*La Tribune hebdomadaire*, 6 septembre 2013).

Il ressort ainsi que ces occurrences par lesquelles les métaphores expressives sont réalisées dans des cadres syntaxiques impliquant un attribut permettraient de dévoiler la subjectivité des locuteurs. En effet, et pour terminer, une métaphore se retrouvant sur le pôle expressif s'emploie ainsi dans le but de *faire imaginer* et sont aussi porteuses de la subjectivité des locuteurs. La métaphore *cognitive*, en revanche, serait un phénomène davantage informatif de par sa fonction cognitive (Bonhomme, 2005) que nous avons choisi de nommer *explicative*.

#### 1.4.3.2 *Métaphore explicative*

Malgré son appartenance au régime sémantique *cognitif*, nous ne caractériserons pas cette métaphore de *cognitive* comme l'ont fait Charbonnel (1991) et Bonhomme (2005) afin de distinguer un phénomène de la pensée, à savoir la métaphore, à la *pensée* en elle-même, la *cognition*. La notion de métaphore explicative est plus adaptée, en ce qu'elle a pour but « d'approcher (d'expliquer, de comprendre, de décrire, de nommer) un objet (objet matériel, ou objet de pensée » (Charbonnel 1991 : 135) par le biais de l'analogie d'avec un objet autre, celui-ci plus concret. Un locuteur propose alors une connaissance de la réalité et non sa subjectivité ni son sentiment vis-à-vis de l'objet en question. Dès lors, elle est purement objective et se détache de la subjectivité du locuteur. Bonhomme (2005) souligne que :

« La fonction cognitive des figures est axée sur la gestion du contenu informatif des énoncés ou sur le (FAIRE) SAVOIR. Elle repose sur un scénario pragmatique aisément identifiable : du fait de leurs saillances particulières (facteurs illocutoires), certaines structures discursives renferment un potentiel d'activation intellectuelle (portée illocutoire, lequel est susceptible d'améliorer et d'élargir nos représentations mentales ou notre encyclopédie (effet perlocutoire). (...) Comme l'ont noté de nombreux commentateurs, la métaphore permet de reconceptualiser, dans les productions verbales, un contenu informatif a priori difficilement intelligible » (Bonhomme 2005 : 172-174).

De fait, son rôle dans le discours didactique ou de vulgarisation scientifique peut être d'une grande importance, ce que montre cette citation d'une pédiatre qui tente d'expliquer la notion, relativement complexe, de plasticité cérébrale en 68) ou bien des conseils données aux parents d'enfants qui jouent à des jeux dangereux en 69) :

68) Catherine mène depuis des années un combat auprès des jeunes professionnels pour leur prouver que les nouveau-nés sont doués d'intelligences. "La plasticité du cerveau est tellement impressionnante. À la naissance, **le cerveau est un placard vide** qui ne

demande qu'à être rempli. Et cela commence dès les premiers mois de la vie", explique Catherine Dolto avec passion (*L'Est républicain*, 12 mai 2015).

69) Que faire ? Avant toute chose, il convient de s'informer sur tous ces jeux dangereux. (...) Il faut expliquer pourquoi ces pratiques sont dangereuses. Les parents peuvent expliquer que **le cerveau est un ordinateur de bord alimenté par la respiration**. Si on coupe cette "alimentation", l'ordinateur va s'enrayer de façon irréversible et, il ne faut pas s'interdire de le préciser, les jeunes peuvent ainsi se retrouver en fauteuil roulant et perdre toute liberté de courir, d'apprendre... et de jouer (*Aujourd'hui en France*, 26 janvier 2016).

Il ressort que la fonction première de ces métaphores est d'expliquer des phénomènes complexes chez l'humain, à savoir le développement et le fonctionnement cérébral. Comme le note Bonhomme (2005 : 173), de telles figures de discours ont « pour effet soit de nous faire davantage comprendre le message transmis, soit de nous faire découvrir de nouveaux concepts ».

La métaphore explicative est rattachée au *régime sémantique cognitif* et peut assumer deux rôles selon Charbonnel (1991). Soit elle est *heuristique* et il sera donc demandé au locuteur de *faire trouver* un savoir, soit elle est *illustrative* d'une conception avec l'objectif de représenter une réalité. Dans le premier cas de figure, la métaphore permettrait « d'échafauder des hypothèses qu'il faudra vérifier » (*ibid.*, p. 163) et dans le deuxième, d'illustrer un concept. Dans les deux cas de figure, il s'agit « de faire trouver, ou d'illustrer, un savoir, non plus une situation. Une conception, non plus une émotion. Une "représentation", non plus une évaluation » (*ibid.*, p. 163). Les exemples<sup>79</sup> sur lesquelles elle s'appuie sont paradoxalement des catachrèses (souvenons-nous qu'elle refuse d'inclure la catachrèse dans l'étude de la métaphore). De fait, la catachrèse permettrait de créer un lexique spécialisé dans un domaine scientifique donné. C'est ce que l'on voit avec l'exemple du terme *poumon*, terme grâce auquel le locuteur trouve :

« dans le savoir disponible sur le poumon (...) des analogies de propriétés, non plus extrinsèques mais non encore ontologiques, qui nous feraient découvrir ou qui nous feraient comprendre, de manière encore déplacée, les propriétés de l'objet à étudier » (Charbonnel 1991 : 136).

Le choix du véhicule *poumon* est lié à sa fonction au sein du corps, telle que la respiration en 70) et en extension, la vie en 71) :

---

<sup>79</sup> La création du terme onde lumineuse, par exemple, appartient à la science de l'optique et se base sur un savoir préexistant provenant du domaine de la psychoacoustique (onde).

70) Le nettoyage des 2200 tuyaux d'étain attaqués par la poussière, le fort degré d'hygrométrie de l'église (humidité et défaut d'aération), ainsi que par la "lèpre", un parasite spécifique à ce métal, révision des parties mécaniques et sonores (clavier, pédalier, tirage des jeux) ainsi que la soufflerie, qui est le **poumon** de l'instrument, n'est pas une mince affaire (*La Dépêche*, 27 juillet 2015).

71) Mercredi après-midi, à la bibliothèque, les lauréats ont pu recevoir leur prix, des livres et un plant pour chacun d'entre eux, un sapin, un châtaignier, un chêne, un frêne et un noisetier. "L'arbre est le **poumon** de la planète, Il faut planter des arbres", souligne Valérie Rumiano, adjointe (*Ouest-France*, 17 novembre 2014).

D'autres membres du corps sont aussi possibles, et le choix du véhicule est systématiquement lié à la *fonction* ou à la *position* du membre en question :

72) Dans les **entrailles** de la terre, à plus de 100 mètres de profondeur, la chaleur est accablante : plus de 45 °C et un taux d'humidité de 90 % qui ne semble pas effrayer les cafards grouillant sur les parois (*Le Figaro*, 8 janvier 2016).

73) C'est au **cœur** même du site d'extraction du minerai de cuivre, exploité entre 1857 et 1917, qu'a été aménagé le musée de la mine du Cap Garonne. Un musée qui vous plonge dans les **boyaux** de cette exploitation de 6 hectares et vous fait découvrir la vie des mineurs il y a un siècle, les utilisations du cuivre et les mille et une merveilles des micro-minéraux (*La Provence*, 21 février 2015).

74) Michelin, Sanofi, Danone ou Les Mousquetaires (la centrale d'achats d'Intermarché) sont dans le **ventre** de ce classement, mais au-dessus de la moyenne (*Sud-Ouest*, 22 janvier 2016).

Charbonnel (1991) et Bonhomme (2005) placent *l'analogie* au centre du mécanisme de la métaphore explicative, généralement surnommée *analogie scientifique* (Gentner, 1982). Opération mentale, l'analogie est une stratégie conceptuelle qui permet entre autre de faire des inférences sur de nouveaux

objets et concepts du monde grâce aux objets et concepts déjà connus sur la base d'une similarité relationnelle. Elle assume alors une place privilégiée dans le développement psychique et social de l'enfant (Richland *et al.* 2006). De fait, l'analogie scientifique permet aux locuteurs d'expliquer de nouveaux phénomènes à partir de concepts connus, comme nous l'avons vu plus haut. Son objectif est pédagogique, d'autant plus dans le discours scientifique :

« La métaphore, dans les discours scientifiques, est un "catalyseur" de compréhension. Elle "parle" à l'imagination, elle visualise, incarne, spécifie ce qui, selon le jugement du rédacteur, ne peut être "saisi" intellectuellement autrement » (Loffler-Laurian 1994 : 78).

Prenons le cas de figure de la psychologie cognitive. Le lexique spécialisé sur la mémoire humaine abonde de catachrèses explicatives (ou analogies scientifiques) : *stockage de l'information* ; *réactivation et encodage d'un souvenir* ; *registre sensoriel* ; *hippocampe* ; *amygdales*... Encore plus pertinent est la terminologie proposée par Baddeley (2000) sur la mémoire de travail, au cœur de ce travail de thèse : *administrateur central* ; *boucle phonologique* ; *calepin visuo-spatial* ; *buffer épisodique*. Ces phénomènes sont purement conceptuels et il n'existe pas à proprement parler de *boucle phonologique* dans le cerveau humain. Bonhomme (2005) souligne même que la métaphore explicative permet de fournir un nouveau cadre théorique cognitif sur la base des premières unités, et dans notre cas de figure, il s'agit principalement de la métaphore *le cerveau est un ordinateur*.

Les recherches en neurosciences en sont également un exemple. Dans l'esprit de la vulgarisation scientifique, les chercheurs s'appuient sur des métaphores explicatives afin d'expliquer des objets d'étude éminemment complexes comme on le voit en 75) avec le discours tenu par Stanislas Dehaene mais également les journalistes en 76) et 77) :

75) Car pour lire, notre cerveau fait du "**bricolage**", a montré Dehaene. Il recycle une région qui, chez les jeunes enfants ou les illettrés, sert à reconnaître le contour des objets. Quand nous apprenons à lire, cette région se spécialise dans la reconnaissance de la forme des lettres. D'où son nom de "**boîte aux lettres**" du cerveau (*Le Monde*, 9 janvier 2018).

76) Le prix Nobel de médecine 2014 récompense les découvreurs du **GPS du cerveau**. L'américain John O'Keefe et les norvégiens May-Britt Moser et Edvard I. Moser sont les lauréats 2014 du prix Nobel de physiologie ou de médecine. Leurs travaux ont permis d'identifier les cellules du cerveau qui nous permettent de nous orienter dans l'espace (*Usine Nouvelle*, 6 octobre 2014).

77) Les neurones sont **des sportifs de haut niveau**, et qui dit sport de haut niveau dit... glucides, premier carburant du cerveau. (...) Le cerveau consomme aussi beaucoup de fer, qui transporte son oxygène, alors vous miserez sur le foie (de volaille, de veau...) ou des légumineuses comme les lentilles. L'avantage du foie, c'est que ses protéines interviennent dans les neurotransmetteurs, qui font bien "remonter" les informations vers notre **usine à matière grise** (*Aujourd'hui en France*, 4 juin 2012).

Or en examinant au plus près la définition de la métaphore explicative de Charbonnel, il semble qu'il s'agit de toute forme d'énoncé métaphorique qui ne constitue ni un jugement de valeur, ni une injonction :

« le locuteur n'a pas pour but d'énoncer son sentiment, mais de proposer une connaissance de la réalité. (...) » [La métaphore explicative permet de] « connaître une réalité, comprendre de l'être (les électrons tournent autour du noyau avec un mouvement circulaire, est cela est *vrai*, - ou faux) » (Charbonnel 1999 : 35).

De fait, la métaphore explicative devient le fourre-tout du paradigme de Charbonnel ; tout porte à croire qu'un jugement de valeur dans une métaphore explicative ou pédagogique est inexistant<sup>80</sup>.

La métaphore explicative ou cognitive permet, par l'appui sur des connaissances déjà maîtrisées par les interlocuteurs, d'expliquer et d'illustrer des phénomènes éminemment complexes (Bonhomme, 2005). Golden (2004) met donc l'accent sur son rôle important dans le discours des enseignants de langue face à des locuteurs non-natifs.

En dernier lieu, nous nous pencherons sur la fonction argumentative de la métaphore, métaphores dont l'objectif est de persuader les interlocuteurs.

#### 1.4.3.3 *Métaphore argumentative ou persuasive*

La fonction argumentative de la métaphore a été largement traitée par les rhéteurs anciens (Bonhomme, 2005). Elle serait employée afin d'adhérer les interlocuteurs à une cause. La force persuasive de la métaphore est notamment étudiée dans le cadre du discours sur l'immigration, et Musolff (2015) repère de emplois de *parasites*, *rats*, *germe*, *peste*, *criquets* afin de qualifier les immigrés, au point de les déshumaniser (*ibid.*). Dans notre article sur la représentation des immigrés

---

<sup>80</sup> Séparer la raison de l'émotion est relativement habituel dans la tradition philosophique : « L'émotion était à l'extrême opposé de la raison, capacité humaine la plus belle ; or la raison, présumait-on, était entièrement indépendante de l'émotion. (...) [Or, il est maintenant montré que] l'émotion fait partie intégrante des procédures de raisonnement et de prise de décision, pour le meilleur et pour le pire » (Damasio 2002 : 56-58).

dans la presse francophone paru en 2017, il ressort que les immigrés y sont représentés comme des un *flux*, *vagues*, voire même des *tsunamis*. Ainsi, le journaliste reprend nécessairement un contenu fortement argumentatif tel que la notion de *submersion migratoire* souvent employé par Marine le Pen ou *tsunami humain* énoncé par Silvio Berlusconi. La fonction argumentative de la métaphore est notamment engagée dans les éditoriales en 78), les lettres ouvertes envoyées aux journaux comme nous pouvons le voir en 79), mais également dans la parole des interviewés en 80) :

78) Or la surpopulation carcérale **est un fléau** qu'il est urgent de juguler. Parce qu'elle induit une promiscuité désastreuse pour les détenus eux-mêmes, qui sont parqués dans des conditions sociales, sanitaires, sécuritaires, psychiques, indignes, sans plus d'assistance juridique, sociale, confinant souvent à des traitements inhumains et dégradants, comme la cour européenne des droits de l'homme l'a jugé à plusieurs reprises en condamnant la Belgique (*La Libre*, 25 octobre 2015).

79) Les terroristes n'ont ni âme, ni religion, ni politique, ni raison, ce sont pour la plupart des psychopathes en manque de pillages, de viols, de tortures, d'assassinats. Leur propagande **est un poison** pour les sociétés civilisées (*Ouest-France*, 29 mai 2015).

80) "Et les réseaux sociaux peuvent rendre le harcèlement encore plus pénible. Se retrouver insulté sur internet, **c'est un viol psychique**, la fin de l'intimité" (*La Charente libre*, 27 novembre 2013).

Si l'objectif est de faire adhérer à une cause, en l'occurrence la lutte contre la surpopulation carcérale, contre Daech ou contre le harcèlement sur les réseaux sociaux, alors cette persuasion « se traduit par la croyance ou par la conviction des récepteurs » (Bonhomme 2005 : 179).

Soulignons que Charbonnel (1991, 1999) opère une distinction entre la métaphore argumentative, rattachée au régime axiologique, et la métaphore dite praxéologique. Sur le pôle argumentatif, le jugement serait transparent aux yeux des lecteurs ou interlocuteurs, en ce que l'auteur ou le locuteur cherche avant tout à *persuader*. Dans un *régime sémantique praxéologique*<sup>81</sup>, en revanche, la métaphore n'a qu'un objectif : elle demande à l'interlocuteur de *faire* quelque chose, et

---

<sup>81</sup> Le terme de praxéologie fait référence à une « science ou théorie de l'action ; connaissance des lois de l'action humaine conduisant à des conclusions opératoires (recherche opérationnelle, cybernétique, etc.) » selon le CNRTL, c'est-à-dire en lien avec une action (du latin classique praxis dérivé du grec ancien π ρ α ξ ι ζ).

Charbonnel la dénomme alors la *métaphore prescriptive*. Il s'agit d'une métaphore évaluative qui ne se contente pas de persuader, mais qui, de plus, pousse l'interlocuteur à agir. De fait, l'auteur du texte ci-dessous cherche à inciter les lecteurs à faire « quelque chose à propos d'une praxis » (Charbonnel 1999 : 35). C'est ce que nous observons avec les exemples ci-dessous dans lesquelles Daech, une organisation terroriste, est catégorisée en un cancer :

81) **Daech est un cancer** et il faut l'extirper. Il n'y a pas d'autres solutions. Je comprends que personne n'ait envie de mourir en Syrie, mais il faut y aller. Si les Européens n'y vont pas maintenant, il y aura d'autres attentats. Ce n'est pas une décision facile, mais il faut avoir du courage (*Le Point*, 4 décembre 2015).

82) Dans ces régions, la crainte est grande de voir Daech nouer des alliances avec les djihadistes touaregs, dans un climat de vives tensions tribales. Une jonction qui permettrait à l'EI de disposer d'une pénétrante logistique depuis les 200 kilomètres de côtes qu'il contrôle déjà. "**Daech est un cancer** qui s'attaque aux cellules fragiles et qui métastase aujourd'hui en Libye", dit-on dans l'entourage de Jean-Yves Le Drian (*Le Figaro*, 15 décembre 2015).

83) **Daech est un cancer** qui ronge la Syrie, l'Irak, la Libye, et qui se répand de l'Europe à l'Asie. De plus en plus de voix, aux Etats-Unis, en Europe et dans les émirats du Golfe réclament une intervention terrestre. Mais les Occidentaux, hantés par les mauvais souvenirs des expéditions somaliennes, irakiennes et afghanes, hésitent encore à s'engager totalement. Dans ce contexte, la décision de l'Elysée de ne plus s'interdire de frapper le nid de vipères en Syrie a le mérite de la cohérence (*Le Parisien*, 9 juin 2015).

Ces métaphores vont au-delà de la simple argumentation. Il ne s'agit pas seulement de convaincre que Daech est un cancer mais aussi de *changer* la façon de réfléchir et d'agir sur un concept donné. Dès lors, elle ordonne une *action* ou une *injonction*<sup>82</sup>, c'est-à-dire la lutte contre Daech ; elles « enjoignent au lecteur, à l'interlocuteur, quelque chose à faire, dans la praxis extralinguistique » (Charbonnel 1999 : 35). Gardes Tamine (2011 : 238) note effectivement que :

---

<sup>82</sup> Elle propose non seulement un modèle mental aux interlocuteurs mais aussi une action à réaliser.

« Le régime praxéologique propose des prescriptions, une véritable incitation à l'action, au travers même de simples affirmations, et non une simple injonction à construire une signification, qui existe dans toute métaphore, et même dans tout énoncé ».

Cependant, Gardes Tamine se montre sceptique à l'égard d'un régime praxéologique. Elle note que toute métaphore provoque potentiellement une valorisation ou dévalorisation en ce que qu'elle résulte « d'un acte d'énonciation qui oriente » (Gardes Tamine 2011 : 238), et séparer la métaphore expressive de la métaphore praxéologique perd de sa pertinence dès lors que « toute métaphore entraîne au moins une modification du contenu des connaissances ou de l'état d'esprit de celui qui la reçoit » (*ibid.*). Nous sommes d'accord : toute tentative de persuasion est en réalité une tentative de modification du comportement à l'égard d'un événement du monde. De plus, qui peut juger si une métaphore est, ou n'est pas, une injonction ? Seuls les locuteurs sur la base du contexte dans lequel est enchâssé cet énoncé métaphorique et de la reconnaissance de l'intention communicative de l'énonciateur le peuvent. Différencier les deux formes sur la base de critères fiables et objectifs nous paraît alors compliqué. Il n'empêche que les figures dont la fonction est argumentative, et que nous adoptons l'approche sémantico-philosophique de Charbonnel (1991) ou non, est susceptible d'apparaître dans le discours (Bonhomme, 2005).

#### 1.4.4 *Bilan*

De ce chapitre sur la typologie de la métaphore, nous retenons qu'elle ne constitue pas un phénomène singulier mais fait preuve d'une très grande variation quant à son degré de lexicalisation ou de conventionnalisation, sa structure syntagmatique et ses différentes fonctions. Phénomène discursif complexe dans la mesure où le foyer peut appartenir à toutes les parties du discours et peut revêtir des formes diverses, la métaphore témoigne d'une grande diversité syntagmatique et sémantique dont nous avons synthétisé les grands traits pour pouvoir en tirer des applications psycholinguistiques et didactiques. Dans le cadre de cette première typologie basé sur le degré de lexicalisation de la métaphore, nous avons vu que la métaphore vive concerne le rapprochement *inédit* entre un topique et un véhicule, mais que le jugement de la nature inédite de l'énoncé dépend du genre textuel dans lequel il se trouve, des compétences discursives des locuteurs et de sa fréquence d'emploi. Une métaphore telle que *l'amour est une fenêtre* constituerait ainsi une *déviance* sur le plan conceptuel et son sens doit donc être construit (Kleiber, 1994, 1999). Une métaphore lexicalisée telle *cette élection est un séisme politique*, en revanche, est une unité lexicale dont le sens métaphorique n'est pas ou presque plus perçu comme déviant aux yeux des locuteurs natifs à cause de l'usage extensif de celle-ci (*ibid.*). Dès lors, son sens figuré est codé dans le lexique mental des locuteurs natifs (Giora, 2003). Il en va de même dans la métaphore morte pour laquelle le sens littéral est susceptible d'être ignoré

par les locuteurs natifs d'une langue (par ex. *aborder un sujet*). La catachrèse peut également être considérée comme une métaphore morte mais à la différence de cette dernière, la catachrèse comble un manque lexical (par ex. *la souris de l'ordinateur*). En dernier lieu, une typologie sur la base du degré de lexicalisation nous permet d'inclure la métaphore figée, c'est-à-dire une métaphore dont le foyer est une séquence figée ayant une motivation métaphorique apparente (par ex. *jouer avec le feu*).

Une typologie basée sur le foyer syntagmatique de la métaphore nous permet de mettre en évidence toute sa diversité dans le discours. Duvignau (2002, 2003) a souligné à juste titre que l'étude du phénomène métaphorique tend à se focaliser sur sa forme canonique, à savoir le rapprochement entre deux substantifs (*mon avocat est un requin*). Or la métaphore se distingue par sa diversité sur le plan syntagmatique et revêt des formes diverses. Son foyer peut être un nom (*Daech est un cancer*), un verbe (*sauter sur une occasion*), un adjectif (*une rencontre glaciale*), un adverbe (*constater quelque chose amèrement*). Toujours à ses débuts, la typologie selon le foyer syntagmatique de la métaphore mérite plus d'attention (Gardes Tamine, 2011). Une dernière typologie a été présentée sur la base de la fonction des métaphores. En effet, Charbonnel (1991, 1999) souligne que la métaphore ne peut pas se réduire à une forme syntagmatique et propose donc une approche sémantique. Charbonnel met donc en évidence que deux métaphores peuvent revêtir la même forme syntagmatique mais être porteuses de deux sens différents. Une typologie sémantico-pragmatique se résume à l'étude de la *fonction* de la métaphore : soit elle sert à persuader et à montrer la subjectivité de l'énonciateur et assume donc une fonction expressive (*sa vie est un roman*), soit elle explique un phénomène du monde par sa fonction explicative (*le cortex entorhinal est un GPS*), soit enfin elle incite l'énonciataire à agir sur un événement du monde et assume une fonction argumentative (*l'immigration est une invasion*).

## 1.5 Bilan général

Au terme de cette présentation des principales approches de la métaphore, nous retenons que notre reine des figures (Le Guern, 1973) demeure un phénomène d'une grande complexité. Non seulement elle engage une réflexion sur la nature du sens figuré et du sens littéral, mais également une réflexion sur le mécanisme à l'œuvre dans son interprétation et sur la forme qu'elle revêt dans le discours. Nous avons essayé d'aborder la complexité de la métaphore avec une première attention accordée à la dichotomie entre le sens littéral le sens figuré. Nous avons vu qu'une première approche rhétorique que nous pouvons qualifier de traditionnelle présuppose que le sens littéral représente la vérité, le sens premier des mots et que le sens figuré est une sorte de déviance de ce premier sens. Dans le domaine de la psycholinguistique, trois approches principales sont généralement relevées dans la

littérature : le modèle pragmatique standard qui postule que le sens littéral doit obligatoirement être pris en compte avant de procéder à une interprétation au sens figuré ; le modèle de l'accès direct selon lequel les locuteurs natifs n'ont pas besoins de passer par le stade obligatoire du sens littéral et que l'accès au sens figuré est directe si le contexte est suffisamment riche ; et enfin la théorie de la saillance graduelle selon laquelle la dichotomie sens littéral/sens figuré est d'une pertinence moindre du fait que l'accessibilité du sens dépend de la saillance. Ce sens saillant peut être littéral, figuré ou les deux parallèlement. La saillance du sens littéral ou figuré dépend principalement de la familiarité ; dans le traitement de métaphores familières, le sens figuré est activé en parallèle avec le sens littéral. Lorsque nous traitons des métaphores peu familières, en revanche, le sens littéral est davantage saillant et donc davantage accessible. Ce sens, incompatible avec le contexte, doit ainsi être inhibé. Dès lors, cette théorie est d'une grande pertinence dans une L2 dès lors que l'accessibilité du sens dépend non pas d'un mécanisme universel (primauté du sens littéral vs primauté du sens figuré) mais bien du degré avec lequel les locuteurs non-natifs sont familiers avec le sens littéral ou figuré (Kecskes, 2006 ; Cieślicka, 2006). Il s'avère effectivement que ce qui est saillant en L1 ne l'est pas nécessairement en L2, ce qui peut donner des éléments de réponse à notre question initiale : la métaphore en L2, pourquoi représente-t-elle une difficulté ? Nous y reviendrons en détail dans ce qui suit.

La complexité de la métaphore est également liée à cette difficulté que nous avons à cerner le mécanisme à l'œuvre dans son interprétation. Depuis l'époque d'Aristote jusqu'au 20<sup>ème</sup> siècle, il y a une progression dans la manière d'envisager le mécanisme à l'œuvre dans la métaphore. Soit elle est le résultat d'une substitution sur l'axe paradigmatique grâce à la ressemblance préexistante entre le mot métaphorique et le mot au sens propre absent de la phrase (*Achille est un lion* = *Achille est courageux*) ; soit elle est une *comparaison abrégée*, imputée du marqueur *comme* (*Achille est comme un lion* vs. *Achille est un lion*) ; soit elle est le résultat d'une interaction ou tension sur l'axe syntagmatique entre un topique et un véhicule (*Achille est un lion*). Dans les premiers cas de figure, il y a sens figuré ou métaphorique parce que les mots ont un sens propre ou littéral stable qui permet aux locuteurs de faire un transfert/emprunt/écart. Dans le cas de l'approche interactionnelle, les mots n'ont pas de sens stable et la signification de chaque mot, de chaque métaphore, dépend du contexte. Dans l'approche proposée par Lakoff et Johnson (1980), en revanche, le mécanisme métaphorique ne concerne plus les mots mais les concepts. Ainsi, nous concevons des concepts par le biais d'autres concepts et nous structurons ainsi le monde extérieur sur la base de ce que nous connaissons par le biais de métaphores conceptuelles. Enfin, le cadre théorique de l'inclusion en catégorie *ad hoc*, initialement proposé par Glucksberg et repris par Gernsbacher et Kintsch, met la catégorisation au centre des préoccupations. Selon ces chercheurs, la métaphore n'est pas un phénomène déviant et

n'implique pas nécessairement le sens littéral. En effet, des processus qui sont en jeu dans n'importe quel traitement langagier, à savoir la catégorisation, l'activation/l'inhibition et les réseaux sémantiques, sont également à l'œuvre dans l'interprétation de métaphores en langue maternelle. Ainsi, la métaphore est considérée comme impliquant des processus ou mécanismes cognitifs qui vont parfois au-delà de la langue (le duo l'activation/inhibition est central dans n'importe quel comportement ou activité cognitifs ou neuronaux).

A l'examen de ces approches de la métaphore à travers les siècles, force est de constater que la catégorisation semble donc au centre des préoccupations. Aristote, dans sa distinction des trois premiers types de métaphores, appuie sur le fait qu'il s'agit de catégories (genre ou espèce) et que le mécanisme de la métaphore implique un transfert d'une catégorie à une autre. Dans les perspectives qui suivent, cette catégorisation tient du fait que le topique (*Achille*) n'est plus dans la catégorie des *Hommes* mais bien dans la catégorie des *lions*, le véhicule. *Achille* emprunte en quelque sorte la catégorie du *lion*, note Cicéron, et les propriétés de celle-ci. Dans la perspective offerte par Lakoff et Johnson, la catégorisation entre de plain-pied dans l'activité discursive de la compréhension et de l'usage de métaphores. En effet, ils soulignent que la métaphore conceptuelle implique deux concepts dont le topique (*Achille*) est partiellement structuré en termes du véhicule (*lion*). Par conséquent, il nous paraît essentiel de mettre au centre des préoccupations cette activité de catégorisation comme le font déjà Kleiber (1994, 1999) et Bonhomme (2005) pour ce qui est de la métaphore en français et Lakoff et Johnson (1985), Glucksberg et Keysar (1990), Glucksberg *et al.* (1997a), Glucksberg (2001, 2008), Gernsbacher *et al.* (2001) et Kintsch (2000, 2001) pour ce qui est de l'anglais. Percevoir une métaphore comme un phénomène discursif et cognitif qui repose essentiellement sur un mécanisme de catégorisation nous permet, selon nous, de dépasser le cadre strict de la rhétorique et du modèle pragmatique standard selon lesquels le sens littéral est obligatoirement privilégié. Or l'approche de l'inclusion en catégories *ad hoc* stipule que l'accès au sens figuré est direct et que le sens littéral n'entre pas nécessairement en jeu. Giora (2003) souligne néanmoins que des données issues de la psycholinguistique tendent à montrer que les locuteurs natifs accèdent au sens le plus saillant, et pas nécessairement le sens littéral ou figuré en premier lieu. Il serait donc judicieux de prendre en considération le cadre théorique proposé par Giora quant à la saillance du sens, d'autant plus que les études sur l'interprétation de métaphores en langue étrangère tendent à se reposer sur les notions proposées par Giora.

Cela nous permet d'ouvrir sur notre projet de recherche qui concerne une problématique précise : les locuteurs non-natifs auraient des difficultés à comprendre et à utiliser des métaphores dans une langue étrangère. Une telle problématique a été abordée par une première tentative qui consiste à mieux comprendre la nature de la métaphore ainsi que le type de discours dans lequel elle

est susceptible d'apparaître. Les perspectives exposées ci-dessus nous permettent effectivement de comprendre la très grande variation de la métaphore ainsi que son mécanisme, qui résiste à la définition. Nos différentes typologies de la métaphore nous permettent d'opérer un choix quant occurrences à sélectionner dans notre étude. Il ressort que le degré de lexicalisation ou de conventionnalisation doit être au centre des préoccupations par son lien avec la fréquence d'exposition (Giora, 2003), et nous souhaitons donc présenter des métaphores qui varient selon cette dimension. D'autre part, l'étude de la métaphore a tendance à privilégier sa forme canonique, c'est-à-dire la métaphore nominale (Duvignau, 2002). Nous souhaitons donc présenter des occurrences métaphoriques qui varient selon le foyer syntagmatique de la métaphore, c'est-à-dire de s'appuyer sur des métaphores dont le foyer est un nom, un verbe ou un adjectif et sur des métaphores figées dont le foyer est une séquence figée. Malgré l'importance de la fonction des métaphores, nous pensons que cette dimension est moins pertinente que les deux premières et nous ne l'incluons donc pas dans notre étude.

Dans les travaux que nous avons cités dans cette première partie, les enjeux concernent la description de son mécanisme, de sa forme, de sa fonction et de son degré de lexicalisation dans le discours. Ils concernent également le lien étroit entre le sens figuré de la métaphore et son sens littéral. Cependant, les différentes façons d'aborder la métaphore et, plus généralement le sens figuré, ne concernent que des locuteurs natifs. Ces travaux ne prennent aucunement en considérations les spécificités de l'usage d'une langue étrangère. La prochaine étape consiste donc à préciser les enjeux de la métaphore dans une langue étrangère auprès de locuteurs non-natifs. Nous tâcherons de trouver des éléments de réponse aux questionnements posés dans l'introduction de cette thèse : pourquoi la métaphore représenterait-elle une difficulté dans une langue étrangère ? Pourquoi favoriseraient-ils le sens littéral même lorsqu'il est incompatible avec le contexte ? Plus important encore, y-a-t-il des degrés de difficultés ? Les locuteurs non-natifs, sont-ils égaux face aux métaphores dans une langue étrangère ?



## 2 Deuxième partie : la saillance comme facteur explicatif de la difficulté du traitement métaphorique en langue étrangère

### 2.1 Introduction

Dans la partie précédente, il ressort que la métaphore est non seulement un phénomène complexe du fait que son mécanisme résiste à la définition (Glucksberg, 2001 ; Gibbs, 1994), mais également par la diversité qu'elle représente relativement à sa forme (Gardes Tamine, 2011) et à sa fonction (Bonhomme, 2005). D'autre part, nous avons vu que son omniprésence dans le discours des plus ordinaires est maintenant soulignée (Lakoff et Johnson, 1985 ; Gibbs, 1994). Mais cette partie, qui portait sur les apports linguistiques et rhétoriques de l'étude de la métaphore, ne nous permet pas d'aborder les raisons pour lesquelles les figures de discours, et plus particulièrement la métaphore, pourraient constituer de véritables obstacles pour les locuteurs non-natifs (Danesi, 1992 ; Hoang, 2014 ; Cacciari, 2015 ; Vaid *et al.* 2015), que ce soit du point de vue de leur compréhension (Littlemore, 2001 ; Littlemore *et al.* 2011 ; Cieślicka, 2015 ; Carroll *et al.* 2017) ou de leur production (Hoang et Boers, 2018). Par conséquent, il faut prendre en considération les spécificités de la compréhension de métaphores dans une langue étrangère en adoptant une approche psycholinguistique. Littlemore (2001) et Littlemore *et al.* (2011) ont effectivement fait ressortir que les apprenants d'une L2 ont des difficultés à suivre des cours magistraux en anglais L2 et que ces difficultés relèvent largement d'une incompréhension ou d'une mécompréhension des métaphores en L2. Selon ces auteurs, ces apprenants seraient induits en erreur à cause d'une incapacité à comprendre l'intégralité des métaphores employées dans le discours des professeurs et à cause d'un manque de connaissances culturelles sur lesquelles se basent ces métaphores. La métaphore représente donc une difficulté pour les locuteurs non-natifs d'une L2 et cette difficulté pourrait entraver la compréhension de cette langue (*ibid.*).

L'une des thématiques de recherche dédiée à l'étude de la compréhension du sens figuré en L2 et les difficultés qu'elle représenterait concerne la saillance du sens littéral ou figuré (Cieślicka, 2006 ; Kecskes, 2006 ; Cieślicka et Heredia, 2011 ; Cieślicka *et al.* 2014 ; Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Muñoz, 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017). La notion de saillance a initialement été proposée par Giora (1999, 2002, 2003, 2004) relativement au traitement du sens figuré et littéral par des locuteurs natifs. Dès lors, l'activation du sens littéral ou figuré dans le traitement d'une métaphore, notamment, dépend du degré de saillance des sens, c'est-à-dire de son accessibilité dans le lexique mental. Lorsqu'il s'agit de métaphores conventionnelles ou lexicalisées en L1, le sens figuré est aussi accessible que le sens littéral par leur fréquence dans le discours. Inversement, le sens littéral est plus accessible que le sens figuré lors du traitement de métaphores

nouvelles en L1 par sa fréquence plus faible (Giora, 1999, 2002, 2003, 2004). Cette accessibilité serait donc dépendante de l'expérience qu'ont les locuteurs avec la langue en question : ce qui est saillant dans une L1 ne l'est pas nécessairement dans une L2 (Cieślicka, 2006 ; Kecskes, 2006). A la différence des locuteurs natifs, les locuteurs non-natifs auraient tendance à se focaliser sur le sens littéral dans le traitement d'énoncés au sens figuré (Cieślicka, 2006 ; Cieślicka et Heredia, 2011 ; Cieślicka *et al.* 2014 ; Heredia et Muñoz, 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017), parfois indépendamment de la maîtrise de la L2 et du degré de lexicalisation des métaphores (Mashal *et al.* 2015). Il y aurait donc un biais littéral dans le traitement du sens figuré en L2 et ce biais donnerait donc des éléments permettant de comprendre les disparités entre les locuteurs natifs et non-natifs dans le traitement du sens figuré en L1 et en L2 (*ibid.*).

D'autre part, la notion de biais littéral nous permet d'aborder la question de la difficulté que représentent les métaphores dans une L2. En effet, les locuteurs non-natifs adultes auraient déjà acquis une compétence dite figurative leur permettant de comprendre et de produire des métaphores dans leur L1 (Johnson et Pascual-Leone, 1989 ; Levarato et Cacciari, 1995 ; Rundblad et Dimitriou, 2010). Une fois adultes, le phénomène métaphorique ne devrait donc pas se heurter à des obstacles pour les locuteurs non-natifs car ils seraient détenteurs d'une compétence qui leur permet d'interpréter des métaphores de leur L1 plus ou moins efficacement dans le discours de tous les jours (*ibid.*). Traiter des métaphores en L1 diffère donc du traitement en L2 par ce déséquilibre dans la saillance du sens. Par conséquent, les locuteurs non-natifs sembleraient devoir activement inhiber le sens littéral lorsqu'ils traitent des métaphores dans une L2, ce qui demanderait davantage d'effort cognitif comparativement à la L1 (Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017). D'autre part, ils doivent également inhiber les propriétés non-pertinentes pour l'interprétation métaphorique (Lü *et al.* 2017). Ces auteurs émettent donc l'hypothèse selon laquelle le traitement de métaphores dans une L2 représente potentiellement une charge cognitive importante (Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Lü *et al.* 2017).

Cette deuxième partie est divisée en deux chapitres. Dans le premier chapitre, nous allons examiner la recherche portant sur le traitement de métaphores dans une langue étrangère. Nous allons voir que la saillance du sens littéral permet, jusqu'à un certain point, d'expliquer les raisons pour lesquelles les locuteurs non-natifs auraient des difficultés en L2. La notion de biais littéral sera traitée en détail. Le développement d'une compétence figurative en L1 et en L2 sera également abordé. Enfin, la maîtrise de la L2, qui aura potentiellement une influence sur la compréhension de métaphores, sera également considérée (Heredia et Cieślicka, 2016 ; Cieślicka et Heredia, 2017 ; Hoang et Boers, 2018). Le deuxième chapitre est dédié aux facteurs susceptibles d'exercer une influence sur le traitement métaphorique en L1 et en L2. La recherche montre effectivement que des

facteurs tels que le degré de familiarité et de conventionalité des métaphores exerce une influence sur leur traitement, en L1 (Shibata *et al.* 2007 ; Cardillo *et al.* 2012 ; Columbus *et al.* 2015) comme en L2 (Lü *et al.* 2017). D'autre part, des facteurs cognitifs généraux tels que la capacité de la mémoire de travail joueraient également un rôle dans le traitement métaphorique en L1. Ces facteurs permettraient d'expliquer une partie de la variance du traitement de métaphores nouvelles en L1 (Chiappe et Chiappe, 2007 ; Mashal, 2013 ; Columbus *et al.* 2015 ; Olkonemi *et al.* 2015) et de métaphores familières en L2 (Lü *et al.* 2017). Dans un dernier temps, nous tenterons donc de faire le lien entre l'hypothèse de la charge cognitive dans le traitement de métaphores en L2 (Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Cieśllicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Lü *et al.* 2017) et l'implication de la mémoire de travail, est responsable de la gestion des ressources cognitives dans des activités représentant une charge cognitive (Chanquoy *et al.* 2007).

## 2.2 Comprendre des métaphores en L2 : les acquis de la psycholinguistique sur le traitement métaphorique

La capacité à comprendre et à produire des métaphores dans une langue étrangère requiert le développement d'une compétence dite figurative ou métaphorique qui devrait, dans les meilleurs cas, se mettre en place de façon progressive lors du processus d'appropriation de la L2. L'importance de cette compétence a été soutenue par de nombreux chercheurs tels que Danesi (1992), Kecskes (2000, 2006), Cieśllicka (2006, 2015), Cieśllicka et Herdia (2011, 2017), Littlemore et Low (2006), Beréni *et al.* (2008), Aleshtar et Dowlatabadi (2014) et Hoang et Boers (2018). Or les locuteurs non-natifs ont généralement des difficultés avec le sens figuré d'une L2, même à un niveau de maîtrise avancé (Cacciari, 2015), ce qui laisserait entendre que cette compétence métaphorique ne se développe pas comme elle devrait (Danesi, 1992). Des chercheurs tels que Kecskes (2000, 2006), Cieśllicka (2006) et Charteris-Black (2002) avancent la thèse selon laquelle les apprenants d'une L2 s'approprient, dans un premier temps, le sens de base des unités lexicales de la L2, ce qui signifie que l'entrée dans la L2 se fait par le sens littéral. Partant de ce fait, les apprenants auraient tendance à privilégier le sens littéral des énoncés au sens figuré dans la L2 car celui-ci est déjà stocké dans la mémoire à long terme. Cette dépendance au sens littéral des mots de la L2, que nous n'observons en L1 que dans le cadre de métaphores nouvelles (Giora, 2003), entraîne potentiellement un biais littéral dans le traitement de mots au sens figuré (Cieśllicka, 2006 ; Cieśllicka et Heredia, 2011 ; Cieśllicka *et al.* 2014 ; Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Muñoz, 2015 ; Heredia et Cieśllicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017).

Plus important encore, les locuteurs non-natifs ont tendance à sous-estimer la difficulté que représentent les métaphores. Une étude de Littlemore *et al.* (2011) montre effectivement que les

métaphores correspondent à 40% des éléments les plus difficiles à traiter en anglais L2 lors de cours magistraux. Une grande partie des métaphores dans le discours des locuteurs natifs est donc prise en contresens par ces apprenants de l'anglais L2. On leur a également demandé d'évaluer le taux de difficulté de ces métaphores ayant provoqué une mécompréhension, et il ressort que seulement 4% de ces métaphores sont jugées difficiles pour les apprenants. Par conséquent, des locuteurs non-natifs ont des difficultés avec les métaphores dans le discours mais ne sont pas en mesure de les identifier comme une source de difficulté. Des auteurs mettent donc en avant le besoin de stimuler le développement d'une compétence métaphorique ou figurative dans la langue cible, que ce soit par une approche dichotomisant le sens figuré et littéral (Kecskes, 2000, 2006 ; Cieślicka, 2015) ou par une approche centrée sur la métaphore conceptuelle (Charteris-Black, 2002 ; Littlemore et Low, 2006). Le constat de ces deux approches est le même : il est essentiel de permettre aux apprenants d'accéder aux figures de discours de la L2, qu'elles soient nouvelles ou mortes, par un enseignement ciblé. Les métaphores sont primordiales dans l'enseignement d'une L2 car elles concernent :

« tous les aspects du langage et sont représentées non seulement dans ses emplois poétiques mais également dans une grande partie du langage ordinaire et conventionnel, et sont ainsi structurées de manière certes complexe mais aussi systématique »<sup>83</sup> (Littlemore et Low 2006 : 21).

Néanmoins, nous développons progressivement la capacité à produire et à comprendre des métaphores et d'autres phénomènes au sens figuré dans notre L1 (Johnson et Pascual-Leone, 1989 ; Gibbs, 1994 ; Levarato et Cacciari, 1995 ; Rundblad et Dimitriou, 2010 ; Carroll *et al.* 2017). Grâce à cette compétence, les locuteurs natifs peuvent traiter un grand nombre de métaphores sans nécessairement en devoir construire le sens métaphorique, c'est-à-dire qu'ils accèdent potentiellement au sens figuré de façon automatique (Gibbs, 1994). Cela signifie que les locuteurs non-natifs ne sont pas nécessairement conscients de la structuration métaphorique de leur propre langue maternelle et peuvent donc difficilement l'être dans une langue étrangère. Or Cieślicka (2015) insiste sur le fait que des recherches dans le domaine de la psycholinguistique sont absolument essentielles avant d'aborder le sens figuré dans les salles de classe. Il serait donc plus judicieux, dans un premier temps, de comprendre comment les locuteurs non-natifs traitent, apprennent et utilisent des éléments au sens figuré en L2 avant de proposer un enseignement adapté. C'est ce que nous tenterons de faire dans cette thèse. Nous nous pencherons donc sur cette première problématique, à savoir la compréhension de métaphores en L2.

Avant d'aborder la manière dont des locuteurs non-natifs comprennent des métaphores dans une L2, il convient de souligner les spécificités d'une approche psycholinguistique de cette activité

---

<sup>83</sup> « They pervade all aspects of language, accounting not just for poetic uses, but for large amounts of conventional, everyday language that now seem connected in systematic, if sometimes complex, ways » (*notre traduction*).

qui est, nous l'avons vu, réputée pour sa difficulté. Nous employons la notion de traitement métaphorique (traduction du terme de *metaphor processing*), notion qui se situe dans un cadre plus large issu de la psychologie cognitive concernant le traitement de l'information. L'élément-clé d'une telle perspective est que les individus ont des capacités limitées de traitement de l'information, ce qui a amené McLaughlin et ses collègues (1983) à souligner que cette dimension doit nécessairement être prise en compte lorsque nous nous intéressons à la manière dont des locuteurs non-natifs s'approprient et utilisent une L2. Baddeley et ses collègues (1998, 2000, 2003), par exemple, abordent la question des capacités limitées des individus par le biais de la mémoire de travail. Notre capacité à retenir des informations est donc circonscrite dans le temps et dans la quantité, ce qui signifie que les ressources cognitives que les individus peuvent accorder à une tâche donnée sont limitées. Cela est d'autant plus pertinent lorsque nous examinons la manière dont des locuteurs non-natifs comprennent et interprètent des métaphores dans une langue étrangère

Qui plus est, une approche psycholinguistique permet d'intégrer des données issues des avancées technologiques au 20<sup>ème</sup> siècle. Ces avancées ont permis de dépasser la barrière du crâne et d'entrer dans le cerveau, jusqu'alors à peu de choses près un mystère, afin d'étudier de nombreux phénomènes liés au fonctionnement et à l'anatomie de l'activité cérébrale. Principalement un outil de la neuropsychologie, l'imagerie cérébrale permet de cerner la localisation de lésions, de maladies neurodégénératives et de troubles psychiatriques tels que la schizophrénie ou la dépression. Cette localisation nous donne des informations vitales quant aux traitements à donner aux patients et permet d'augmenter l'efficacité de la rééducation neuropsychologique. De plus, elle s'est avéré être un outil indispensable dans l'étude du fonctionnement sain du cerveau, notamment dans le cas du traitement langagier (voir Marin et Legros, 2008 pour une synthèse). L'imagerie cérébrale permet donc d'étudier l'activité du cerveau en temps réel ou en différé, auprès de stimuli soigneusement sélectionnés par les expérimentateurs ou le personnel de soin. La question du traitement du langage figuré en L2 (*figurative language processing*) est abordée grâce à ces techniques issues de la psychologie cognitive, notamment les potentiels électriques évoqués (Jankowiak *et al.* 2017), l'oculométrie (Heredia et Cieślicka, 2016) ou bien la technique du champ visuel divisé (Mashal *et al.* 2015). Néanmoins, il faut souligner que l'étude de la manière dont des locuteurs non-natifs apprennent, comprennent et emploient des métaphores dans une L2 n'est encore bien compris jusqu'à présent : « peu d'attention a été consacrée à l'étude de la manière dont le cerveau bilingue traite les énoncés métaphoriques »<sup>84</sup> (Jankowiak *et al.* 2017 : 3). Il s'agit donc d'un champ d'investigation « important mais étonnamment peu assujetti à des recherches »<sup>85</sup> (Mashal *et al.* 2015 : 107).

---

<sup>84</sup> « little attention has been devoted to studying how the bilingual brain computes metaphoric utterances » (*notre traduction*).

<sup>85</sup> « important and surprisingly under-researched area » (*notre traduction*).

### 2.2.1 *La saillance du sens et les disparités entre la L1 et la L2*

La question du traitement métaphorique en L2 est généralement abordée par la dichotomie entre le sens littéral et le sens figuré (voir Heredia et Muñoz, 2015 pour une synthèse). Même si l'accès potentiellement direct au sens figuré en L1 rend cette dichotomie moins pertinente (Gibbs, 1994 ; Glucksberg, 2001), la recherche en psycholinguistique tend à montrer qu'il y a une surfocalisation sur le sens littéral en L2, jusqu'à créer un biais littéral (Cieślicka, 2006 ; Kecskes, 2006 ; Cieślicka *et al.* 2014 ; Cieślicka et Heredia, 2011 ; Cieślicka et Heredia, 2017). Ces auteurs s'appuient sur l'hypothèse de la saillance graduelle proposée par Giora (2003) qui, avec le modèle de l'accès direct et le modèle pragmatique standard, théorise l'accès au sens figuré et/ou littéral dans le traitement de métaphores et d'autres figures de discours en L1. Pour récapituler les éléments abordés dans la précédente partie, appuyons-nous sur la métaphore *Je n'arrive plus à dormir, mon voisin est une locomotive !* Selon le modèle pragmatique standard, le sens littéral du véhicule métaphorique *locomotive (machine fonctionnant à la vapeur)* est prioritaire et activé de façon automatique. Ce n'est que dans un deuxième temps que le sens figuré (*mon voisin ronfle très fort*) est activé, ce qui signifie que l'accès au sens figuré est indirect. Le contexte n'a que très peu d'influence sur l'accès au sens. Dans un autre ordre d'idées, le modèle de l'accès direct donne la priorité au sens figuré lorsque le contexte est suffisamment riche. Ainsi, le fait de situer le contexte (la personne ne peut pas dormir tellement son voisin ronfle fort) facilite l'accès au sens figuré et les interlocuteurs n'ont nullement besoin de passer par une étape initiale consistant à activer le sens littéral<sup>86</sup> pour ensuite le désactiver en vue d'une interprétation métaphorique.

Contrairement à ce qui précède, Giora (1999, 2002, 2003, 2004, 2008) souligne que ce n'est pas la primauté d'un sens littéral ou figuré qui permet à des locuteurs natifs de rapidement accéder à la signification de la métaphore, mais bien le degré de saillance du sens activé. Dès lors, le sens d'un mot est saillant lorsqu'il est activé dans le lexique mental des locuteurs natifs du fait de son stockage préalable. Selon Giora, ce n'est donc pas la littéralité ni la figurativité du sens qui va influencer le traitement de la métaphore familière mais bien le degré de saillance du sens activé. La notion de *saillance* fait référence à ce qui est « proéminent dans l'esprit de quelqu'un »<sup>87</sup> (Giora 2003 : 15) et concerne plus particulièrement ce qui est codé dans le lexique mental des individus. Ainsi, dans le traitement de la métaphore *Je n'arrive plus à dormir, mon voisin est une locomotive !*, les locuteurs natifs vont très probablement activer son sens figuré et non pas exclusivement son sens littéral (*mon*

---

<sup>86</sup> Il faut souligner que Gibbs (1994) remet en question la dichotomie entre sens littéral et sens figuré du fait que le concept de sens premier et littéral est, d'emblée, problématique.

<sup>87</sup> « foremost on one's mind » (*notre traduction*).

*voisin est une machine fonctionnant à la vapeur*). Mais si le contexte concerne des individus qui habitent près d'un dépôt de trains, il se peut que le sens littéral soit privilégié.

Giora (2008) fait effectivement ressortir que l'inconvénient des deux approches précédentes réside dans la primauté de l'un des sens au détriment de l'autre. Comme elle le souligne, il serait plus judicieux de percevoir le traitement métaphorique non pas par la dichotomie sens figuré/sens littéral mais par la distinction entre le sens saillant et non-saillant. Des données issues de la psycholinguistique auprès de locuteurs natifs tendent effectivement à montrer que le sens littéral et le sens figuré sont actifs dans les stades initiaux du traitement métaphorique, du moins dans le cas de métaphores qui leur sont familières (voir Giora, 2003 pour une synthèse). Ces deux sens sont donc impliqués dans la compréhension de métaphores familières car les deux sont pareillement saillants dans le lexique mental des locuteurs natifs. Malgré l'incompatibilité du sens littéral avec le contexte dans *Je n'arrive plus à dormir, mon voisin est une locomotive !*, contexte qui favorise clairement une interprétation au sens figuré, le sens littéral est potentiellement retenu de par son implication dans la construction du sens figuré. Cette hypothèse de la *suppression et de la rétention* concerne donc la capacité à retenir un sens incompatible avec le contexte du fait de son implication éventuelle dans l'interprétation (Giora, 2002). *La locomotive* étant bruyante et imposante, les interlocuteurs sont donc en mesure d'inférer que le voisin ronfle de façon bruyante et imposante. La suppression du sens n'entre en jeu que lorsque le sens littéral ou figuré est susceptible d'interférer avec le sens attendu.

Giora base son hypothèse sur des données issues d'expérimentations en psycholinguistique, nous l'avons dit, et s'appuie sur un procédé qui consiste à comparer le temps de lecture face à deux types de stimuli expérimentaux : des métaphores dont le contexte favorise le sens figuré (*la droite populiste prend racine en Europe*) et des équivalences au sens littéral (*le magnolia prend racine dans un sol sec*). La rapidité de lecture donne une indication de l'accessibilité du sens, ce qui signifie que le sens saillant est activé plus rapidement que le sens non-saillant. Les sens qui sont similairement saillants seront activés en parallèle du fait de leur codage dans le lexique mental et donc de leur taux de familiarité. S'il s'agit de métaphores qui sont peu familières auprès des locuteurs natifs (par ex. *l'amour est une fenêtre*), ils vont lire les énoncés au sens littéral plus rapidement qu'au sens figuré. Cela signifie donc que le sens littéral d'une métaphore peu familière est plus accessible et donc plus saillant que le sens figuré, ce dernier n'étant pas codé dans le lexique mental. En revanche, les temps de lecture d'une métaphore familière et de son équivalence au sens littéral seront similaires car les deux sont similairement saillants. Qui plus est, ce procédé permet de comparer le temps de lecture des métaphores familières (*la droite populiste prend racine en Europe*) versus non-familières (*l'amour prend racine dans le corps*). Lorsque des locuteurs natifs lisent des métaphores familières plus rapidement que les métaphores inédites, cela signifie que le sens figuré est plus accessible dans

le premier cas de figure car il est codé dans le lexique mental.

Parmi ces trois approches de l'accès au sens figuré, l'hypothèse de la saillance graduelle est généralement retenue afin d'explicitier les difficultés qu'éprouvent les locuteurs non-natifs lors du traitement métaphorique en L2 (Kecskes, 2000 ; Cieślicka, 2006 ; Kecskes, 2006 ; Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Muñoz, 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Cieślicka et Heredia, 2017). Ces considérations ont orienté la recherche ultérieure sur la manière dont des locuteurs non-natifs comprennent des métaphores ou des expressions idiomatiques en L2. En 2000, Kecskes se base sur les travaux de Giora et propose l'hypothèse selon laquelle les locuteurs non-natifs auraient tendance à se fier au sens littéral des mots de la langue cible à cause d'un manque de fluence conceptuelle dans la L2. Il reprend ce terme, initialement proposé par Danesi (1992), et souligne que la maîtrise de la L2, perçue par le biais de la fluence, doit nécessairement passer par le système conceptuel de la langue cible. Kecskes (2000 : 148) représente le terme de fluence conceptuelle dans ces termes :

« afin de passer pour natifs, [les locuteurs non-natifs] doivent apprendre à penser comme le font les locuteurs natifs, à percevoir le monde comme le font les locuteurs natifs et à employer la langue de façon métaphorique comme le font les locuteurs natifs »<sup>88</sup>.

La compétence métaphorique serait partie intégrante de la fluence conceptuelle car elle permettrait aux apprenants d'une L2, si cette compétence elle est suffisamment développée, d'éviter le piège du haut degré de littéralité que caractérise généralement leur discours dans la langue cible. Afin d'assurer une meilleure fluence dans la L2, il faut donc développer la capacité des locuteurs non-natifs à comprendre et à produire des métaphores dans la langue cible par un appui explicite sur le système conceptuel dans les salles de classe. En 2006, Kecskes souligne que le contexte d'apprentissage d'une L2 incite généralement les apprenants avancés à se focaliser sur le sens littéral :

« Les apprenants d'une L2, et en particulier ceux qui l'ont étudiée dans un cadre formel, sont généralement plus à l'aise avec le sens littéral des unités lexicales plutôt qu'avec leur sens figuré. Ceci tient au fait que l'approche bottom-up retenue pour l'enseignement est basée sur la croyance selon laquelle l'enseignement devrait suivre le chemin du plus simple au plus complexe. Le sens littéral est donc considéré comme moins complexe car c'est à ce niveau que se déroule l'équivalence lexicale. Le sens figuré, en revanche, est enraciné dans l'expérience des locuteurs natifs et paraît donc plus difficile à atteindre pour les locuteurs d'une L2 »<sup>89</sup> (Kecskes 2006 : 227).

---

<sup>88</sup> « in order to sound native-like, they have to learn to think as native speakers do, perceive the world the way native speakers do, and use the language metaphorically as native speakers do » (*notre traduction*).

<sup>89</sup> « L2 learners, especially those who have studied in an instructional environment, are usually much more familiar with the literal meanings of lexical units than their figurative meanings. This is mainly due to the bottom-up approach to instruction that is based on the belief that instruction should follow a path from the easier to the more complex. Literal meaning has been considered less complex because this is the level at which lexical equivalency works. Figurative meaning, however, is rooted in the experience of the native speakers that is usually remote for the L2 learners » (*notre traduction*).

Les apprenants vont donc avoir des comportements qui diffèrent à l'encontre d'énoncés au sens figuré selon que ce soit dans leur L1 ou dans une L2. Cela serait dû à un manque d'expérience avec la L2 : les locuteurs natifs ont tout simplement plus d'expérience et une expérience bien plus variée que les apprenants. Cieślicka (2006), quant à elle, a proposé un modèle sur le traitement du sens figuré en L2 qui met au centre des préoccupations la saillance du sens. L'hypothèse de la saillance littérale (*literal salience hypothesis*) stipule que les locuteurs non-natifs ont généralement pour habitude d'être exposés au sens littéral des mots individuels de la L2, ce qui peut, par la suite, biaiser l'interprétation d'expressions idiomatiques ou de métaphores dans la langue cible. Cieślicka se base principalement sur le traitement d'expressions idiomatiques et émet l'hypothèse suivante :

« la compréhension d'expressions idiomatiques dans la L2 implique un calcul obligatoire du sens littéral des composants individuels des mots des expressions, même lorsque ces expressions idiomatiques sont intégrées dans un contexte figuratif riche et même lorsque le sens idiomatique est connu des apprenants d'une L2 »<sup>90</sup> (Cieślicka 2006 : 116).

Afin d'illustrer la saillance du sens en L2, nous nous appuyons sur le cas d'une expression idiomatique, *avoir des pieds froids*, qui en anglais et en norvégien dénote la peur, particulièrement avant un mariage (Giora, 2003). Ainsi, *le marié a eu les pieds froids* ne fait aucunement référence à la température de ses pieds, mais à la peur du marié, peut-être au point de vouloir annuler le mariage. En français, en revanche, cette séquence n'a pas la même signification et le sens *saillant* sera donc le sens littéral. Une série anglaise des années 1990 illustre bien cela. En effet, son titre, *Cold Feet*, a dû être traduit par *Cold Feet : Amours et petits bonheurs*. Un apprenant français de l'anglais va donc, en voyant *Cold Feet* pour la première fois, activer le sens le plus saillant, c'est-à-dire le sens littéral : il s'agit d'une série qui parle de pieds froids. La traduction a donc nécessité une précision du fait qu'il s'agit d'une série sur le thème de l'amour. Comme l'ont souligné Carroll *et al.* (2017 : 24), les locuteurs non-natifs ont tendance à se focaliser sur le sens littéral des expressions idiomatiques car cette analyse sémantique « peut être le seul chemin disponible afin de comprendre le sens »<sup>91</sup>. Par conséquent, la notion de saillance du sens en L2 est centrale dans les préoccupations psycholinguistiques contemporaines et c'est justement par le biais de cette notion que nous pouvons commencer à entamer notre problématique : pourquoi le traitement métaphorique est-il considéré comme étant source de difficultés pour des locuteurs non-natifs ? La réponse se trouverait potentiellement dans la notion de saillance : si le sens littéral des métaphores est plus saillant que le sens figuré, cela signifie que les locuteurs non-natifs sont assujettis à un *biais littéral* lors de la

---

<sup>90</sup> « understanding L2 idioms entails an obligatory computation of the literal meanings of idiom constituent words, even if these idioms are embedded in a rich figurative context and if their idiomatic interpretation is well known to L2 learners » (*notre traduction*).

<sup>91</sup> « may be the only route available to allow them to work out the meaning » (*notre traduction*).

compréhension de métaphores et d'expressions idiomatiques dans la langue cible. Ce sens est incompatible avec le contexte et les connaissances et ces locuteurs doivent donc potentiellement le désactiver de façon actif (Mashal *et al.* 2015 ; Jankowiak *et al.* 2017).

### 2.2.2 *Le biais littéral en L2*

Un très grand nombre d'études se concentre aujourd'hui sur le *biais littéral* dans le traitement d'énoncés au sens figuré (Cieślicka, 2006 ; Cieślicka et Heredia, 2011 ; Cieślicka *et al.* 2014 ; Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Muñoz, 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017). Ces chercheurs ont mis en évidence cette tendance qui consiste à privilégier le sens littéral plutôt que le sens figuré dans le traitement d'énoncés au sens figuré dans une L2. Le biais littéral en L2 a été expérimentalement démontré à maintes reprises dans le cadre de traitement métaphorique (Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Muñoz, 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017) et du traitement d'expressions idiomatiques (Cieślicka, 2006 ; Cieślicka et Heredia, 2011 ; Cieślicka *et al.* 2014 ; Cieślicka et Heredia, 2017). En revanche, peu d'études ont été faites sur le traitement métaphorique en L2 et sur le degré de saillance du sens figuré (Heredia et Cieślicka, 2016), ce qui montre l'intérêt de notre contribution dans ce travail de thèse. Ces études montrent malgré tout que des locuteurs non-natifs vont lire des métaphores ou des expressions idiomatiques plus rapidement lorsque celles-ci sont dans des contextes qui incitent à privilégier le sens littéral (*Un islamiste français radical se tire une balle dans le pied et appelle une ambulance*) que lorsqu'elles sont dans des contextes au sens figuré (*François Hollande se tire une balle dans le pied avec la nouvelle loi Travail*). Si l'énoncé figuré est lu plus rapidement dans le contexte littéral, ceci voudrait dire que le sens littéral est plus accessible que le sens figuré. Dès lors, le sens littéral serait plus saillant que le sens figuré.

Ce biais littéral a été mis en évidence par des technologies récentes telles que l'*eye-tracking*, une méthode qui consiste à mesurer le comportement des yeux face à un texte présenté sur un écran d'ordinateur. Elle permet ainsi d'obtenir des données chronométriques d'une part mais aussi la manière dont les participants traitent le texte. L'oculométrie a été mise en place dans le but de comprendre la manière dont un lecteur traite un texte : des caméras suivent les mouvements des yeux face à un texte. Cette technique permet non seulement de montrer que les lecteurs traitent des *blocs* de langue et non pas tous les mots un par un mais aussi que les incohérences dans l'interprétation s'observe par des comportements précis : si le lecteur a des soucis de compréhension, il peut revenir sur la partie qui pose problème, des retours qui seront mesurées par la caméra (Terai *et al.* 2015). En L1, Terai *et al.* (2015) se sont intéressés au lien entre l'interprétation de métaphores nominales

japonaises de structure *A est B* et la créativité des locuteurs. Grâce à un protocole expérimental minutieux, ils ont mesuré le mouvement oculaire des participants face à un écran qui montrait soit des métaphores nominales nouvelles, soit des métaphores nominales conventionnelles, soit des énoncés au sens littéral en japonais L1. L'interprétation des énoncés a été mesurée par les réponses à voix haute de la part des sujets et les expérimentateurs ont ensuite mesuré la créativité de ces réponses. Les résultats montrent non seulement que les métaphores nouvelles étaient regardées plus longuement que les autres énoncés et qu'elles étaient plus difficiles à interpréter, mais aussi que les réponses des participants étaient jugées plus créatives avec les métaphores nouvelles que conventionnelles. Plus important encore, quand les métaphores étaient composées de topiques et véhicules sémantiquement loin, les sujets regardaient le topique plus longuement que lorsque les domaines étaient sémantiquement proches. Pour simplifier, les résultats confirment que dans la lecture de métaphores nominales nouvelles ou créatives, plus le topique et le véhicule sont sémantiquement éloignés, plus les lecteurs fixent le topique, ce qui présuppose que l'information la plus importante y réside. La méthode d'oculométrie (eye-tracking) nous fournit donc des données vitales sur la manière dont des locuteurs natifs traitent des métaphores en L1.

Cieślicka (2006) a stipulé relativement tôt que des locuteurs non-natifs vont privilégier le sens littéral des expressions idiomatiques en L2, indépendamment du degré de transparence sémantique ou de familiarité. Les difficultés qu'éprouvent les locuteurs non-natifs à l'encontre des expressions idiomatiques proviennent en partie de lacunes lexicales : s'ils n'ont pas stocké le sens des mots individuels, il leur est difficile d'accéder au sens d'une séquence figée. Qui plus est, le lexique mental est constitué de réseaux de tailles variables : si ces réseaux ne sont pas suffisamment grands, il est difficile de connecter les différents concepts ou mots entre eux (Littlemore et Low, 2006). Lors de l'exposition à des séquences figées telles que les expressions idiomatiques, les apprenants peuvent ainsi :

« les ignorer, en deviner le sens ou essayer de construire un sens probable. (...) les apprenants, même à un niveau de maîtrise élevé, n'ont pas accès aux mêmes outils que les locuteurs natifs afin de résoudre ce problème ; ils connaissent moins de mots [et] ont des réseaux sémantiques ou conceptuels plus petits »<sup>92</sup> (Littlemore et Low 2006 : 23).

Qui plus est, les locuteurs non-natifs ont tendance à se fier au sens littéral des expressions idiomatiques, partant du principe que celles-ci sont compositionnelles et transparentes. Ceci serait dû au fait que les locuteurs non-natifs n'ont pas la même familiarité avec la langue cible que les locuteurs natifs :

« les apprenants sont plus enclins à entreprendre une analyse littérale mot par mot par défaut.

---

<sup>92</sup> « A learner faced with an unknown expression in the foreign language can ignore it, guess it, or try and work out a likely sense. (...) learners, even at advanced levels, do not have the same tools for resolving this problem as a native speaker; they know fewer words [and] they have a smaller network of semantic or conceptual links » (*notre traduction*).

Cela, combiné avec un degré de familiarité plus faible quant au sens phraséologique, peut signifier que les locuteurs non-natifs n'ont pas d'autre choix que d'analyser les mots composants afin de deviner le sens. (...) Ce manque de connaissances peut ainsi conduire les locuteurs non-natifs à percevoir les unités phraséologiques (et la langue cible en général) comme étant davantage transparent »<sup>93</sup> (Carroll *et al.* 2017 : 38-39).

Dans une étude innovante de Cieślicka (2006), la question du biais littéral dans l'interprétation d'expressions idiomatiques se pose. Elle souligne, en effet, que les locuteurs non-natifs, du moins ceux qui s'approprient la langue cible en contexte formel, apprennent à se focaliser sur le sens littéral des mots. Lorsqu'ils sont exposés à des énoncés au sens figuré ou idiomatique, ils vont ainsi s'appuyer sur les connaissances lexicales préalablement acquises afin d'accéder au sens voulu. Comme elle le souligne, « les apprenants d'une L2 se familiarisent avec le sens littéral des unités lexicales dans la langue cible bien avant d'être exposés à leurs sens figurés dans des séquences figées »<sup>94</sup> (Cieślicka 2006 : 120). Par conséquent, le sens littéral des constituants des expressions idiomatiques sera davantage saillant et donc accessible dans la mesure où il sera codé dans le lexique mental, même si ce sens littéral est incompatible avec le contexte et avec le sens voulu. Ce biais littéral serait d'une telle importance que même lorsque les expressions idiomatiques sont stockées dans le lexique mental des locuteurs non-natifs, c'est-à-dire familières, ceux-ci continuent à privilégier le sens littéral. Le degré de familiarité ne devrait donc pas influencer la saillance du sens littéral (*ibid.*).

Explicitons la manière avec laquelle Cieślicka (2006) a pu mettre en évidence ce biais littéral. Elle propose une expérimentation auprès de locuteurs de polonais en anglais L2 de niveau de maîtrise relativement élevé (notons malgré tout que Cieślicka n'a pas évalué le degré de maîtrise en L2). Les expressions idiomatiques sélectionnées pour cette étude ont été évaluées selon leur degré de transparence sémantique et de compositionnalité (elle ne prend en compte que la transparence sémantique dans les analyses statistiques). Les participants devaient écouter des énoncés courts neutres contenant des expressions idiomatiques transparentes ou opaques<sup>95</sup> et devaient, à la suite de chaque énoncé, déterminer sur un écran d'ordinateur si une amorce était un mot ou non. Cet amorce pouvait soit faire référence au sens littéral ou figuré de l'expression. Par exemple, l'expression idiomatique *to tie the knot* (littéralement *attacher le nœud*) qui signifie *se marier*, était suivie soit par l'amorce *corde* (sens littéral) soit par l'amorce *se marier* (sens figuré). Le temps mis à répondre par oui ou non était la variable dépendante. Les résultats de Cieślicka (2006) sont sans appel. Les

---

<sup>93</sup> « learners are more inclined to undertake a literal word-by-word analysis by default. This, combined with a lower level of familiarity with the phrase level meaning, may mean that non-natives have no choice but to analyse the component words in an effort to guess the meaning. (...) Less knowledge may therefore lead non-native speakers to see phrases (and L2 language in general) as more transparent » (*notre traduction*).

<sup>94</sup> « L2 learners become familiar with literal meanings of second language lexical items long before they encounter their figurative meanings in fixed phrases » (*notre traduction*).

<sup>95</sup> Il est difficile d'interpréter l'expression sur la base de son sens littéral, c'est-à-dire qu'il n'y a aucune motivation métaphorique ou métonymique. Un exemple est *raconter des salades*.

locuteurs non-natifs vont, indépendamment du degré de transparence sémantique des expressions, activer le sens littéral. Ce biais littéral entraîne donc une surfocalisation sur les significations littérales des composants des expressions idiomatiques car les locuteurs non-natifs procèdent par une stratégie qui consiste à inférer le sens idiomatique sur la base du sens littéral ou compositionnel (stratégie basée sur la plausibilité littérale). Or ce sens étant incompatible avec le contexte, Cieślicka (2006) émet l'hypothèse selon laquelle le sens littéral doit être activement inhibé lorsque des locuteurs non-natifs traitent des expressions idiomatiques en L2, que ces expressions soient familières ou transparentes. Elle en conclue que les locuteurs non-natifs, comme des patients aphasiques, doivent activement supprimer un sens littéral, ce qui demande un effort cognitif :

« du fait du statut élevé de la saillance du sens littéral dans le traitement d'expressions idiomatiques en L2, le mécanisme de suppression peut réclamer plus de temps afin d'inhiber le sens littéral et de récupérer l'alternative figurée chez les locuteurs d'une L2 »<sup>96</sup> (Cieślicka 2006 : 139).

Dans l'étude de Heredia et Cieślicka (2016), la méthode d'oculométrie leur a permis de montrer que des locuteurs non-natifs ont des comportements qui diffèrent selon la *dominance* d'une langue étrangère ou maternelle. Il s'agit de participants habitant aux Etats-Unis dont la langue dominante est soit l'anglais, soit l'espagnol, soit les deux (des bilingues équilibrés), données obtenues grâce à des questionnaires d'auto-évaluation. Ces participants ont lu des paragraphes courts se terminant soit par une métaphore (*le chou à la crème*) dans un contexte littéral (*le **chou à la crème** n'était pas si bon que ça*), soit dans un contexte figuré (*le **chou à la crème** n'est même pas venu*, ici dans le contexte où le sujet est un boxeur). Grâce à la technique d'oculométrie, les expérimentateurs ont pu évaluer la performance des trois groupes de participants à la lecture du mot métaphorique isolé. Les données relatives à la durée des premières fixations (temps de lecture de la première lecture du mot) ainsi que la durée totale du regard refléteraient les stades initiaux de traitement lexical ont été étudiées. Il en va de même pour la somme de toutes les durées des fixations et la durée totale de lecture (qui inclut les régressions) qui refléteraient le traitement post-lexical. Dès lors, l'accessibilité du sens littéral ou figuré s'apprécie grâce aux données relatives aux stades initiaux du traitement lexical : si les participants lisent plus rapidement *le **chou à la crème*** en contexte littéral qu'en contexte figuré, alors le sens littéral est plus accessible et vice versa. Rappelons que la nature de cette métaphore référentielle inciterait les participants à revenir en arrière afin de retrouver son antécédent (le topique).

Les résultats de l'étude de Heredia et Cieślicka (2016) montrent que l'accessibilité du sens est influencée par le degré de maîtrise dans la L2. Pour l'intégralité des participants de cette étude, le temps de lecture global (incluant les régressions) ainsi que la somme de toutes les durées des fixations

---

<sup>96</sup> « because of the high salience status of literal meanings in L2 idiom processing, the suppression mechanism in L2 users may require more time to inhibit the literal reading and retrieve the figurative alternative » (*notre traduction*)

font ressortir que les participants traitent plus rapidement le mot métaphorique lorsqu'il est en contexte littéral plutôt que figuré. Ainsi, le sens littéral continue à être activé chez les locuteurs non-natifs, même aux stades post-lexicaux :

« Etant donné que le sens littéral peut parfois contribuer à la construction d'une interprétation figurée dans des contextes qui incitent à faire une interprétation au sens figuré, le sens littéral incompatible peut rester actif même après que l'interprétation figurée et appropriée a été déterminée, tant que ce sens littéral peut favoriser le sens figuré »<sup>97</sup> (Heredia et Cieślicka 2016 : 8).

Les locuteurs non-natifs maintiendraient donc le sens littéral actif au cas où celui-ci soit nécessaire pour le traitement de l'énoncé dans son intégralité, même après avoir correctement interprété la métaphore. En ce qui concerne l'influence de la maîtrise de la L2, les résultats montrent que locuteurs non-natifs dont la L1 est la langue dominante semblent activer plus facilement le sens littéral comparativement au sens figuré. Le biais littéral réside donc chez ceux dont la maîtrise est plus faible. Chez ceux dont la L2 est la langue dominante, en revanche, leurs performances s'égalent à celles des locuteurs natifs. Dès lors, les métaphores en contexte littéral sont lues aussi rapidement qu'en contexte figuré, ce qui va dans le sens de la théorie de Giora (2003). Les sens littéral et figuré sont donc similairement accessibles en L1 et dans le cadre d'une maîtrise élevée en L2 alors que le sens littéral est privilégié en L2 lorsque le niveau de maîtrise est faible.

Dans une étude récente de Jankowiak *et al.* (2017), le biais littéral a également été démontré. Les expérimentateurs ont mesuré les activations cérébrales de locuteurs non-natifs de l'anglais L2 afin de mesurer leur comportement face à des métaphores conventionnelles et nouvelles et des paires de mots au sens littéral. Les résultats indiquent que les apprenants continuent à activer le sens littéral dans le traitement des paires de mots métaphoriques conventionnelles et nouvelles dans leur L2 alors qu'en L1, cela ne concerne que les métaphores nouvelles. Les auteurs en concluent donc que les locuteurs non-natifs qui ont commencé l'appropriation après l'âge critique ont une sensibilité réduite au degré de conventionnalisation des métaphores dans une L2. Il en va de même dans une étude de Mashal *et al.* (2015). Les auteurs s'appuient sur la technique du champ visuel divisé afin d'examiner le traitement métaphorique en L2 et en L1. Comme ils le soulignent, une théorie proposée en neuroanatomie sur le codage sémantique (*fine-coarse semantic coding theory*) stipule que les hémisphères ont des rôles différents dans le traitement de l'information sémantique. Selon cette théorie, l'hémisphère gauche devrait se focaliser sur des interprétations simples et dominantes alors que l'hémisphère droit serait sensible aux relations sémantiques distantes. Ainsi, l'hémisphère droit

---

<sup>97</sup> « Since literal meanings may sometimes contribute to the construction of figurative interpretations, in the figurative-biasing context, the incompatible literal meaning may remain active even after the contextually appropriate figurative interpretation has been determined, as long as it is in some way supportive of the figurative interpretation » (*notre traduction*).

devrait se charger des activations et le maintien de champs sémantiques plus vastes et donc des sens moins conventionnels et devrait en conséquence être impliqué dans le traitement métaphorique en L1. Les expérimentateurs notent également que la théorie proposée par Giora (2003) sur la saillance du sens tient compte de ces considérations neuroanatomiques : l'hémisphère droit devrait se charger des sens non-saillants comme dans les métaphores nouvelles alors que l'hémisphère gauche se focaliserait sur des sens saillants comme dans le cadre des métaphores familières. En L2, en revanche, ces patterns d'activation vont possiblement différer : une métaphore peut être conventionnelle tout en ayant un sens littéral plus saillant que son sens figuré. Ils notent effectivement que :

« Pour les locuteurs natifs, une métaphore conventionnelle possède un sens métaphorique hautement saillant et un sens littéral moins saillant étant donné que les locuteurs natifs ont été exposés à ces expressions, de façon naturelle, plus souvent que les locuteurs d'une L2 »<sup>98</sup> (Mashal *et al.* 2015 : 97).

Ils ont donc effectué une série d'études sur le traitement métaphorique en L1 et en L2 afin de mieux comprendre les activations cérébrales. Les métaphores employées varient selon le degré de conventionalité ou de lexicalisation, des métaphores vives aux métaphores lexicalisées. En L1, les résultats de Mashal *et al.* (2015) font ressortir que des métaphores conventionnelles seraient traitées principalement par l'hémisphère gauche alors qu'en L2, il y a une activation plus importante de l'hémisphère droit. Ce résultat signifierait même que le sens figuré de ces énoncés peut être moins privilégié que le sens littéral en L2. Ils en concluent ainsi que :

« les sens métaphoriques de métaphores conventionnelles sont potentiellement moins saillants pour un locuteur non-natif comparé à un locuteur natif. Alors que les sens saillants sont stockés dans le lexique mental et qu'on y accède de façon automatique, on accède aux sens moins saillants seulement après que le sens dominant a été récupéré. Pour le dire autrement, les sens sont récupérés graduellement du lexique mental, ce qui signifie que les sens moins saillants seront secondaires »<sup>99</sup> (Mashal *et al.* 2015 : 105).

Ce biais littéral implique que les locuteurs non-natifs vont privilégier le sens littéral quand ils traitent des métaphores conventionnelles dans une L2, alors que dans leur L1, ils accèdent automatiquement au sens figuré car il est stocké dans la mémoire à long terme. Par conséquent, le traitement métaphorique en L1 n'est pas comparable que celui de la L2, même lorsque les locuteurs non-natifs ont un niveau de maîtrise élevé (*ibid.*).

Ce biais littéral est également présent dans le cadre du traitement d'expressions idiomatiques,

---

<sup>98</sup> « For native speakers, a conventional metaphor possesses a highly salient metaphoric meaning and a less salient literal interpretation since native speakers have naturally encountered the expressions more often than L2 speakers » (*notre traduction*).

<sup>99</sup> « the metaphoric meanings of conventional metaphors are probably less salient for a non-native as compared to a native speaker. Whereas salient meanings are stored in the mental lexicon and are automatically accessed, less salient meanings are accessed only after the dominant meaning has been retrieved. In other words, meanings are gradually retrieved from the mental lexicon, with the less salient meanings receiving secondary priority » (*notre traduction*).

comme l'ont montré Cieślicka et Heredia (2011). En s'appuyant sur la technique du champ visuel divisé, ces expérimentateurs ont examiné le comportement de locuteurs face à des expressions idiomatiques en L1 et en L2. Cette technique consiste à présenter des stimuli expérimentaux dans le champ visuel gauche ou droit et à mesurer le temps de réaction à des stimuli divers et variés. La logique est la suivante : un stimulus présenté dans le champ visuel gauche est traité par l'hémisphère contraire, c'est-à-dire l'hémisphère droit (Bourne, 2006). Les participants vont donc avoir des stimuli présentés à l'hémisphère gauche ou droit et vont effectuer une tâche qui permet de mesurer le temps de réponse et le taux de précision. La tâche peut consister à déterminer si un énoncé est censé ou non. L'intérêt de cette technique, outre le fait qu'elle est moins onéreuse que l'imagerie cérébrale (Bourne, 2006), est qu'elle permet de mesurer l'hémisphère responsable d'un traitement tel que le traitement métaphorique. Dans le cadre du traitement d'énoncés au sens figuré, effectivement, cela consiste à mesurer si l'hémisphère gauche ou droit est majoritairement activé. Ainsi, le champ visuel gauche sera exposé à des stimuli au sens figuré afin de mesurer si l'hémisphère droit est responsable de la majorité d'activation. Cette technique a permis de montrer qu'à la lecture d'une métaphore conventionnelle en L2, l'hémisphère droit est majoritairement impliqué car il impliquerait la recherche de relations sémantiques distantes. Voir Bourne (2006) pour plus de détails sur ce paradigme de recherche.

Cieślicka et Heredia (2011) stipulent que des locuteurs natifs devraient avoir un accès direct aux significations non-compositionnelles<sup>100</sup> ou figurées de ces expressions idiomatiques fortement conventionnalisées par l'usage, c'est-à-dire que ces significations devraient être stockées en mémoire à long terme. Par conséquent, l'hémisphère gauche devrait être davantage impliqué que l'hémisphère droit. En L2, en revanche, les expérimentateurs supposent que les significations figurées ne sont pas nécessairement stockées dans le lexique mental et que celles-ci doivent être interprétées (et non pas récupérées de la mémoire à long terme). L'hémisphère droit devrait donc être davantage impliqué en L2. Les participants de l'étude sont des locuteurs non-natifs de polonais L1 et anglais L2. Tous les participants bilingues ont commencé l'appropriation de l'anglais L2 après l'âge critique (ici à 10 ans), mais étaient d'un niveau de maîtrise relativement élevé. Les expressions idiomatiques employées dans cette étude ont été jugées comme étant suffisamment familières et transparentes. Or la particularité de ces expressions idiomatiques réside dans le fait qu'elles seraient littéralement plausibles, c'est-à-dire potentiellement ambiguës selon le contexte. Ainsi, une expression telle que *prendre le taureau par les cornes* peut avoir une signification littérale ou figuré plausible selon qu'elle est dans un contexte qui favorise une interprétation au sens littéral (par ex. *afin de récupérer l'animal qui s'est échappé, il a dû prendre le taureau par les cornes*) ou figuré (par ex. *afin de récupérer les*

---

<sup>100</sup> La somme des significations de l'expression ne permet pas d'accéder au sens voulu.

*points de popularité, le gouvernement a dû prendre le taureau par les cornes*).

Les résultats de Cieślicka et Heredia (2011) montrent dans un premier temps que lorsque les locuteurs natifs traitent des expressions idiomatiques littéralement plausibles et hautement familières, le sens figuré est effectivement activé de façon automatique, ce qui laisse supposer un stockage dans la mémoire à long terme. Or les résultats montrent également que le sens littéral serait activé, ce qui indiquerait que des sens non-saillants (c'est-à-dire littéraux) sont maintenus dans l'hémisphère gauche et doivent être activement inhibés par la suite. Il ressort de ces résultats que les significations au sens littéral des composants des expressions sont activées, même en L1, car celles-ci peuvent lever l'ambiguïté des expressions idiomatiques littéralement plausibles. Néanmoins, les expérimentateurs n'ont pas pu mettre en évidence le fait que l'hémisphère gauche soit privilégié dans le traitement de ces expressions idiomatiques chez les locuteurs natifs. En effet, les significations figurées ne sont pas activées plus rapidement dans l'hémisphère gauche comparé à l'hémisphère droit, preuve que les deux hémisphères sont impliqués dans le traitement d'expressions idiomatiques en L1. En L2, en revanche, les résultats de Cieślicka et Heredia (2011) sont sans appel : les locuteurs non-natifs privilégient massivement le sens littéral lors du traitement d'expressions idiomatiques littéralement plausibles. De plus, le sens figuré de ces expressions ne serait accessible qu'au bout de 300 ms. En ce qui concerne les résultats relatifs aux patterns d'activation hémisphérique, il s'avère que les deux hémisphères sont impliqués dans le traitement d'expressions idiomatiques en L2. L'implication massive de l'hémisphère droit serait une indication que ce traitement demanderait plus d'effort cognitif étant donné que les significations ne sont pas codées (ou stockées) en mémoire à long terme. Cette étude fait donc ressortir un biais littéral dans le traitement de séquences figées qui représente une charge cognitive potentiellement importante de par le besoin d'inhiber activement ce sens littéral incompatible avec le contexte. Force est de constater que même des locuteurs non-natifs de niveau de maîtrise élevé privilégient massivement le sens littéral lorsqu'ils lisent des expressions idiomatiques dans une langue qui n'est pas la leur, et que ce biais littéral ne cesse qu'au prix de grands efforts cognitifs.

Pour conclure, il ressort que les études en L2 reposent principalement sur le cadre théorique proposé par Giora (1999, 2002, 2003, 2004, 2008) sur l'hypothèse de la saillance graduelle. Dans notre démarche, cette hypothèse nous fournit un cadre théorique cohérent et nous permet d'aborder la question de la difficulté du traitement métaphorique dans une L2 par la notion de surfocalisation sur le sens littéral, c'est-à-dire par le biais littéral (Cieślicka, 2006 ; Cieślicka et Heredia, 2011 ; Cieślicka *et al.* 2014 ; Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Muñoz, 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017 Cieślicka et Heredia, 2017). Ce biais littéral serait le résultat d'un mode d'enseignement des L2 qui passe indéniablement par le sens littéral dans un premier temps pour

ensuite se complexifier en admettant la polysémie des mots (Charteris-Black, 2002 ; Kecskes, 2000, 2006 ; Cieslicka, 2006). Les locuteurs non-natifs adultes auraient donc des difficultés à comprendre et à produire des métaphores dans une langue étrangère du fait de ce biais littéral, biais littéral qui les empêche d'obtenir une fluence conceptuelle dans la L2. Or ce constat fait émerger un paradoxe : ces mêmes locuteurs non-natifs auraient effectivement, à l'âge adulte, déjà développé une compétence dite figurative leur permettant de comprendre et de produire des métaphores dans leur L1. Par conséquent, des locuteurs non-natifs apprennent progressivement à interpréter des métaphores sans passer par l'étape obligatoire du sens littéral que nous observons dans une langue étrangère. Ils doivent donc développer une compétence figurative dédiée à une langue étrangère afin d'y remédier. Nous abordons cette notion dans ce qui suit.

### 2.2.3 *La compétence figurative*

La notion de compétence figurative ou métaphorique fait référence aux mécanismes cognitifs généraux à l'œuvre dans l'interprétation et l'appropriation de mots et d'énoncés au sens figuré et implique un ensemble de capacités ou d'aptitudes (Levorato et Cacciari, 1995). Ces capacités concernent la reconnaissance de sens dominants et périphériques d'un mot ; la capacité à aller au-delà d'une stratégie basée sur le sens littéral des mots ; la capacité à se baser sur l'information contextuelle afin de construire une représentation sémantique cohérente ; la conscience du fait qu'il faut parfois aller au-delà de ce qui est explicitement dit dans un énoncé (voir Levorato et Cacciari, 1995 pour une synthèse). Cette compétence se développe progressivement à l'enfance et serait à l'œuvre dans la capacité d'un enfant à comprendre des métaphores, des métonymies, de l'ironie, des expressions idiomatiques et d'autres types d'énoncés figuratifs. Comme le soulignent Bromberek-Dyzman et Ewertto (2010), le fait de véritablement maîtriser une L2 exigerait une maîtrise native à la fois du système conceptuel de la L2 mais également l'emploi adapté des mots au sens figuré. Les locuteurs non-natifs d'une L2 sont donc « censés avoir une conscience linguistique qui égale celle des locuteurs natifs, également en ce qui concerne la compétence figurative, afin d'obtenir un niveau de maîtrise natif »<sup>101</sup> (Bromberek-Dyzman et Ewertto 2010 : 320). Cela est généralement source de difficultés et le développement d'une compétence figurative en L2 ne viendrait pas de soi, ce qui incite Danesi (1992 : 499) à émettre l'hypothèse selon laquelle les locuteurs non-natifs maîtrisent véritablement la L2 lorsqu'ils sont en mesure de « métaphoriser dans la nouvelle langue »<sup>102</sup>. Nous traiterons d'abord le cas de la compétence figurative en L1 pour ensuite aborder la question pour ce

---

<sup>101</sup> « to attain native-like proficiency L2 learners and users are expected to match linguistic awareness of NSs, also with respect to figurative competence » (*notre traduction*).

<sup>102</sup> « to metaphorize in the new language » (*notre traduction*).

qui est de la L2.

### 2.2.3.1 *En L1*

Les locuteurs natifs acquièrent une compétence figurative qui se développe progressivement dans le temps développemental (Johnson et Pascual-Leone, 1989 ; Gibbs, 1994 ; Levarato et Cacciari, 1995 ; Rundblad et Dimitriou, 2010 ; Titone *et al.* 2015 ; Carroll *et al.* 2017). Ceci dépend non seulement du besoin d'augmenter les connaissances lexicales des enfants (Rundblad et Dimitriou, 2010), de la capacité à faire des inférences et de s'appuyer sur le contexte (Carroll *et al.* 2017) et des connaissances du monde (les connaissances dites conceptuelles) (Gibbs, 1994), mais aussi de facteurs cognitifs tels que des capacités attentionnelles (Johnson et Pascual-Leone, 1989), facteurs dont le développement est également progressif. Par conséquent, la compétence métaphorique ou figurative en L1 se met progressivement en place chez les enfants et se perfectionne autour de 10-11 ans pour ce qui est des expressions idiomatiques (voir Carroll *et al.* 2017 pour une vue d'ensemble récente), voire à l'âge adulte pour ce qui est des métaphores et des métonymies (Rundblad et Dimitriou, 2010). La capacité à interpréter des métaphores ou des expressions idiomatiques serait donc ancrée dans le développement de la capacité à inférer un sens sur la base des connaissances sémantiques et analogiques mais aussi dans le stockage de sens conventionnels de la langue maternelle (Carroll *et al.* 2017).

Cependant, il est essentiel de souligner que dans la L1, de nombreux enfants produisent des énoncés dont la structure ressemble fortement à celle des figures de discours telles que la métaphore, bien que considérés comme des « accidents linguistiques, des erreurs de catégorisation ou le résultat d'une pensée imaginative typique des très jeunes enfants »<sup>103</sup> (Gibbs 1994 : 402) par les psychologues développementaux. Duvignau (2002) a fait ressortir le caractère approximatif de ces productions en L1, en soulignant que des énoncés quasi-métaphoriques à pivot verbal tels que *déshabiller l'arbre* produits par de jeunes enfants (2-4 ans) sont en réalité des approximations sémantiques. Elle en conclut d'autre part que ces approximations jouent un rôle central dans le développement langagier de l'enfant :

« dans le cas des énoncés à pivot verbal, il ne s'agit ni de l'une (erreur) ni de l'autre (métaphore) mais plutôt d'approximations sémantiques par analogie qui jouent un rôle fondamental dans la constitution progressive du lexique des verbes chez le jeune enfant » (Duvignau 2002 : 263).

Gibbs (1994) a souligné assez tôt que la production de ces énoncés quasi-métaphoriques en L1,

---

<sup>103</sup> « linguistic accident, errors of categorization, or the result of imagistic thinking that is typical of very young children » (*notre traduction*).

comme c'est le cas avec l'exemple d'un enfant qui mentionne *l'herbe* pour désigner *le tapis*, ne sont généralement pas des métaphores car ces enfants n'auraient pas l'intention de « transgresser des catégories établies »<sup>104</sup> (Gibbs 1994 : 403). En ce qui concerne la compréhension de métaphores en L1 dans l'enfance, Gibbs (1994) souligne que des psychologues ont longtemps avancé l'idée de la primauté du sens littéral, ce qui expliquerait pourquoi des enfants de bas âge vont interpréter des énoncés métaphoriques au pied de la lettre. Or ces enfants peuvent tout simplement avoir des difficultés à distinguer la réalité de l'imaginaire. Par conséquent, une métaphore telle que *la petite fille était un oiseau en vol pour se rendre au nid* peut être plausible aux yeux des enfants car ils imaginent la fille en train de déployer les bras à la manière de l'oiseau (*ibid.*). Gibbs (1994 : 407) aboutit ainsi à la conclusion suivante :

« Le point crucial ici est que la capacité de l'enfant à s'engager dans le jeu du faire semblant peut puiser dans des capacités cognitives différentes de celles requises dans la compréhension de métaphores »<sup>105</sup>.

Les enfants peuvent, dans le cadre du jeu du faire semblant, effectivement imaginer que des êtres humains sont des oiseaux, des animaux ou des poissons. Dès lors, des énoncés métaphoriques tels que *le voisin est un porc* peut être interprété au pied de la lettre sans que cela désigne véritablement la catégorie dite littérale des cochons. Gibbs (1994) fait donc ressortir que les raisons pour lesquelles les enfants mettent du temps avant de correctement interpréter des métaphores résident surtout dans le fait que l'étendue des connaissances conceptuelles des jeunes enfants se renforce avec l'âge. En effet, les enfants doivent affiner leurs connaissances conceptuelles afin de comprendre que lorsque des adultes disent *le voisin est un porc*, ils ne font pas référence à un humain qui fait semblant d'être un cochon, ni à la catégorie des mammifères domestiques mais bien à la catégorie des choses sales.

Le développement d'une compétence métaphorique est progressif et ne se perfectionnerait qu'à l'âge adulte. Afin de déterminer l'âge chronologique auquel les locuteurs natifs sont en mesure d'interpréter correctement des métaphores et des métonymies<sup>106</sup>, Rundblad et Dimitriou (2010) ont conçu une expérimentation destinée à des locuteurs natifs entre les âges de 5 ans à 37 ans. Elles ont proposé des textes courts contenant des métaphores ou des métonymies accompagnés d'images à ces enfants, qui devaient ensuite répondre à des questions de compréhension. Par exemple, l'un des textes comportait une métaphore qui caractérisait une foule de gens devant un musée comme une *inondation*. Ainsi, les enfants devaient répondre à des questions en adaptant le degré de difficulté,

---

<sup>104</sup> « violate established categories » (*notre traduction*).

<sup>105</sup> « The point here is that the child's ability to engage in pretend play may tap into a cognitive ability different from that required for metaphor comprehension », (*notre traduction*).

<sup>106</sup> Figure de discours basée sur la contiguïté et, à la différence de la métaphore, elle ne concerne pas deux catégories ou domaines conceptuels distincts (Rundblad et Dimitriou, 2010). *La tête d'une armée* ou *d'une entreprise* pour désigner la personne en haut de la hiérarchie, *boire un verre* pour désigner le contenant au lieu du contenu.

questions généralement formulées ainsi : *qu'ont-ils vu devant le musée ?* Les résultats montrent que la précision augmente avec l'âge chronologique des enfants et se perfectionne à l'âge adulte. De plus, elle dépend des connaissances lexicales des enfants, connaissances qui augmentent progressivement. Malgré le fait les enfants commencent à apprendre à traiter des métaphores et des métonymies en même temps à l'enfance, les métaphores semblent avoir un degré de difficulté plus important que les métonymies. Rundblad et Dimitriou (2010) proposent que la raison de cette différenciation de traitement soit liée au fait que les métaphores, contrairement aux métonymies, impliquent des distances cognitives plus importantes entre les concepts. Ainsi, une métaphore telle que *il y a une inondation devant le musée* est plus complexe que la métonymie *j'ai trouvé Robbie Williams dans le salon*<sup>107</sup> car l'enfant doit construire le sens adapté à partir de deux domaines conceptuels très différents (*une inondation* et *une foule de gens*), alors que dans la métonymie, il y a une relation de contiguïté entre *Robbie Williams* et le *CD contenant la musique de Robbie Williams*. Rundblad et Dimitriou (2010) en concluent ainsi que la compréhension de métonymie se perfectionne avant celle des métaphores dans le temps développemental.

Johnson et Pascual-Leone (1989) ont également examiné la manière avec laquelle les enfants acquièrent la capacité à interpréter des énoncés métaphoriques inédits en L1, plus précisément des métaphores nominales nouvelles. Dans cette étude, ils s'intéressent particulièrement à l'implication des capacités attentionnelles dans l'interprétation métaphorique : les participants devaient réaliser des tâches mesurant la capacité de la mémoire à court terme. Les expérimentateurs ont effectué des tests auprès d'enfants à partir de 6 ans et d'adultes jusqu'à l'âge de 25 ans. Ces participants devaient présenter les interprétations qu'ils se faisaient des métaphores à voix haute, ce qui a permis aux expérimentateurs de donner des scores pour chaque participant selon leur groupe d'âge. Les résultats montrent dans un premier temps que les enfants vont progressivement être en mesure d'interpréter correctement des métaphores dans leur langue maternelle, une compétence qui se perfectionne autour de l'adolescence. Dans un deuxième temps, les capacités attentionnelles vont également progresser avec le temps développemental et les résultats vont dans le sens d'un lien étroit entre l'augmentation de la capacité à interpréter correctement des métaphores et la mémoire à court terme. Ainsi, ces résultats ont permis aux expérimentateurs de mettre en évidence le lien de dépendance entre la compétence figurative et les capacités attentionnelles non-verbales des enfants.

En ce qui concerne les expressions idiomatiques en L1, la recherche montre également que la capacité à les interpréter et à les utiliser se met progressivement en place (Gibbs, 1994 ; Levorato et Cacciari, 1995 ; Pulido *et al.* 2010). Selon Levorato et Cacciari (1995), cette capacité ne diffère pas de celle impliquée dans le traitement de métaphores ; une compétence dite figurative se met

---

<sup>107</sup> Le contexte du texte montre bien que la métonymie en question fait référence au CD de Robbie Williams.

progressivement en place dans l'enfance, compétence impliquée dans le cas de l'ironie, de la métonymie, et ainsi de suite. Or à la différence des métaphores, les expressions idiomatiques, du moins celles qui sont opaques et non-compositionnelles, doivent être mémorisées comme une unité dans le lexique mental associé au sens idiomatique adapté (voir Gibbs, 1994 pour une vue d'ensemble). Un enfant qui entend *il nous a posé un lapin* pour la première fois doit ainsi aller au-delà de ce que les mots individuels signifient (*placer un mammifère rongeur quelque part*) et doit, afin d'assurer la mémorisation, associer les unités lexicales de la séquence (*poser + art. ind. + lapin*) à son sens idiomatique ou figuré (*ne pas se rendre à un rendez-vous*). Selon Levorato et Cacciari (1995), les enfants vont, jusqu'à l'âge de 7 ans, se focaliser massivement sur le sens littéral des expressions idiomatiques quel que soit le contexte. Entre les âges de 7 ans et 10 ans, ils prennent progressivement en considération le contexte afin d'accéder au sens idiomatique des expressions. Enfin, les enfants accèdent au sens idiomatique des expressions sans avoir besoin de s'appuyer sur le contexte à partir de 10 ans.

Gibbs (1994) souligne que les enfants sont également influencés par le degré de transparence et de compositionnalité des expressions idiomatiques. Des expressions transparentes telles que *briser la glace* sont plus faciles que des expressions opaques telles que *poser un lapin* pour des enfants jusqu'à l'âge de 6-7 ans, alors que des enfants plus âgés (8-9 ans) accèdent au sens idiomatique des deux types d'expressions lorsque le contexte est suffisamment riche. Une étude récente de Pulido *et al.* (2010) s'intéresse également à la compréhension d'expressions idiomatiques à l'enfance et montre qu'à l'école maternelle, les enfants d'environ 6 ans ont tendance à proposer des interprétations littérales de certaines expressions idiomatiques. La compréhension d'autres expressions, en revanche, surtout celles qui sont familières ou transparentes, est généralement assurée (Pulido *et al.* 2010). Dès lors, la compréhension d'expressions idiomatiques chez les enfants est en partie influencée par des dimensions telles que la familiarité ou la transparence. Si la transparence des expressions idiomatiques facilite la compréhension chez de jeunes enfants, c'est notamment en raison des métaphores conceptuelles qui sous-tendent ces séquences figées : les enfants apprennent ainsi progressivement que de nombreuses expressions idiomatiques peuvent être interprétées grâce à leur « connaissance métaphorique en développement »<sup>108</sup> (Gibbs 1994 : 422).

Soulignons, enfin, que dans certains cas de figure, des locuteurs natifs sont dans l'incapacité de traiter des énoncés métaphoriques ou idiomatiques dans leur langue maternelle. Dans le cadre de dysfonctionnements psychiatriques ou neuropsychologiques tels que la schizophrénie, l'autisme ou l'aphasie, la capacité d'interpréter correctement les métaphores est effectivement atteinte et des métaphores même familières et conventionnelles sont souvent interprétées au pied de la lettre. Qui

---

<sup>108</sup> « developing metaphorical knowledge » (*notre traduction*).

plus est, des patients schizophrènes ont généralement des difficultés sur le plan langagier et une désorganisation de la pensée (Iakimova, 2006). Les patients schizophrènes ont donc tendance à se focaliser sur le sens littéral dans le traitement de proverbes, d'expressions idiomatiques et métaphores (Iakimova *et al.* 2006), ce qui indique un biais littéral. Plus important encore, ils ont des activations cérébrales qui diffèrent de celle des sujets sains (Syda *et al.* sous presse), ce qui a une influence négative sur la capacité à traiter correctement des énoncés figurés. Nous invitons les lecteurs à consulter la vue d'ensemble proposée par Iakimova *et al.* (2006) et Syda *et al.* (sous presse) pour ce qui est de la schizophrénie, en notant que l'étude d'Iakimova et collègues prend également en considération la dépression. Une méta-analyse récente sur le spectre autistique peut également être conseillée (Kalandadze *et al.* 2018) ainsi qu'une étude sur le biais littéral chez des patients aphasiques par Cieślicka *et al.* (2011).

### 2.2.3.2 En L2

Le développement d'une compétence figurative en L1 signifie que les locuteurs non-natifs qui s'approprient une L2 à l'âge adulte devraient, en absence d'un dysfonctionnement, être parfaitement capables d'interpréter des métaphores dans leur langue maternelle. Cependant, ces locuteurs doivent développer une compétence figurative (Cieślicka, 2015) ou métaphorique (Danesi, 1992) dédiée à la L2, compétence permettant aux locuteurs non-natifs de comprendre et produire des métaphores dans une langue étrangère. La notion de compétence métaphorique a été introduite par Danesi (1992) en tant que sous-composant du concept de fluence conceptuelle (*conceptual fluency*). Comme il le souligne, les apprenants de langue maîtrisent généralement assez bien les aspects formels de la langue et les enseignants et les concepteurs de cours de langue et de manuels semblent s'y prendre de façon adéquate : « en un mot, il semble que nous ayons réussi à former les apprenants de langue étrangère à bien maîtriser la grammaire et la communication »<sup>109</sup> (Danesi 1992 : 490). Il y aurait, malgré tout, quelque chose d'étrange dans la production des apprenants qui va « au-delà de la maîtrise des aspects grammaticaux et communicatifs »<sup>110</sup> (*ibid.*). En effet, ces apprenants manqueraient une certaine pertinence conceptuelle leur permettant de communiquer comme les locuteurs natifs :

« Pour le dire autrement, les apprenants "parlent" en se basant sur les structures formelles de la langue cible mais "réfléchissent" en se basant sur le système conceptuel de leur langue maternelle. (...) En d'autres termes, ce qui manque typiquement au discours des apprenants est une FLUENCE CONCEPTUELLE »<sup>111</sup> (Danesi 1992 : 490, *en majuscules dans le texte*).

---

<sup>109</sup> « In a word, we seem to have become rather successful in training SL learners to gain a firm control over grammar and communication » (*notre traduction*).

<sup>110</sup> « something that seems to go beyond grammatical and communicative proficiency » (*notre traduction*).

<sup>111</sup> « To put it another way, students "speak" with the formal structures of the target language, but they "think" in terms of their native conceptual system. (...) What student discourse typically lacks, in other words, is CONCEPTUAL FLUENCY » (*notre traduction*).

En se basant sur l'approche de la métaphore conceptuelle introduite par Lakoff et Johnson dans les années 1980 (voir chapitre 1.3), Danesi propose d'intégrer la notion de fluence conceptuelle dans les considérations didactiques et psycholinguistiques afin de mieux cerner les difficultés des apprenants de langue. La fluence conceptuelle est à concevoir comme une opération cognitive de projection (*cognitive mapping operation*) en ce qu'elle permettrait de projeter l'expérience sensori-motrice sur les concepts de la culture en question. Dès lors, elle serait intimement liée à la manière dont une culture « organise le monde de façon conceptuelle »<sup>112</sup> (*ibid.*, p. 494).

Il est essentiel de noter que la structuration métaphorique d'une langue est largement inconsciente chez les locuteurs natifs, ce qui rend difficile une quelconque explication de la manière dont ces locuteurs natifs vont exprimer des concepts dans leur L1. En effet, des énoncés tels que *cette théorie est florissante* seraient des réalisations linguistiques de la métaphore conceptuelle LES IDEES SONT DES PLANTES, mais les locuteurs natifs, à moins qu'ils aient des connaissances sur le domaine, ne se rendent pas compte de cette structuration métaphorique du discours. Plus important encore, ce n'est pas une connaissance des unités de la langue ou des structures grammaticales qui permettront aux apprenants de produire des énoncés tels que *ce sont les premiers bourgeons d'une théorie* mais bien une connaissance de la structuration conceptuelle de la L2. Lorsque cette fluence conceptuelle fait défaut, la production des apprenants de langue semble peu naturelle. C'est ce que Danesi a mis en évidence dans une expérimentation effectuée auprès d'apprenants canadiens qui ont pourtant étudié la L2 (l'espagnol) pendant 3 ou 4 années. Il s'avère que dans la production écrite en L2 de ces apprenants ne comporte que très peu d'occurrences métaphoriques et qu'elle se distingue par son caractère littéral comparé à celle produite par les locuteurs natifs. Quand il y a des métaphores, elles concernent des transferts conceptuels directs, c'est-à-dire que la manière de conceptualiser la notion d'amour en L1 sera directement transférée à la L2. Très peu de conceptualisations nouvelles et propres à la L2 ont été relevées, ce qui signifie « qu'ils n'ont appris pratiquement aucune "nouvelle manière" de penser conceptuellement après trois ou quatre années dans une salle de classe »<sup>113</sup> (Danesi 1992 : 497). Il en conclut que les enseignants et les concepteurs de manuels et de cours de langue doivent mettre la métaphore au centre des préoccupations : « ignorer la métaphore équivaut à ignorer le système conceptuel qui sous-tend le discours des locuteurs natif »<sup>114</sup> (Danesi 1992 : 497). Cela est d'autant plus le cas dans le discours produit par des locuteurs natifs (des documents authentiques), dont la fréquence de métaphores est très élevée, discours auquel seront confrontés les locuteurs non-

---

<sup>112</sup> « a culture organizes its world conceptually » (*notre traduction*).

<sup>113</sup> « This means that they learned virtually no "new ways" of thinking conceptually after three or four years of study in a classroom » (*notre traduction*).

<sup>114</sup> « To ignore metaphor is to ignore the conceptual system that underlies native-speaker discourse » (*notre traduction*).

natifs. Il est donc très probable qu'un manque de compétence métaphorique ou de fluence conceptuelle pénalise les locuteurs non-natifs lorsqu'ils sont confrontés à des documents authentiques (*ibid.*).

Littlemore et Low (2006) ont repris le flambeau près de 10 ans après en mettant l'accent sur la pensée dite figurative en L2. Comme l'avait également signalé Danesi (1992), les apprenants qui ont des difficultés à comprendre ou à produire des métaphores dans une L2 sont vraisemblablement inconscients de sa structuration métaphorique. Il leur manque ainsi une pensée figurative qui, contrairement aux locuteurs natifs, doit généralement être enseignée de façon explicite. Littlemore et Low (2006) proposent donc de mettre la pensée figurative au centre des préoccupations didactiques du fait de la difficulté que représente le sens figuré dans une L2 :

« Etant donné que les apprenants n'ont pas une compétence native dans la langue cible, ils ne sont pas en mesure de traiter le langage figuré de la même manière que le font les locuteurs natifs »<sup>115</sup> (Littlemore et Low 2006 : 3).

Ce manque de pensée figurative a été observé chez des locuteurs non-natifs de l'anglais L2 qui suivaient des cours magistraux en Grande-Bretagne (Littlemore, 2001 ; Littlemore *et al.* 2011). Il s'est avéré que ces locuteurs ont parfois eu de grandes difficultés à suivre les cours magistraux justement à cause d'une méconnaissance des occurrences métaphoriques, voire d'une mécompréhension. Même avec des unités lexicales dont le sens de base leur était familier, les locuteurs non-natifs n'ont compris que 60% de ces occurrences métaphoriques. Si ces locuteurs non-natifs ont déjà des connaissances sur le sens littéral des mots, ils ne sont pas nécessairement en mesure de les transposer au sens figuré afin de comprendre des métaphores en L2. Ce manque de compétence ou de pensée métaphorique les empêche même de comprendre les cours magistraux auxquels ils sont confrontés en tant qu'étudiants étrangers. Les enjeux sont donc majeurs.

Littlemore et Low (2006) soulignent, par ailleurs, que les figures de discours telles que la métaphore et la métonymie sont essentielles à l'appropriation, à l'usage et à l'enseignement d'une L2 par le rôle qu'elles jouent dans la formation du lexique. En effet, une très grande partie du lexique serait formée par des dites extensions métaphoriques et métonymiques, c'est-à-dire des métaphores et des métonymies mortes telles que *le pied de la table*, *la tête d'une entreprise* ou *rompre une promesse*. Les apprenants devraient donc engager une pensée figurative afin d'accéder au sens de ces figures de discours mortes mais centrales dans le lexique de la L2. Par conséquent, ils notent que des « routines qui consistent à s'interroger sur le sens de base par des questions simples peuvent largement faciliter la compréhension chez l'apprenant »<sup>116</sup> (Littlemore et Low 2006 : 25). Les apprenants

---

<sup>115</sup> « Since learners do not have native speaker competence in the target language, they are not always able to process figurative language in the same way as native speakers do » (*notre traduction*).

<sup>116</sup> « querying routines involving straightforward questions about basic senses can get the learner a considerable way

doivent, contrairement aux locuteurs natifs, s'appuyer sur ces routines d'interrogation de façon consciente : la compréhension de métaphores par des apprenants d'une langue étrangère semble donc « impliquer des processus psychologiques qui seraient plus conscients que ceux employés par les locuteurs natifs »<sup>117</sup> (*ibid.*, p. 52).

L'un de ces processus psychologiques conscients concerne spécifiquement l'hypothèse du *noticing*, c'est-à-dire le fait de prêter attention consciemment à l'input linguistique dans le cadre de l'appropriation d'une L2 (voir Schmidt, 2012 pour une vue d'ensemble récente). Développé par le linguiste Richard Schmidt dans les années 1980 et 1990, l'hypothèse du *noticing* part du constat que les apprenants d'une L2 doivent prêter attention aux éléments de la langue cible afin de les enregistrer de façon consciente. Dès lors, s'approprier une L2 à l'âge adulte de façon efficace dépend, en partie, de la capacité des apprenants à consciemment remarquer les unités lexicales, les règles grammaticales, la syntaxe *etc.* de la langue cible (Schmidt, 2012). Contrairement aux apprenants très jeunes, les adultes s'appuieraient davantage sur des processus explicites<sup>118</sup>, ce qui demande plus d'effort cognitif. Par conséquent, Schmidt (2012) souligne qu'il y a d'importantes différences entre les apprenants quant à leur capacité à consciemment remarquer l'input linguistique, ce qui signifie que le *noticing* est influencé par des facteurs de variabilité interindividuelle tels que la capacité de la mémoire de travail (Mackey *et al.* 2002 ; voir Robinson, 2008 pour une vue d'ensemble). Nous traiterons la question de la mémoire de travail en L2 plus en détail par la suite.

Par conséquent, le développement de cette compétence figurative, qui serait indispensable à la compréhension de métaphores en L2, serait potentiellement contraint par la capacité des apprenants à remarquer l'input linguistique et par des facteurs de variabilité interindividuelle. Littlemore et Low (2006) soulignent effectivement que les apprenants qui souhaitent « améliorer leur capacité à faire face à des métaphores dans la langue cible » doivent impérativement être « conscients de la façon dont ils les traitent »<sup>119</sup> (Littlemore et Low 2006 : 53). Dès lors, le repérage et l'interprétation efficaces de métaphores dans une L2 nécessite impérativement de les *remarquer* dans le discours. Or cette capacité à les remarquer semble dépendre du genre discursif : les apprenants s'attendraient effectivement à ce que les métaphores se retrouvent dans des textes poétiques et littéraire au détriment du discours quotidien et ordinaire (*ibid.*). Il peut donc être judicieux, lorsque nous nous intéressons au traitement de métaphores dans une L2, de les présenter dans un genre discursif quotidien tel que

---

towards appropriate comprehension » (*notre traduction*).

<sup>117</sup> « may involve psychological processes that are somewhat more conscious than those employed by native speakers » (*notre traduction*).

<sup>118</sup> Les psycholinguistes distinguent généralement l'apprentissage explicite de l'apprentissage ou l'acquisition implicite. Dans le premier cas de figure, l'apprentissage est conscient et focalisé sur la forme alors que dans le deuxième cas de figure, il s'agit d'une forme d'apprentissage inconscient et davantage naturel (Cuq et Gruca, 2005).

<sup>119</sup> « if a learner wants to improve their ability to deal with metaphor in the target language, they will need, at some point, to increase their awareness of how they process metaphorical expressions when they encounter them » (*notre traduction*).

le discours de presse. C'est ce que nous tenterons de faire dans ce travail de thèse.

Enfin, la recherche tend à montrer que la maîtrise des figures de discours telles que la métaphore est essentielle afin d'obtenir un niveau de maîtrise convenable, pour ne pas parler de niveau natif, dans une L2 (Danesi, 1992 ; Cieślicka, 2015 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Lü *et al.* 2017). Le développement d'une compétence figurative pour la langue cible aurait donc une influence directe sur le niveau de maîtrise de la L2 :

« la compétence figurée est un composant important de la fluence dans la L2 ; afin d'avoir une maîtrise élevée dans la L2, l'apprenant doit construire un large répertoire d'expressions conventionnalisées telles que les expressions idiomatiques, les collocations, les mots composés, les verbes à particule et d'autres unités polylexicales. Acquérir cette compétence figurée dans la L2 est un processus très difficile et lent »<sup>120</sup> (Cieślicka 2015 : 209).

Nous traiterons donc la notion de niveau de maîtrise du fait de son interdépendance avec la capacité à comprendre et à produire de métaphores dans une L2 dans ce qui suit.

#### 2.2.4 *La maîtrise d'une L2 et la compréhension de métaphores*

La capacité à comprendre et à produire des métaphores dans une L2 dépend, jusqu'à un certain point, du niveau de maîtrise des locuteurs non-natifs dans la langue cible (Heredia et Cieślicka, 2016 ; Cieślicka et Heredia, 2017 ; Hoang et Boers, 2018). Heredia et Cieślicka (2016) ont montré que l'accessibilité au sens figuré de métaphores lexicalisées est influencée par le degré de dominance de la L1 ou de la L2 : plus la L1 est dominante, moins les locuteurs non-natifs activent le sens figuré dans l'interprétation de métaphores fréquentes dans le discours. Aleshtar et Dowlatabadi (2014) ont montré un lien étroit entre la compréhension de métaphores en L2 et la maîtrise. Il ressort de leur étude que les locuteurs non-natifs qui maîtrisent davantage la langue cible ont des performances supérieures que ceux dont la maîtrise est plus faible. Cela vaut aussi pour des expressions idiomatiques en L2 (Cieślicka et Heredia, 2017). Hoang et Boers (2018) soulignent également que la quantité de métaphores dans des textes écrits en L2 dépend directement du niveau de compétences des apprenants, surtout dans le domaine du lexique. Par ailleurs, il serait possible de se baser sur le taux de métaphores dans la production écrite des apprenants pour distinguer les différents niveaux de compétence (*ibid.*).

Il y aurait également une interdépendance entre le niveau de maîtrise et la compétence figurative en L2 car l'obtention d'un niveau de maîtrise élevé dépend notamment de la capacité des

---

<sup>120</sup> « figurative competence is an important component of L2 fluency and in order to be proficient in a foreign/ second language, an L2 learner needs to build a large repertoire of conventionalized expressions such as idioms, collocations, compounds, phrasal verbs, and other so-called multiword lexical items. Acquiring figurative competence in L2 is a very difficult and slow process » (*notre traduction*).

locuteurs non-natifs à traiter du sens figuré sans effort. Comme le souligne Cacciari (2015 : 13), « l'emploi et la compréhension sans effort du langage figuré permet d'évaluer à quel point un locuteur non-natif est fluent ou nativlike »<sup>121</sup> dans la L2. Pour le dire autrement, la capacité à comprendre et à produire des énoncés au sens figuré dans une langue étrangère est essentielle afin de véritablement maîtriser celle-ci (Danesi, 1992 ; Vaid *et al.* 2015). Cela concerne notamment la fluence en L2 :

« Dans les conversations qui contiennent des métaphores, il est important que ces métaphores soient comprises rapidement pour que la communication demeure naturelle. Cela est particulièrement le cas pour le discours en langue étrangère. Si un apprenant est capable de produire et de comprendre des métaphores à une vitesse normale, cela devrait alors apporter une contribution considérable à sa compétence communicative »<sup>122</sup> (Littlemore 2010 : 394).

La métaphore figée, susceptible de se retrouver dans des expressions idiomatiques, représente également une difficulté pour des apprenants d'une langue étrangère à un niveau de maîtrise faible ou intermédiaire (Cacciari, 2015 ; Cieślicka, 2015), ce qui entraînerait un manque de « moyens linguistiques permettant [à ces apprenants] de s'exprimer de façon à la fois précise et fluide » (Bolly 2010 : 86). Dès lors, la production d'expressions idiomatiques est essentielle afin de passer pour un natif (Cacciari, 2015 ; Cieślicka, 2015). Néanmoins, la notion niveau de maîtrise (*L2 proficiency*) est notoirement difficile à définir (Leclercq et Edmonds, 2014) et nécessite un approfondissement dans ce travail de thèse. Plus important encore, l'âge est un facteur à prendre en considération lorsque nous nous intéressons au lien entre le niveau de maîtrise et la compréhension de métaphores dans une langue étrangère sans effort, potentiellement signe de fluence dans la L2. En effet, seuls les enfants ayant entamé l'appropriation avant la puberté seraient en mesure d'obtenir un niveau natif ou quasi-natif dans la langue cible (voir Hyltenstam et Abrahamsson, 2003 pour une vue d'ensemble exhaustive). Dès lors, le niveau de maîtrise qu'un apprenant peut atteindre serait donc contraint par son âge, ce qui nous incite à regarder la question de plus près dès lors que notre population de locuteurs non-natifs du français est constituée d'apprenants adultes.

L'obtention d'un niveau de maîtrise quasi-natif est également influencée par la situation d'appropriation de la L2. Bartning (1997) souligne que des apprenants instruits qui se sont appropriés la L2 dans leur pays d'origine à l'école ou au collège (notion d'apprenant avancé) n'obtiennent que rarement un niveau de maîtrise quasi-natif. Les apprenants de niveau quasi-natif, en effet, ont compétences dans la langue cible quasiment comparables à celles d'un locuteur natif, généralement

---

<sup>121</sup> « using and comprehending figurative language effortlessly constitute a test of how fluent and native-like an L2 speaker is » (*notre traduction*).

<sup>122</sup> « In conversational discourse containing metaphors it is important that the metaphors are understood quickly if the communication is to remain natural. This is particularly so in the case of foreign language discourse. If a learner is able to produce and to comprehend metaphors at a natural speed then this is likely to make a considerable contribution to his/her communicative competence » (*notre traduction*).

du fait de l'immigration dans le pays d'accueil. Dès lors, il peut parfois même être difficile de distinguer un apprenant de niveau quasi-natif d'un locuteur natif tellement la maîtrise de ces premiers est élevée. En revanche, les apprenants dits avancés ont « déjà acquis les formes lexicales et les règles d'usage, mais il y a chez eux un phénomène "d'étrangeté" » lorsqu'ils s'expriment dans la langue cible (Bartning 1997 : 5). Il y a toujours un écart, une étrangeté, vis-à-vis des locuteurs natifs (*ibid.*). L'une des manières d'aborder cette étrangeté dans le discours des locuteurs non-natifs passe par un manque de compétence métaphorique (Danesi, 1992). Danesi souligne que le caractère étranger du discours des locuteurs non-natifs relève d'une difficulté à employer des métaphores comme le feraient des locuteurs natifs. Le niveau de maîtrise est donc intimement lié à la notion de *nativelike selection* qui fait référence à la capacité de « choisir une formulation à la fois grammaticale, appropriée et naturelle face à de nombreuses autres tournures possibles » (Edmonds 2013 : 122). Cela impliquerait la capacité à employer des métaphores (Danesi, 1992 ; Littlemore et Low, 2006) et des expressions idiomatiques (Ellis et Sinclair, 1998 ; Cieslicka *et al.* 2014 ; Cacciari, 2015) dans la langue cible. Nous traiterons donc la notion de maîtrise d'une langue étrangère dans ce qui suit en prenant en considération l'influence de l'âge. Nous terminerons par une présentation des travaux qui engagent une réflexion sur l'influence de la maîtrise de la langue sur la capacité à comprendre et à produire des métaphores dans une L2.

#### 2.2.4.1 Définir la maîtrise d'une L2 : un concept multicompositionnel

Dans un ouvrage récent, Leclercq et Edmonds (2014) s'interrogent sur la notion de maîtrise d'une L2 (*L2 proficiency*) et notent que celle-ci est généralement mal appréhendée dans la recherche sur l'appropriation d'une L2. Elles font également ressortir le caractère flou de la notion, qui relève notamment du fait que les chercheurs ne s'accordent pas toujours sur les compétences à mesurer. Certains, notent Leclercq et Edmonds (2014), se focalisent sur les compétences réceptives (écouter et lire dans une L2) alors que d'autres mettent l'accent sur les compétences productives (parler et écrire dans une L2). Il faut donc prendre en compte qu'un certain nombre de facteurs sont susceptibles de jouer un rôle dans la détermination de la maîtrise d'un apprenant dans une langue étrangère et que ce concept est à percevoir comme *multicompositionnel*, c'est-à-dire que la maîtrise est constituée de plusieurs composantes (Hulstijn, 2011).

L'évaluation du niveau de maîtrise d'un apprenant se fait généralement grâce aux préconisations du CECRL qui propose un certain nombre de descripteurs permettant de d'évaluer les compétences et les activités langagières des apprenants. Grâce à ce référentiel, les enseignants peuvent situer les apprenants selon des niveaux communs de référence allant du niveau A1 à C2 sur la base d'un examen de leurs compétences à la fois réceptives et productives (Conseil de l'Europe,

2001). Ceci a permis d'appréhender la notion de maîtrise d'une L2 par « l'évaluation des aptitudes langagières, des compétences communicatives et des savoir-faire discursifs » (Cuq et Gruca 2005 : 236). Ces niveaux communs de référence sont largement partagés au sein de l'Union Européenne et les apprenants sont évalués sur la base des mêmes critères afin d'harmoniser les évaluations et les certifications (Cuq et Gruca, 2005). Dans les considérations didactiques actuelles, le niveau de maîtrise des apprenants s'apprécie donc par une évaluation d'un éventail de compétences et d'aptitudes dans la langue cible, qu'elles soient linguistiques, sociolinguistiques ou pragmatiques et qu'elles concernent la production ou la compréhension. Hulstijn (2011) fait ressortir que la non-distinction entre le niveau de maîtrise et le développement des compétences porte à confusion et que ce sont deux aspects à ne pas confondre. En effet, la détermination d'un niveau commun de référence porte à la fois sur la maîtrise à un instant précis de la langue cible et sur le développement en cours dans cette même langue. Il souligne que des études en psycholinguistiques doivent faire abstraction de ce référentiel dans les expérimentations.

Par conséquent, Hulstijn (2011) met l'accent sur la nécessité de mieux définir le concept de maîtrise d'une L2. Selon lui, il s'agit d'un concept qui doit prendre en considération à la fois son caractère multicomposant mais aussi sa modalité, c'est-à-dire l'activité langagière en question. Au centre des considérations se trouve la notion de *cognition linguistique* :

« La maîtrise d'une langue indique l'ampleur de la cognition linguistique que possède un apprenant nécessaire pour fonctionner dans une situation de communication donnée, dans une modalité donnée (écouter, parler, lire ou écrire) »<sup>123</sup> (Hulstijn 2011 : 242).

En effet, le concept de maîtrise d'une L2 consisterait de composants principaux et périphériques. Les composants principaux font référence à la cognition linguistique, qui concerne la combinaison entre la représentation de l'information linguistique (la phonétique, la phonologie, la morphosyntaxe, le lexique) et l'aisance avec laquelle les apprenants s'y appuient. Les composants périphériques concernent les connaissances métacognitives et stratégiques en jeu dans les activités langagières. Cette cognition linguistique se divise en deux niveaux, la cognition linguistique basique et la cognition linguistique supérieure. La cognition linguistique basique concerne la connaissance implicite des éléments de la phonétique, de la phonologie et de la morphosyntaxe alors que la connaissance d'éléments du lexique est explicite. Développer cette forme de cognition implique la combinaison entre ces connaissances et l'automatisation de celles-ci. La cognition linguistique supérieure, en revanche, concerne des éléments grammaticaux et lexicaux peu fréquents et relativement complexes, ce qui signifie que tous les apprenants ne sont pas en mesure de la développer

---

<sup>123</sup> « language proficiency is the extent to which an individual possesses the linguistic cognition necessary to function in a given communicative situation, in a given modality (listening, speaking, reading, or writing) » (*notre traduction*).

et qu'il y aurait donc de grandes variabilités interindividuelles. Cette forme de cognition est également influencée par le niveau d'instruction, l'intelligence, l'expérience professionnelles, *etc.* La maîtrise d'une L2, selon les considérations psycholinguistiques Hulstijn (2011), devient donc un concept multicompositionnel qui prend en considération à la fois les connaissances des apprenants, leur savoir-faire, l'aisance d'usage de la L2 (l'automatisation), les différentes activités ou modalités langagières ainsi que leur situation linguistique et personnelle. Leclerq et Edmonds (2014) mettent l'accent sur la pertinence de cette approche dans le domaine de la psycholinguistique du fait de sa prise en compte de plusieurs composants. Ankerstein (2014), quant à elle, fait ressortir l'importance de l'automatisation, surtout lors de l'accès lexical<sup>124</sup>. Nous nous appuyerons donc sur les éléments présentés par Hulstijn (2011) afin d'aborder la maîtrise d'une langue étrangère auprès de locuteurs non-natifs adultes et son influence potentielle sur la compréhension de métaphores en L2. Cela nous amène à prendre en considération la maîtrise des apprenants dans L2 par le biais de la modalité, c'est-à-dire par le type d'activité langagière à mesurer : parler, écouter, lire ou écrire dans la L2.

Prenons d'abord la compréhension orale. Comprendre ce qui est dit dans une langue étrangère dépend nécessairement des connaissances des apprenants dans une articulation entre des aspects purement formels de la langue (phonétique, lexicale, grammaire *etc.*) et pragmatiques impliquant des connaissances du monde (reconnaissance de l'intention communicative du locuteur, les gestes, les mimiques, la situation, le type de texte, *etc.*) selon Vandergrift et Baker (2015). Cette activité est une d'une grande complexité :

« Le fait de comprendre suffisamment de mots afin de suivre une conversation en temps réel est une tâche difficile dans une L2, une tâche qui demande généralement un travail considérable avec la langue »<sup>125</sup> (Gass *et al.* 2013 : 218).

Il n'existe pas, à ce jour, une définition claire de la compétence en compréhension orale (Zoghliami, 2014), ce qui rend difficile une quelle conque délimitation du concept. Vandergrift et Baker (2015 : 392) soulignent que le fait d'écouter et de comprendre une L2 est un processus qui peut se schématiser selon trois capacités centrales ; 1) traiter de façon automatique et en temps réel des séquences provenant du discours authentique ; 2) accéder à l'information linguistique ; 3) faire des inférences sur la base du contenu évoqué de façon explicite. Dès lors, la finalité de toute compréhension orale est la même : l'accès au sens en temps réel (Zoghliami, 2014 ; Vandergrift et Baker, 2015). Néanmoins, la particularité du discours oral est son caractère éphémère et les locuteurs non-natifs ne peuvent pas contrôler le débit ni systématiquement demander à ce que ces interlocuteurs répètent l'information,

---

<sup>124</sup> Selon la définition proposée par Ferrand et Ayora (2015 : 125), l'accès lexical est un processus « selon lequel une séquence visuelle (ou sonore) conduit à la récupération de la représentation d'un mot stocké dans le lexique mental ».

<sup>125</sup> « Being able to understand enough words in real time to follow a conversation is a difficult task in an L2, noe that usually requires considerable work with the language » (*notre traduction*).

et les locuteurs non-natifs sont ainsi très sensibles à des facteurs tels que l'intonation et la prosodie. De plus, la segmentation du flux de parole doit se faire en temps réel et sur la base des connaissances déjà stockées, ce qui explique la difficulté à segmenter le discours lorsque nous sommes débutants. Cela met donc à rude épreuve la mémoire de travail car les locuteurs non-natifs doivent maintenir l'information en mémoire le temps d'accéder au sens (Vandergrift et Baker, 2015), et cela est une tâche d'autant plus difficile à un niveau de maîtrise faible. Dans une méta-analyse effectuée par Linck et ses collègues en 2013, il ressort effectivement que la capacité de la mémoire de travail est largement impliquée dans le développement de la compréhension orale en L2. La mémoire de travail étant de capacité limitée, les locuteurs non-natifs de faible capacité auraient plus de difficultés à comprendre la L2 que ceux ayant des capacités plus élevées. Cela se fait surtout ressentir lorsque les locuteurs non-natifs ont un niveau de maîtrise faible. La mémoire de travail est massivement impliquée dans la compréhension orale en L2 car cette activité demande des ressources cognitives considérables. Dès lors, les locuteurs non-natifs de niveau de maîtrise faible et de capacité de mémoire de travail faible auront davantage de difficultés à suivre le flux de la parole en L2 (Linck *et al.* 2013). A un niveau de maîtrise plus élevé, en revanche, le traitement est davantage automatisé et les exigences en termes de ressources cognitives sont moins importantes (*ibid.*). La maîtrise de la compréhension orale en L2 dépend donc à la fois de la maîtrise de celle-ci mais également de la capacité de la mémoire de travail.

En ce qui concerne la production orale, la question de l'efficacité ou de la maîtrise des apprenants lorsqu'ils parlent dans une L2 est généralement abordée par le recours à la notion de fluidité verbale (voir Housen et Kuiken, 2009 pour une vue d'ensemble récente) et de la maîtrise de la prononciation (voir Piske *et al.* 2001 pour une vue d'ensemble). La fluidité verbale fait référence à la capacité d'un locuteur non-natif à traiter la L2 avec la rapidité d'un locuteur natif (Lennon, 1990 cité par Housen et Kuiken, 2009). Dès lors, la fluidité verbale implique des processus d'automatisation et de contrôle, c'est-à-dire que la capacité d'un apprenant à automatiser et à contrôler l'accès lexical, l'ordre des mots, la prosodie, la phonétique, la vitesse d'élocution, les hésitations, les pauses et ainsi de suite (*ibid.*). Il s'agit donc d'un phénomène complexe parfois difficile à définir et à délimiter, malgré son importance dans la détermination du niveau de maîtrise de l'apprenant. En ce qui concerne le degré de prononciation étrangère (*degree of foreign accent*), cette notion concerne schématiquement la capacité ou non de passer pour des locuteurs natifs lors de la production orale dans une L2. Le protocole généralement employé consiste à demander à des locuteurs natifs de juger des productions de la part de ces apprenants, nommé *degree of judged nonnative accent* ou degré de prononciation non-native telle qu'elle est jugée par des locuteurs natifs (Singleton, 1995 ; Birdsong, 2006 ; Birdsong et Vanhove, 2016). Ainsi, ces juges repèrent les apprenants qui ne sont pas capables de passer pour des natifs dans une ou plusieurs tâches

linguistiques. Dans une étude de Piske *et al.* (2001), la maîtrise de la prononciation dépend d'un certain nombre de facteurs tels que la langue maternelle des apprenants (certaines langues telles que l'arabe se prêtent plus facilement à la prononciation de l'anglais L2, au contraire du japonais), l'âge d'appropriation de la L2 que nous traiterons dans ce qui suit, la durée de résidence dans le pays cible ou bien le taux d'utilisation de la langue. A un niveau de maîtrise faible, la production orale des locuteurs non-natifs devrait donc représenter des défauts de fluidité et de vitesse d'élocution ainsi qu'une prononciation étrangère bien marquée. Les locuteurs dont la maîtrise est élevée, en revanche, devraient faire preuve d'une fluidité dans leurs productions orales.

Au sujet de la compréhension de l'écrit en L2, il s'agit d'un processus éminemment complexe car il résulte à la fois du :

« transfert des connaissances en langue maternelle (...) et du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère ; à ces compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel » (Cuq et Gruca 2005 : 166).

L'apprentissage de la lecture en L1<sup>126</sup>, qui se fait largement par des processus explicites, permet aux enfants de décoder des stimuli visuels plus ou moins complexes en des unités porteuses de sens, à savoir des mots. Progressivement, l'enfant apprend à décoder des unités plus complexes avec la chaîne textuelle segmentée en mots séparés par des espaces, et en phrases séparées par des points (selon la langue en question). Cet apprentissage a pour objectif premier l'automatisation de la lecture (Colé et Fayol, 2000) mais permet aussi à l'enfant d'avoir accès à la connaissance et à la communication écrite ainsi qu'accéder à la société en elle-même. Les apprenants adultes sains d'une L2 maîtrisent ainsi déjà la lecture, alors que de grandes différences interindividuelles existent bien évidemment : il y a de bons et de moins bons lecteurs en L1. Dans tous les cas, lire dans une langue étrangère à l'âge adulte est une activité qui repose nécessairement sur des connaissances antérieures en L1 liées à la correspondance entre les lettres et les sons, aux stratégies à employer et aux connaissances sémantiques en mémoire à long terme. Cependant, il n'y a pas véritablement de transfert direct d'une langue à une autre. En effet, il ne faut pas représenter la lecture en L2 comme une activité qui serait essentiellement comparable à celle en L1 avec un apprentissage préalable de mots et de règles grammaticales dans la L2 :

« En effet, l'apprenant d'une langue seconde – tout au moins lorsqu'il s'agit d'une adulte ou d'un adolescent – a de manière générale acquis la maîtrise de la lecture dans sa langue maternelle, de telle sorte que ce qui est propre à la lecture – l'utilisation d'un code graphique pour représenter des éléments de langage – ne devrait guère poser de problème lorsque ce code repose sur les mêmes principes que celui utilisé pour la langue maternelle (...). [Il ne faut pas considérer] cette activité comme une compétence supplémentaire, susceptible d'intervenir de manière quasi naturelle dès le moment où une maîtrise suffisante de la langue

---

<sup>126</sup> En absence de tout trouble développemental.

serait acquise » (Gaonac'h 2000 : 1).

Lire dans une langue étrangère est un défi, même à des niveaux de maîtrise élevés, comme le fait remarquer Gaonac'h (2000). L'enjeu est également de taille lorsque nous avons affaire à des apprenants adultes en études à l'étranger car ceux-ci doivent suivre les cours à l'université où ils sont confrontés au même matériel que les locuteurs natifs : « le niveau d'exigence qui leur est imposé est généralement le même que pour les étudiants natifs », souligne Charles-Dominique (2014 : 1). La lecture est effectivement une activité complexe qui concerne « un ensemble de mécanismes qui entrent en interaction pour aboutir à la construction de signification » (Gaonac'h 2000 : 3) et implique une « charge cognitive supérieure comparé à la lecture en langue première » (Charles-Dominique 2014 : 1). L'objectif de cette activité forte complexe est ainsi le sens, un sens qui se construit tout au long de la lecture et qui repose sur des mécanismes et processus cognitifs. Deux mécanismes principaux sont impliqués dans l'activité de lecture : les mécanismes de *bas niveau* et de *haut niveau*. Dans le premier cas de figure, il s'agit notamment de la reconnaissance de mots (accès lexical) et de structures morphosyntaxiques alors que les mécanismes de haut niveau concernent les connaissances générales et textuelles. La lecture nécessite donc la bonne gestion des mécanismes de bas et de haut niveau, c'est-à-dire une *interactivité* entre les deux en vue d'une automatisation de la lecture (Gaonac'h, 1991, 2000). La notion d'automatisation concerne spécifiquement la mise en œuvre des processus de bas niveau de manière efficace pour ainsi focaliser suffisamment son attention sur les mécanismes de haut niveau. Ainsi, la lecture est principalement une question d'attention :

« L'automatisme peut alors être conçue comme la possibilité de traiter quelque chose à un niveau donné, alors que l'attention active est portée sur un autre traitement à un autre niveau » (Gaonac'h 1991 : 163).

Les bons lecteurs doivent donc automatiser au mieux les opérations ou mécanismes de bas niveau, comme le fait de rapidement accéder aux unités lexicales stockées dans le lexique mental (accès lexical) afin d'accorder un maximum d'attention sur les opérations de haut niveau telle que l'activation de connaissances textuelles ou pragmatiques. L'automatisation concerne donc la vitesse de lecture et l'allocation de ressources cognitives. Selon Gaonac'h (2000), la difficulté lors de la lecture relève largement d'une *interactivité* peu efficace entre les processus de bas et de haut niveau. Comme il le souligne, l'inefficacité des mécanismes de bas niveau, essentiellement à cause d'une reconnaissance de mots trop lente, a pour résultat d'accaparer « l'essentiel des ressources cognitives du lecteur » (Gaonac'h 2000 : 2). Ainsi, il note, « ce n'est donc pas l'impossibilité de reconnaissances des mots qui est invoquée, mais plutôt le coût prohibitif que celle-ci aurait pour certains sujets » (*ibid.*, p. 3). Dès lors, les difficultés qu'éprouvent certains individus lors de la lecture, en L1 comme en L2, découle de cette inefficacité qui ralentit la lecture :

« on considère maintenant que la compétence du bon lecteur ne tient pas à ce que celui-ci reposerait moins sur les informations visuelles – les "données" du texte ; elle tient surtout à ce que les mécanismes d'analyse visuelle du bon lecteur utilisent *moins de ressources* » (Gaonac'h 2000 : 4, *notre italique*).

La lecture est essentiellement une activité qui nécessite l'allocation de ressources cognitives exécutée de manière la plus efficace et la plus rapide possible afin de construire du sens. Lorsque cette allocation des ressources est peu efficace, la lecture devient peu fluide et difficile à réaliser ; la *charge cognitive* est alors élevée. Lorsque l'allocation des ressources cognitives est déroulée efficacement, en revanche, la charge cognitive est faible. Li et Clariana (sous presse) font donc ressortir, dans une vue d'ensemble récente, que la mémoire de travail est un facteur décisif dans l'efficacité de la lecture en L2. Or la maîtrise d'une L2 a une influence positive sur la charge cognitive : avec l'augmentation du niveau de maîtrise, la lecture demande de moins en moins de ressources cognitives. Dans une étude de Payne *et al.* (2009), ils ont effectivement pu démontrer que la compréhension de la lecture en L2 est très largement influencée par la maîtrise de la L2 des apprenants, ici opérationnalisé comme le nombre d'années d'étude de la L2. Joh et Plakans (2017) montrent également que des compétences dans la L2 facilitent largement la compréhension écrite. Dès lors, la maîtrise de la lecture en L2 dépend d'une part de la lecture en L1 et d'autre part des compétences dans la langue cible : plus les locuteurs non-natifs maîtrisent la L2, moins ils doivent dédier des ressources cognitives à cette tâche.

En ce qui concerne la maîtrise de l'écriture dans une L2, il s'agit d'une activité forte complexe qui nécessite une articulation entre la lecture et l'écriture (Cuq et Gruca, 2005) et entre la L1 et la L2 de l'apprenant (Barbier, 2003). Les apprenants adultes qui étudient à l'étranger et qui maîtrisent déjà la lecture et l'écriture dans leur L1 devraient non seulement s'appuyer sur les compétences rédactionnelles qu'ils ont déjà apprises dans leur langue maternelle mais également sur les stratégies qu'ils maîtrisent déjà telles que la planification, la résolution de problèmes et la révision (Barbier, 2003). Le degré de maîtrise de cette activité dans une langue devrait ainsi se refléter dans l'autre, parfois indépendamment du niveau de maîtrise :

« Si les scripteurs sont compétents dans leur langue native, ils devraient pouvoir réutiliser des stratégies générales leur permettant d'évaluer le coût de la tâche de rédaction, et des stratégies plus spécifiques pour adapter la gestion de leur production. (...) les scripteurs peuvent effectivement transférer ces stratégies pendant leur production en langue étrangère, malgré les limitations imposées par une moins bonne maîtrise de la langue cible » (Barbier 2003 : 10).

Dans sa vue d'ensemble, Barbier (2003 : 13) souligne ainsi l'articulation entre la L1 et la L2 dans la recherche contemporaine et en conclue que la « production écrite d'un texte en L2 y apparaît comme une activité bilingue, impliquant l'activation de deux langues comme sources de traitements ». A un niveau de maîtrise plus élevé, les apprenants vont moins s'appuyer sur les compétences en L1 et plus

sur les conventions stylistiques et rhétoriques de la L1 (*ibid.*). C'est aux niveaux de maîtrise supérieurs que les apprenants peuvent se focaliser sur d'autres aspects de la langue cible que ceux purement formels (c'est-à-dire morphosyntaxiques et lexicaux) ou aux stratégies transférées de la L1. Barbier (2003 : 18) souligne ainsi que :

« l'acquisition d'habiletés rédactionnelles en L2 implique bien plus que l'appropriation d'un nouveau code graphique. Écrire en L2 requiert un niveau minimum de connaissances lexicales, syntaxiques et discursives en langue cible (de façon à exprimer ses idées sous une forme linguistique correcte). Cette activité nécessite aussi l'activation de processus rédactionnels spécifiques (*i.e.*, la planification, la mise en texte, et la révision qui opèrent pendant la production) permettant d'atteindre les buts fixés, comme en L1 ».

Il ressort que l'écriture en L2 est une tâche d'une grande complexité et qui demande des ressources cognitives considérables au-delà de la maîtrise des dimensions formelles de la langue. En effet, sa vue d'ensemble lui permet de montrer que les apprenants d'une L2 ont tendance à exprimer moins d'idées qu'en L1 et vont plus souvent procéder à des révisions de leurs textes. Ils vont également utiliser moins de mots qu'en L1. Les processus de formulation (s'assurer que les énoncés écrits soient corrects et adaptés sur les plans morphosyntaxique et lexical) sont privilégiés alors que ce qui est du ressort de la rhétorique (comme l'argumentation) ou de la dimension textuelle (s'adapter au type de texte) est souvent négligé. Dès lors, les apprenants se focalisent largement sur les aspects purement formels du texte, ce qui est très contraignant et particulièrement coûteux sur le plan cognitif. L'écriture en L2 est alors une tâche dont la charge cognitive est particulièrement élevée de par cette focalisation sur les aspects formels et requiert ainsi des ressources considérables en mémoire de travail (Barbier, 2003). Lorsque les apprenants obtiennent des niveaux de maîtrise plus élevés, la charge cognitive diminue et Barbier (2003 : 13) en conclue que l'appropriation d'une L2 « favorise une plus grande flexibilité et adaptabilité des ressources en mémoire de travail pour les traitements langagiers ultérieurs » dans le cadre d'une tâche aussi complexe que l'écriture.

Enfin, la question de l'automatisation dans le traitement d'une langue étrangère est essentielle lorsque nous nous intéressons à la notion de maîtrise. Ankerstein (2014) note, en effet, qu'un processus peut être considéré comme étant automatique dès qu'il est rapide, inconscient et obligatoire. Lorsque des locuteurs natifs accèdent des unités lexicales très familières et stockées dans le lexique mental (par exemple le mot *chien* dans leur L1), cet accès est automatique. Chez les apprenants d'une L2, en revanche, l'accès peut être qualifié de volontaire et peut demander des efforts considérables lorsque ceux-ci ne maîtrisent pas suffisamment la langue. Lors du processus d'appropriation, l'augmentation de la maîtrise de la L2 permet d'automatiser l'accès lexical. Cela facilite largement le traitement de textes (au sens large) dans la L2 car l'accès automatiques aux unités lexicales de la langue diminue le coût cognitif de cette activité (*ibid.*). Par conséquent, plus les apprenants d'une L2 traitent rapidement des unités lexicales (mesuré par la tâche de décision lexicale), plus ils sont

susceptibles de maîtriser la langue en question. Hulstijn (2011) met également l'accent sur l'automatisation des processus en L2 et son importance pour la maîtrise de cette langue.

Néanmoins, cette tentative de donner des éléments de réponse à notre question initiale, à savoir qu'est-ce que la maîtrise d'une L2 ?, fait abstraction d'une dimension vitale : l'âge. En effet, il y aurait un âge critique dans l'appropriation des L2, âge qui se situe grosso modo avant la puberté, et au-delà de ce seuil, les locuteurs non-natifs ne pourraient plus obtenir un niveau de maîtrise natif (Granena et Long, 2013). Dès lors, l'*état final*<sup>127</sup> de l'appropriation de la L2 serait contraint par l'âge, ce qui signifie que le niveau de maîtrise final des apprenants qui entament l'appropriation d'une L2 avant la puberté serait supérieur à celui des apprenants plus âgés. La dimension de l'âge dans la maîtrise d'une L2 sera abordée dans ce qui suit.

#### 2.2.4.2 L'âge et le niveau de maîtrise

L'âge est indéniablement l'une des variables permettant d'expliquer le plus de variation entre les apprenants d'une L2 – les apprenants jeunes sont généralement plus performants que les apprenants âgés – et doit nécessairement être considéré dans ce travail de thèse. Généralement nommé *âge d'acquisition* (*age of acquisition* en anglais ou AoA), ce facteur concerne spécifiquement les effets de l'âge sur le niveau de maîtrise que peut obtenir un locuteur non-natif dans une L2. Le constat est le suivant : plus l'âge est avancé lors du début de l'exposition à la langue cible (*onset*), plus le locuteur non-natif aura des difficultés à atteindre un niveau de maîtrise natif (*nativelike proficiency*). Cet âge critique se situe généralement avant la puberté (Granena et Long, 2013) et peut donc fortement contraindre le niveau final du locuteur non-natif qui entame l'appropriation de la L2 passé ce seuil temporel<sup>128</sup>. Il y a maintenant peu de doutes sur les bénéfices liés au fait d'entamer l'appropriation d'une L2 de façon précoce :

« Au bout de trente années de recherches sur la question, il n'est plus controversé de dire que les apprenants qui commencent à un âge précoce leur acquisition d'une L2 atteignent un niveau terminal plus avancé que les adultes et les enfants plus âgés, bien qu'aux stades initiaux ces derniers se montrent plus rapides pour certains aspects de l'apprentissage. Le niveau de maîtrise atteint par les plus jeunes est le plus souvent comparable à celui des locuteurs autochtones ("natifs"), ce qui n'arrive que rarement chez les apprenants adultes » (Hyltenstam et Abrahamsson 2003 : 99).

---

<sup>127</sup> L'*état final* (Kail et Fayol, 2000) est le terme proposé pour traduire *attainment* et qui fait référence à la capacité d'obtenir un niveau natif dans la L2. Il peut également être traduit par *niveau terminal* (Hyltenstam et Abrahamsson, 2003).

<sup>128</sup> L'âge prend potentiellement une dimension supplémentaire lorsque nous nous intéressons à l'influence du niveau de maîtrise sur la compréhension et à la production de métaphores dans une L2. En effet, les enfants acquièrent progressivement une compétence métaphorique ou figurative dans leur L1 et cette compétence se perfectionne relativement tard pour ce qui est des métaphores, c'est-à-dire à l'âge adulte (Rundblad et Dimitriou, 2010). Si un enfant acquiert un niveau de maîtrise natif dans une L2 avant même qu'il soit en mesure de véritablement maîtriser les métaphores dans sa L1, cela montre potentiellement que la compétence métaphorique en L2 est susceptible d'être négligée dans les considérations psycholinguistiques et didactiques de la fluence en L2 comme l'avait souligné Danesi (1992).

Dans la recherche sur la maîtrise d'une L2 en fonction de l'âge d'exposition du locuteur non-natif, ce facteur peut être abordé par le biais de trois notions distinctes : 1) par la notion de période critique qui concerne le déclin brusque dans la capacité à obtenir un niveau natif dans la L2 à la puberté ou même avant ; 2) par la notion de période sensible qui fait référence à un déclin progressif dans la capacité à s'approprier une L2 ; 3) par la notion de vieillissement cognitif normal qui concerne les effets négatifs de la senescence et qui peuvent exercer une influence sur l'appropriation et l'usage d'une L2. Ces trois cas de figure seront traités sous le même volet, c'est-à-dire l'âge.

D'abord, la notion de période critique concerne la fenêtre temporelle au sein de laquelle le développement normal du cerveau est non seulement *sensible* aux expériences extérieures mais aussi au sein de laquelle les stimuli doivent être *adaptés* à la fonction en question, que ce soit pour la vision, l'imprégnation<sup>129</sup> ou l'acquisition des langues (Kolb et Whishaw, 2008). La fin de la période critique s'explique généralement par des contraintes maturationnelles<sup>130</sup> : au-delà d'un certain âge, le cerveau n'est plus en mesure de faire face à un manque de stimuli adaptés. Le cas de la vision en donne un bon exemple : empêcher le développement normal de la rétine par privation monoculaire a des effets néfastes, particulièrement au sein d'un stade crucial. En effet, les connexions neuronales nécessaires au bon fonctionnement de l'œil sont dépendantes d'expériences sensorielles adaptées. Passé ce stade, la spécialisation des neurones est davantage laborieuse et les effets néfastes sont présents même à l'âge adulte. Les raisons de cette difficulté sont liées à la plasticité neuronale en ce qu'elle peut réparer les dégâts provoqués par un manque de stimulations adaptées, mais seulement dans une fenêtre temporelle spécifique (Kolb et Whishaw, 2008).

Par extension, cette notion explique les raisons pour lesquelles l'acquisition de la L1 est dépendante d'une stimulation adaptée au cours de cette fenêtre temporelle (Chanquoy et Negro, 2004 ; Gaonac'h, 2006 ; Kolb et Whishaw, 2008). Si l'acquisition de la L1 est retardée au-delà d'un certain âge (*offset* en anglais), l'enfant encourt le risque d'un développement langagier pathologique. La période critique concerne aussi un début de sensibilité accrue (*onset* en anglais) qui ne se situe pas nécessairement à la naissance mais bien plus tard. Selon Birdsong (2002), l'*onset* se trouve entre les âges de 4 à 7 ans dans la mesure où un tel retardement n'aura pas nécessairement des effets délétères sur l'acquisition de la L1. Kolb et Whishaw (2008) proposent de parler plutôt en termes de *deux* âges critiques et non en termes *d'un* seul caractérisé par un début et une fin. Dès lors, l'acquisition de la L1 concerne un premier âge critique autour de 1 ou 2 ans, période qui correspond à la maturation des

---

<sup>129</sup> Phénomène d'apprentissage concernant certaines espèces qui adoptent tout individu en mouvement quelle que soit son espèce en tant que parent. Des oies cendrées, par exemple, ont adopté comme parent l'éthologue Konrad Lorenz (Kolb et Whishaw, 2008). Cet apprentissage doit se faire dans une fenêtre temporelle précise.

<sup>130</sup> La maturation (neurocognitive) concerne la maturation du cerveau sur le plan neuronal et son effet sur le développement normal des fonctions cognitives telles que la mémoire, l'attention, le langage, l'intelligence.

aires du langage, et d'un deuxième à l'âge de 12 ans correspondant à l'achèvement de l'acquisition linguistique. Les effets d'un manque de stimulation linguistique chez l'enfant sont plus visibles au-delà d'un certain âge, âge après lequel la plasticité cérébrale ne peut plus remédier aux dégâts. De plus, l'acquisition de la L1 nécessite la maturation de certaines aires telles que l'aire de Broca, phénomène qui se termine vers 24 mois (*ibid.*).

Transposé au domaine des L2, l'appropriation passé l'âge de 12 ans demanderait des efforts considérables (Granena et Long, 2013). Au-delà de cette période, d'un processus *d'acquisition*, automatique et implicite, nous passons à un processus *d'apprentissage*, cognitivement très coûteux parce qu'explicite (Krashen et Terrell, 1983). Le recours à la notion de période critique est répandu en L2 car elle permet d'expliquer le déclin de la capacité d'un apprenant à obtenir une compétence équivalente à celle des locuteurs natifs (Singleton, 1995 ; Flege *et al.* 1999 ; Birdsong, 2002 ; Hakuta *et al.* 2003 ; Abrahamsson et Hyltenstam, 2003 ; Singleton, 2003 ; Hopp et Schmid, 2011 ; voir aussi Vanhove, 2013 pour une vue d'ensemble récente). Pour les tenants de la période critique, l'accent est mis sur le caractère non-linéaire de celle-ci, c'est-à-dire qu'il y a un déclin brusque lié à un âge spécifique (Pinker, 2008). La notion d'état final est au centre, c'est-à-dire le niveau de maîtrise final qu'un apprenant peut espérer atteindre. Ce déclin est également translinguistique, ce qui implique qu'il devrait s'observer dans toutes les langues (Vanhove, 2013). Au-delà d'un certain âge, les apprenants d'une L2 devraient donc être moins sensibles ou susceptibles à l'input de la L2, ainsi entravant à la maîtrise de cette langue (*ibid.*). Néanmoins, les chercheurs s'accordent moins sur un âge spécifique qui serait universel mais maintiennent que la période critique est *non-linéaire* de nature et qu'elle se ferme avant l'âge adulte ou même avant la puberté (voir Vanhove, 2013 pour une discussion). Le point commun demeure que le déclin brusque dans la capacité à obtenir une maîtrise native est lié à des contraintes maturationnelles et non pas à des facteurs sociaux ou psychologiques (Abrahamsson et Hyltenstam, 2003).

Traditionnellement, la période critique concerne la maîtrise non-native de la prononciation de la langue cible et de la morphosyntaxe étrangère comme l'ont souligné Singleton (1995), Birdsong (2006) et Vanhove (2013) alors que les effets de l'âge sur la capacité à s'approprier des unités lexicales de la langue cible seraient moins étudiés (Haiyan, 2015). La prononciation authentique dans une L2 se manifesterait par des « performances linguistiques expérimentales identiques à celles des sujets-contrôle locuteurs natifs » (Birdsong 2003 : 18). Au-delà d'un certain âge, les locuteurs non-natifs auront donc des difficultés à passer pour un natif, c'est-à-dire qu'ils auraient indéniablement une prononciation étrangère passé un certain âge (Hopp et Schmid, 2011). Le générativiste Steven Pinker souligne cet impact de l'âge :

« Chacun sait qu'il est beaucoup plus difficile d'apprendre une deuxième langue à l'âge adulte qu'une première langue dans l'enfance. La plupart des adultes ne maîtrisent jamais

une langue étrangère, en particulier sa phonologie – d'où l'accent étranger que l'on entend partout. Leur développement "fossilise" souvent des types d'erreurs qui deviennent permanents et qu'aucun enseignement, aucune correction ne peuvent éradiquer » (Pinker 2008 : 288).

En effet, la corrélation négative entre l'âge auquel un apprenant débute son appropriation de la langue cible et la difficulté à maîtriser la prononciation authentique est particulièrement robuste, c'est-à-dire qu'elle se manifeste dans de très nombreuses études (Hopp et Schmid, 2011). La maîtrise des aspects phonétiques, phonologiques et prosodiques devient alors un aspect essentiel du déclin brusque lié à l'âge : « la phonologie constitue le banc d'essai privilégié pour tester l'hypothèse de la période critique » (Perdue et Gaonac'h 2000 : 238). Elle serait mise en avant comme la preuve irréfutable du rôle des contraintes maturationnelles dans l'appropriation des L2 après l'adolescence (Flege, 2002). Roberts et Kreuz (2015) soulignent que nous avons tendance à transposer la difficulté des apprenants adultes à obtenir un accent natif de la langue cible à une difficulté à s'approprier la langue tout court (morphosyntaxe, lexique...). Ce phénomène, qui concerne non seulement la prononciation mais aussi la perception, s'explique par la spécialisation de l'enfant à sa langue maternelle. La compréhension de la parole émise par les parents et par l'entourage nécessite effectivement une capacité à discriminer les phonèmes de sa L1, capacité qui se met en place autour de l'âge de six mois et qui diminue progressivement. De fait, l'enfant se spécialise dans sa L1 mais perd la capacité qu'il avait jusqu'à l'âge de 4 mois de discriminer les contrastes phonémiques de toutes les langues (Chanquoy et Négro, 2004). Cette surdité phonologique<sup>131</sup> explique alors pourquoi nous peinons à discriminer les sons d'autres langues en situation d'appropriation d'une L2 (*ibid.*). Cette notion a été reprise par Petar Guberina (1913-2005), linguiste croate. Selon lui, l'enfant maîtrise les oppositions de sons de sa L1 au détriment des oppositions des langues étrangères :

« Du point de vue de Guberina, l'apprentissage de la langue maternelle provoque une fossilisation progressive de la perception, qui rend très difficile l'accès à d'autres structures phonologiques. (...) La période idéale d'apprentissage d'une langue étrangère à l'oral se situe avant 6 ans, et ce dans des situations vécues, donc sans méthode particulière : l'acquisition peut se faire selon les mêmes modalités que pour la langue maternelle » (Gaonac'h 2006 : 25-27).

L'exemple classique concerne les apprenants japonais qui, à l'âge adulte, sont incapables de discriminer deux phonèmes particuliers, le /r/ et le /l/ dans des langues telles que l'anglais ou le français. Pour ces apprenants, il ne s'agit pas de deux phonèmes distincts mais bien d'un mélange entre les deux (McCandliss *et al.* 2002) ce qui les amène à une incapacité à discriminer entre des

---

<sup>131</sup> Notion initialement proposée par Polivanov et Troubetskoy selon lesquels les apprenants d'une L2 perdent progressivement la capacité à discriminer les oppositions des sons d'autres langues et doivent donc être considéré comme des sourds. Il s'agit dès lors d'une spécialisation grâce à la *maturation neurocognitive*.

paires minimales telles que *riz* et *lit* passé un certain âge. Enfin, le développement normal du langage chez l'enfant nécessite la maturation de certains mécanismes, maturation après laquelle le cerveau se spécialise à la production des phonèmes et à la prosodie de sa L1. Dès l'âge de 10 à 11 mois, par exemple, le babillage<sup>132</sup> de l'enfant français diffère de celui d'un norvégien (voir Chanquoy et Negro, 2004 pour une vue d'ensemble) car il a intégré les stimuli linguistiques de son environnement propre. Cet accent étranger qui caractérise les locuteurs non-natifs est donc « l'empreinte de la langue maternelle » (Bartning 1997 : 5).

Outre la prononciation, le déclin lié à l'âge concerne la morphosyntaxe de la langue cible. Selon les partisans du générativisme, l'inaccessibilité de la grammaire universelle conduirait à une maîtrise non-native de la morphosyntaxe étrangère comme le soulignent ces auteurs (Perdue et Gaonac'h, 2000 ; Abrahamsson et Hyltenstam, 2009). Cette inaccessibilité aux mécanismes innés et spécifiques au domaine linguistique (*domain-specific learner mechanisms*) amèneraient les apprenants à s'appuyer sur des mécanismes généraux (*domain-general learner mechanisms*) afin d'apprendre la L2. Dès lors, il y a un clivage entre l'appropriation linguistique avant et après un certain seuil temporel. Avant ce seuil, généralement fixé à 12 ans (Granena et Long, 2013), les apprenants acquièrent la langue par simple exposition et s'appuient sur une soi-disant intuition concernant la grammaticalité d'un énoncé, alors qu'au-delà de ce seuil, ils l'apprennent. Ainsi, les locuteurs non-natifs ne sont plus en mesure de reconnaître de manière automatique (c'est-à-dire grâce aux modules innés) les relations syntaxiques entre les différentes parties du discours et de mettre en place un certain nombre de règles. La maîtrise native de la morphosyntaxe est alors impossible :

« La compétence des locuteurs adultes L2 est différente de celle d'un locuteur L1 ; l'apprentissage d'une langue étrangère à l'âge adulte ne conduit tout simplement pas à une maîtrise native absolue »<sup>133</sup> (Abrahamsson et Hyltenstam 2009 : 251).

Une maîtrise non-native de la morphosyntaxe étrangère se traduit généralement par des erreurs de production que ne commettraient pas des locuteurs natifs ou bien par erreurs dans des tâches de jugements de grammaticalité (Birdsong, 2006). Il y a donc un écart considérable entre la performance d'un locuteur natif et celle d'un apprenant quant à la morphosyntaxe de la langue cible lorsque ce dernier s'est approprié la L2 passé l'âge de 12 ans.

Dans un dernier temps, il semble que les effets de l'âge sur l'appropriation lexicale seraient moins étudiés que ceux de la prononciation ou la morphosyntaxe :

« En règle générale, la recherche portant sur l'âge dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue se concentre davantage sur la morphosyntaxe et sur la phonologie. Ce n'est que dans

---

<sup>132</sup> Le babillage est un phénomène universel qui survient vers l'âge de 4 à 5 mois et qui consiste à émettre des sons syllabiques doubles tels que *dada* (Chanquoy et Negro, 2004).

<sup>133</sup> « adult L2 speakers' competence is different from that of L1 speakers; adult language learning simply does not lead to absolute nativelikeness » (*notre traduction*).

les dernières décennies que la relation entre l'acquisition lexicale et l'âge commence à attirer de l'attention, et, en conséquence, l'âge de l'acquisition lexicale et ses effets est devenue l'une des questions centrales traitées par les psycholinguistes »<sup>134</sup> (Haiyan 2015 : 189).

Dans une vue d'ensemble, Singleton (1995) attire également l'attention sur le fait que des effets liés à l'âge relatifs à l'appropriation d'unités lexicales de la L2 sont constatés mais que les apprenants adultes apprennent généralement les unités lexicales de la L2 plus rapidement que les enfants. En revanche, les apprenants les plus jeunes vont rattraper le retard pour ensuite avoir des performances supérieures que les apprenants plus âgés dans le cadre de l'appropriation lexicale. Cet avantage lié à l'âge ne serait qu'une tendance, selon Singleton, et mérite des études plus approfondies. De plus, une étude récente de Haiyan (2015) montre des effets liés à l'âge dans la performance relative à des tâches impliquant des collocations<sup>135</sup> contenant des verbes déléxicalisés (*avoir, donner, faire*) en anglais L2 auprès d'apprenants chinois. Une corrélation significative apparaît entre la compréhension de ces collocations et l'âge d'acquisition de l'anglais L2, que Haiyan (2015) explique par le fait que l'exposition fréquente et variée à ces unités augmente la performance. Or même si la compréhension de ces collocations est élevée et corrélée avec l'âge d'acquisition, les apprenants ne sont pas nécessairement en mesure de les produire avec la même aisance. Il n'y a effectivement pas de corrélation entre la production de ces collocations et l'âge d'acquisition parce que la production était insuffisante dès le début. Dès lors, la production de ces collocations serait difficile à travers tous les âges d'acquisition.

Dans les études de Granena et Long (2013) et de Long (2013), enfin, il est question de connaissances lexicales (notamment des expressions idiomatiques) et collocationnelles chez des apprenants chinois d'âge d'acquisition variable (de 3 ans à 29 ans) en espagnol L2. Il ressort de cette étude que ces connaissances sont corrélées significativement avec l'âge d'arrivée dans le pays cible et qu'il y aurait ainsi une période critique pour l'acquisition lexicale qui se termine vers l'âge de 9 ans (alors que les âges critiques pour la prononciation et la morphosyntaxe sont à 5 ans et 12 ans respectivement). Après cet âge, dans une fenêtre allant de 16 à 29 ans, un facteur de variabilité interindividuelle, plus précisément l'aptitude<sup>136</sup> pour les langues, permet d'expliquer des différences dans la performance après cet âge. Long (2013 : 13) en conclue alors que :

« Une explication serait que le développement d'unités du vocabulaire et de collocations sont des cas d'apprentissage d'items, alors que l'apprentissage de la grammaire est centré

---

<sup>134</sup> « Generally speaking, research on age in language learning and acquisition concentrates more on morphosyntax and phonology. It is only in recent decades that the relationship between lexical acquisition and age begins to attract attention, and as a result age of lexical acquisition and its effects have become one of the most concerned questions by psycholinguists » (*notre traduction*).

<sup>135</sup> Une *collocation* est une cooccurrence de deux lexèmes par attraction mutuelle (Blumenthal et Haussmann, 2016) comme *frôler l'absurde* ou *voyageur infatigable*.

<sup>136</sup> L'aptitude pour les langues fait référence à un certain talent pour l'appropriation d'une langue étrangère, plus précisément une vitesse d'appropriation supérieure à ceux qui ne la détiennent pas.

sur les règles et que, comme avec les locuteurs natifs, c'est un processus qui continue tout au long de la vie. (...). L'aptitude contrebalance les effets liés à l'âge d'arrivée dans le cadre des unités lexicales et de collocations »<sup>137</sup>.

Soulignons malgré tout que cette étude a été critiquée par Birdsong et Vanhove (2016) sur la base des choix d'analyses statistiques et sur la délimitation de différents âges critiques pour différents domaines. Mais Birdsong et Vanhove (2016) notent que le niveau optimal que peut atteindre un apprenant dépend de l'âge auquel il débute son appropriation et que ceci n'est plus une source de controverse. Dès lors, il est nécessaire de prendre en considération l'âge auquel les apprenants ont commencé à s'approprier la L2 comme un facteur pouvant influencer leur niveau de maîtrise.

Or il ressort de cette présentation des effets de l'âge sur la maîtrise d'une L2 que le contexte privilégié est généralement l'immersion, c'est-à-dire des situations dans lesquelles l'apprenant (au sens large du terme) est un immigré ou un résidant du pays de la L2 (Huang, 2015 ; Birdsong et Vanhove, 2016). Il y aurait une tendance à examiner des cas de figure d'appropriation en immersion et à les extrapoler à celui de l'enseignement en salle de classe (Vanhove, 2013). Vanhove note par ailleurs que la théorie d'une période critique ou sensible est généralement « mal interprétée comme un argument en faveur d'un enseignement précoce des langues étrangères » mais souligne que ce contexte d'appropriation « a lieu dans des circonstances complètement différents de celui de l'immersion »<sup>138</sup> (Vanhove 2013 : 1). Il est ainsi crucial de distinguer des contextes d'appropriation d'une L2 où l'apprenant est en immersion (par exemple l'immigration dans un autre pays à l'enfance) de contextes où l'apprenant est exposé à la langue dans son pays natal pendant les heures de cours à l'école ou au collège. Muñoz et Llanes (2014) font ressortir qu'il serait judicieux de se focaliser davantage sur l'âge auquel les apprenants s'installent dans un pays étranger plutôt que l'âge auquel ces apprenants ont commencé des cours de langue dans la L2 dans leur pays d'origine. La notion d'âge d'appropriation ne serait pertinente que dans des contextes d'immersion totale tel que immigration, ce que ces cours de L2 dans le pays d'origine ne peuvent en aucun cas reproduire même lorsque les enfants commencent avant l'âge critique. Elles proposent donc d'employer le terme d'âge de la première exposition intensive à la L2 (*age of first intensive exposure to the L2*), c'est-à-dire l'âge auquel l'apprenant s'est installé dans le pays cible pour une durée déterminée.

La notion de période critique n'est pas à l'abri des critiques, surtout en lien avec ce déclin brusque survenant à un âge prédéterminé et qui mettrait un terme à la possibilité d'obtenir une compétence native dans la L2 (Hakuta *et al.* 2003). En effet, ce déclin serait directement lié à des

---

<sup>137</sup> « The suggestion is that developing knowledge of vocabulary items and collocations are cases of item-based learning, as opposed to the predominantly rule-based learning of grammar, and as with native speakers, of a process that continues throughout the life-span. (...) Aptitude is compensating for AO effects in lexis and collocations » (*notre traduction*).

<sup>138</sup> « misinterpreted as an argument in favour of early foreign language instruction » (...) « which takes place in wholly different circumstances », (*notre traduction*).

contraintes maturationnelles (Abrahamsson et Hyltenstam, 2003) alors que Singleton (2003) fait ressortir que les contraintes maturationnelles ne sont que l'un des multiples facteurs qui ont un effet sur le développement des compétences en L2 :

« Selon bon nombre de chercheurs, les phénomènes que l'on a habituellement attribués à l'âge résultent en fait d'une diversité de facteurs opérant dans des combinaisons différentes et avec des pondérations différentes selon la situation. Il n'est pas du tout exclu, et il est même très probable que la maturation biologique soit un des facteurs qui entrent en jeu. Mais que les phénomènes observés soient la manifestation de limites développementales de nature biologique spécifiquement liées à l'acquisition du langage et des langues semble de moins en moins plausible » (Singleton 2003 : 7).

Comme le soulignent également Hakuta *et al.* (2003), il n'y a toujours pas de consensus sur la fin de la période critique. Selon les études effectuées, ces âges varient entre 5 ans et 15 ans, faisant preuve d'un écart considérable qui rend l'idée d'un stade maturationnel *précis* problématique :

« L'affirmation selon laquelle il existe un déclin lié à l'âge ayant des répercussions sur la capacité des individus à maîtriser une langue seconde n'est pas controversée. Le déclin dans la réussite des apprenants plus âgés est démontré par des anecdotes personnelles et est documenté par des données empiriques. (...) Ce qui reste controversé, en revanche, est de savoir si ce pattern remplit les conditions pour conclure qu'une période critique contraint l'apprentissage tel que la théorie l'aurait prédite »<sup>139</sup> (Hakuta *et al.* 2003 : 31).

La problématique d'un âge critique concerne donc directement le niveau de maîtrise qu'un apprenant est susceptible d'atteindre avant et après ce seuil temporel et biologique, qui fluctue dans les études. Ceci peut être problématique pour deux raisons. D'une part, nous faisons abstraction de la *vitesse* d'appropriation selon Vanhove (2013), et les apprenants adultes sont généralement plus performants (c'est-à-dire plus rapides) que les apprenants jeunes. D'autre part, le terme anglais, *nativelike attainment* ou *nativeness*<sup>140</sup>, qui concerne grossièrement la capacité à passer pour un natif, est parfois jugé maladroit. Comme le notent Perdue et Gaonac'h, un niveau de maîtrise natif est généralement difficile à obtenir :

« L'état final de l'acquisition d'une L1 peut être considérée comme étant relativement homogène, pour peu qu'on admette que le sujet passe inaperçu comme membre de la communauté linguistique qui l'entoure. En ce qui concerne l'acquisition d'une L2, non seulement ce niveau de maîtrise est très rare, mais (...) le niveau atteint est très variable d'un individu à l'autre » (Perdue et Gaonac'h 2000 : 237).

Par ailleurs, les termes de niveau natif et d'état final demeurent difficiles à maîtriser expérimentalement et ne seraient que des chimères créées par des spécialistes en langues (Vanhove,

---

<sup>139</sup> « The claim that there is an age-related decline in the success with which individuals master a second language is not controversial. The diminished average achievement of older learners is supported by personal anecdote and documented by empirical evidence. (...) What is controversial, though, is whether this pattern meets the conditions for concluding that a critical period constrains learning in a way predicted by the theory » (*notre traduction*).

<sup>140</sup> Le terme *nativeness* concerne généralement le *niveau natif* dans une langue étrangère (Palmen *et al.* 1997) ou bien la *maîtrise de l'autochtone* (Perdue et Gaonac'h, 2000).

2013). La notion d'état final présuppose qu'une fois atteint, les compétences en L2 se stabilisent alors que Perdue et Gaonac'h (2000) attirent l'attention sur des cas de *régressions* chez des apprenants suite à un manque de stimuli suffisants et appropriés. Cette notion demeure donc problématique car le processus d'appropriation d'une L2 et du développement des compétences des apprenants sont, pour ainsi dire, constant et instable. Abrahamsson et Hyltenstam préfèrent la notion de *near-nativeness*, définie par les auteurs comme « des niveaux de non-maîtrise imperceptibles dans l'usage ordinaire de la langue »<sup>141</sup> (Abrahamsson et Hyltenstam 2009 : 294). Dès lors, au lieu de viser un niveau de maîtrise natif, nous adoptons les notions proposées par Abrahamsson et Hyltenstam (2009) et Bartning (1997), à savoir le *niveau de maîtrise quasi-native* ou *niveau quasi-natif*.

Hakuta *et al.* (2003) proposent de revoir les effets de l'âge sur la capacité à atteindre un niveau natif en termes de déclin progressif linéaire, déclin lié à de nombreux éléments tels que des facteurs socio-économiques, le niveau de scolarisation formelle et ainsi de suite. Selon les auteurs, l'explication la plus plausible serait liée au vieillissement cognitif. Ainsi, la notion de période sensible serait plus adaptée à notre domaine de recherche en ce qu'elle implique non pas une impossibilité à s'approprier une langue passé un certain âge mais bien un avantage des jeunes apprenants vis-à-vis des apprenants plus âgés (Birdsong, 2002 ; Singleton, 2003). Cette notion fait référence au déclin progressif dans la capacité d'un apprenant à atteindre un niveau de maîtrise natif dans une L2 avec l'âge, déclin parce qu'elle ou il devient progressivement moins sensible à l'input linguistique de la langue cible (Vanhove, 2013). Comme le souligne Singleton, il y aurait donc un changement de perspective quant à la nature même de ce déclin :

« les effets attribués à l'âge dans l'apprentissage des L2 ne se manifestent aucunement par un changement net au moment de la puberté, mais se poursuivent tout au long de la vie jusqu'à la sénescence » (Singleton 2003 : 5).

Qui plus est, cette notion permet de prendre en considération des variabilités interindividuelles quant aux seuils du début et de la fin de cette fenêtre temporelle ce que ne faisait pas la notion de période critique (*ibid.*). Les tenants de cette période sensible proposent donc de dépasser le cadre restreint de la période critique qui implique que les apprenants ne peuvent, au-delà de 12 ans, obtenir une maîtrise native dans la L2. Ce déclin progressif exerce une influence tout au long de la vie et s'explique notamment par le recours à la notion de vieillissement cognitif normal. En effet, notre cerveau atteint progressivement la maturité autour de la fin de l'adolescence pour ensuite commencer à décliner :

« Nous exprimons le vieillissement en termes de déclin, avec l'âge, de la performance à diverses épreuves censées mesurer le fonctionnement cognitif » (Van der Linden et Hupet 1994 : 11).

---

<sup>141</sup> « levels of nonnativeness that are nonperceivable in normal, everyday language use » (*notre traduction*).

Le vieillissement cognitif, phénomène universel, se dévoile par un ralentissement de la pensée, une difficulté à mémoriser de nouvelles informations, une fatigue et une audition de plus en plus faible, ainsi qu'une plus grande faiblesse à la fatigue et tout ce que cela implique pour l'attention et bien d'autres symptômes. Qui plus est, le vieillissement cognitif normal s'observe sur le plan anatomique, notamment en raison de la mort des cellules nerveuses : la réduction de la taille et du poids du cerveau commence à partir de l'âge de 20 ans et s'accélère à partir de la quarantaine (voir Lemaire et Bherer, 2005 pour une synthèse exhaustive). Il provoque également des modifications physiologiques : la diminution de la synthèse de certains neuromédiateurs ayant un rôle déterminant dans la communication entre neurones entraîne un déclin cognitif (*ibid.*). Grâce à de l'imagerie cérébrale, Bherer *et al.* (2004) ont mis en évidence que le cortex préfrontal subi des effets négatifs liés à l'âge. Ces régions sont associées aux fonctions exécutives, qui englobent plusieurs processus impliqués dans le contrôle cognitif. Ces processus se divisent en trois mécanismes qui sont à l'œuvre dans chaque comportement humain : la sélection, l'inhibition et l'activation de processus cognitifs comme la mémoire et le langage. Un déclin de ces trois mécanismes résulte notamment en une vitesse de traitement plus lente. Le vieillissement cognitif normal peut donc avoir un effet négatif sur la capacité à s'approprier une langue étrangère et peut donc fortement contraindre le niveau de maîtrise que peut obtenir un locuteur non-natif.

Il ressort de cet aperçu niveau que le niveau de maîtrise que peut obtenir un locuteur non-natif dans une L2 est contraint par l'âge auquel il ou elle a entamé le processus d'appropriation. Cela concerne la prononciation et les compétences grammaticales et lexicales. Etant donné que nous nous focalisons sur des locuteurs non-natifs adultes, cette dimension entre de plain-pied dans notre problématique. Si les locuteurs non-natifs ont commencé à s'approprier la langue étrangère passé un âge ou une période critique qui devrait se situer vers l'âge de 12 ans (Granena et Long, 2013), alors leur capacité à comprendre et à produire des métaphores dans cette langue peut en être influencée. Néanmoins, nous adoptons le point de vue de Hakuta *et al.* (2003) selon lequel il y a un déclin progressif dans la capacité à obtenir un niveau de maîtrise natif tout en remettant en question la notion de niveau natif. Que cette contrainte soit liée à l'âge ou à une fréquence d'exposition trop faible (Cieślicka, 2006 ; Kecskes, 2006), il n'empêche que la fluence conceptuelle dans une L2 (dont la capacité à comprendre et à produire des énoncés figurés tels que les métaphores) est potentiellement atteinte chez de nombreux locuteurs non-natifs (Danesi, 1992). Plus important encore, l'obtention d'un niveau natif dépendrait de cette capacité à manier le sens figuré en L2 (voir Cacciari, 2015 pour une synthèse). Nous nous tournons donc vers ce que la recherche en dit sur la relation entre la maîtrise d'une langue et la capacité à comprendre et à produire des métaphores en L2.

### 2.2.4.3 *Influence de la maîtrise de la L2 sur le traitement métaphorique en L2*

A partir des éléments présentés dans ce qui précède, il ressort que le concept de maîtrise d'une L2, aussi floue et difficile à définir qu'il soit, dépend d'une part de l'âge auquel les locuteurs non-natifs entament l'appropriation de la L2 et d'autre part des composants que nous évaluons. Par ailleurs, il y a une interdépendance entre la maîtrise de la langue cible et la capacité à comprendre des métaphores en L2 à ne pas négliger : afin d'être fluent dans la L2, les locuteurs non-natifs doivent nécessairement avoir une certaine maîtrise de la partie figurée de la L2 (Danesi, 1992 ; Ellis et Sinclair, 1998 ; Cacciari, 2015 ; Cieślicka, 2015). Cacciari (2015) souligne par ailleurs l'importance de prendre en considération la maîtrise de la partie figurée de la L2 quant à l'évaluation de la fluence d'un apprenant, perspective partagée par Ellis et Sinclair (1998 : 245) :

« Un indice majeur de la compétence presque native est que le l'apprenant emploie des expressions idiomatiques avec aisance. Dès lors, l'apprentissage d'une langue concerne l'apprentissage de séquences de mots (collocations fréquentes, locutions et expressions idiomatiques) »<sup>142</sup>.

Afin de véritablement maîtriser le sens figuré en L2, c'est-à-dire être sensible à la saillance du sens figuré comme le sont les locuteurs natifs et comprendre et produire des métaphores avec aisance, les locuteurs non-natifs doivent avoir un certain niveau de maîtrise dans la L2 (Aleshtar et Dowlatabadi, 2014 ; Heredia et Muñoz, 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Hoang et Boers, 2018). Plus important encore, l'omniprésence de la métaphore dans le discours ordinaire (Lakoff et Johnson, 1985 ; Gibbs, 1994) dans des formes fortement lexicalisées, voire mortes, résulte vraisemblablement à ce que les locuteurs non-natifs y sont exposés avant même de pouvoir les traiter de façon efficace. Nous devons donc examiner cette interrelation entre la maîtrise de la L2 et la compétence figurative. Rappelons que les enjeux concernent généralement l'accessibilité au sens : les tenants de l'hypothèse de la saillance graduelle stipulent que le sens figuré devrait être aussi accessible que le sens littéral chez les locuteurs non-natifs lorsqu'ils traitent des métaphores conventionnelles, alors que les locuteurs non-natifs ont tendance à initialement privilégier le sens littéral, quel que soit le degré de conventionalité des métaphores.

Dans un premier temps, il y a des données qui font ressortir que le sens figuré est automatiquement activé chez des bilingues dont la langue dominante est la L2. Dans une étude de Vaid *et al.* (2015), par exemple, les expérimentateurs se sont intéressés au traitement de métaphores nominales nouvelles en L2 et à l'implication de la maîtrise dans la L2, plus précisément la dominance d'une langue dans le cadre du bilinguisme. Les expérimentateurs se sont basés sur l'approche

---

<sup>142</sup>« An important index of nativelylike competence is that the learner uses idioms fluently. So language learning involves learning sequences of words (frequent collocations, phrases, and idioms) » (*notre traduction*)

proposée par Glucksberg *et al.* (1997a) selon laquelle la compréhension de métaphores fait appel à la construction de catégories *ad hoc*. Rappelons-nous que ce procédé, tel qu'il a été mis en place par Glucksberg, consiste à comparer le temps de réaction à la lecture de d'affirmations afin de mettre en évidence un effet d'interférence. Le paradigme de l'effet d'interférence part du principe que les locuteurs natifs activent automatiquement le sens figuré dans des métaphores telles que *certaines avocats sont des requins*. Si des participants mettent plus de temps à répondre que l'affirmation *certaines chats sont des détectives* soit littéralement vraie ou fausse comparé à une affirmation au non-sens telle que *certaines fleurs sont des cobras*, cela voudrait dire que les participants ont déjà activés le sens figuré dans le premier cas de figure. Plus précisément, lorsque des participants doivent évaluer si une affirmation est littéralement vraie et qu'ils lisent des métaphores plausibles dont le sens figuré est activé automatiquement, alors ils mettent plus de temps à traiter celle-ci car leur tâche consiste justement à évaluer si elle est littéralement vraie. Les *chats* ne sont pas littéralement des *détectives*, donc littéralement fausses (mais toujours plausibles métaphoriquement).

Vaid *et al.* (2015) ont donc cherché à comprendre si le même schéma d'interférence s'observe chez des bilingues. Les participants consistent de locuteurs natifs de l'anglais L1 ainsi que des locuteurs non-natifs de l'anglais L2 et espagnol L1. Le groupe de bilingues est divisé en deux selon la dominance de la langue : un groupe contenant des bilingues dont la langue dominante est l'anglais L2 et un groupe avec des bilingues équilibrés (*balanced bilinguals*) dont les deux langues sont pareillement dominantes. Les stimuli expérimentaux consistent d'affirmations telles que *certaines fleurs sont des marguerites* dont une partie consiste de métaphores comme *certaines chats sont des détectives* ou bien *certaines pieds sont des roues* alors qu'une autre consiste de métaphores *mélangées* (*scrambled metaphors*) telles que *certaines nuages sont des détectives* ou bien *certaines pieds sont des fusées*. Les expérimentateurs ont mesuré le temps mis à répondre si les affirmations sont vraies ou fausses. Leur hypothèse était la suivante : si les bilingues dont la L2 est la langue dominante ont les mêmes temps de réaction que les bilingues équilibrés, cela voudrait dire que le niveau de maîtrise ne joue pas un rôle dans le traitement métaphorique et ces bilingues ne s'appuient pas sur leurs connaissances en L2 mais sur leur système conceptuel (c'est-à-dire les connaissances du monde qui permettent d'évaluer si un chat peut littéralement être un détective au-delà des différentes langues). S'il y a inégalité et que les bilingues équilibrés sont les seuls à montrer le même schéma qu'en L1, alors le niveau de maîtrise semblerait avoir un effet sur le traitement métaphorique.

Les résultats de l'étude de Vaid *et al.* (2015) montrent dans un premier temps que les locuteurs natifs ont des temps de réaction plus lents lorsqu'ils doivent répondre si des métaphores plausibles sont littéralement vraies ou fausses, ce qui va dans le sens des théories proposées par Glucksberg *et al.* (1997a) et Glucksberg 2001) : les locuteurs natifs semblent bien activer le sens figuré de manière

automatique et se heurtent à des difficultés lorsque celui-ci doit être désactivé (c'est-à-dire en répondant que l'affirmation est littéralement fausse). En ce qui concerne les locuteurs non-natifs, les résultats font ressortir un effet de l'interférence presque plus important qu'en L1. En effet, ces locuteurs non-natifs ont des performances qui montrent que le sens figuré des métaphores en anglais L2 est automatiquement activé, même lorsque la tâche ne le requiert pas, et que le fait de devoir évaluer si une métaphore est littéralement vraie ou fausse semble les ralentir. Ainsi, ces participants chercheraient le sens même là où il y en aurait difficilement (comme dans *certaines nuages sont des détectives*). Cela se voit également dans la L1 des participants. Les expérimentateurs en concluent ainsi que :

« les sens métaphoriques peuvent être activés de façon automatique chez les bilingues comme chez les monolingues ainsi que dans les deux langues des bilingues »<sup>143</sup> (Vaid *et al.* 2015 : 68).

Contrairement à la recherche sur le biais littéral en L2, cette étude semble donc faire ressortir une activation automatique du sens figuré des métaphores en L2, ce qui est en accord avec le modèle de l'accès direct de Gibbs (1994) et le modèle de l'inclusion de Glucksberg (2001). Or le degré de maîtrise de la L2 semble, malgré tout, avoir un effet sur le traitement des métaphores en L2. Il s'avère que les bilingues équilibrés, c'est-à-dire ceux qui ont une maîtrise égale de leur L1 et de leur L2, ont des temps de réponse plus lents que ceux qui sont dominants en anglais L2, que ce soit pour les métaphores plausibles ou peu plausibles (*scrambled metaphors*).

D'autres études ont mis en évidence que la maîtrise de la L2 a une influence sur le traitement métaphorique. Dans Heredia et Cieślicka (2016), les expérimentateurs s'intéressent particulièrement au traitement de métaphores dites référentielles ou anaphoriques, c'est-à-dire des métaphores nominales mais dans lesquelles il y a une certaine distance entre le topique et le véhicule dans un texte donné. Il faut donc réactiver le topique dans la lecture du véhicule, ce qui demanderait des ressources cognitives supplémentaires (*ibid.*). Dans cette étude, l'objectif est de mesurer le mouvement des yeux dans le traitement de ces métaphores référentielles chez des locuteurs natifs de degré de maîtrise variable. Heredia et Cieślicka (2016) soulignent effectivement que la maîtrise d'une L2 (ou la dominance) devrait avoir une influence sur la performance des participants, plus précisément l'accessibilité du sens figuré ou littéral de ces métaphores référentielles conventionnelles :

« Ainsi, les interprétations figurées de ces énoncés métaphoriques hautement familières devraient être très saillantes et facilement accessibles chez un locuteur bilingue compétent et dominant dans la L2, comme c'est le cas chez les monolingues (...). Chez les apprenants moins compétents dans la L2, en revanche, une lecture littérale d'un énoncé métaphorique

---

<sup>143</sup> « metaphoric meanings can be automatically activated in bilinguals as in monolinguals and in both languages of bilinguals » (*notre traduction*).

devrait l'emporter et devenir plus saillante »<sup>144</sup> (Heredia et Cieślicka 2016 : 2).

Rappelons-nous que les participants de cette étude sont des bilingues qui habitent aux Etats-Unis et dont la langue dominante est soit l'anglais, soit l'espagnol, soit les deux (des bilingues équilibrés). Les locuteurs dont la langue dominante est l'espagnol ont donc le niveau de maîtrise le plus faible.

Or les résultats de l'étude de Heredia et Cieślicka (2016) montrent que les bilingues dont la langue dominante est l'espagnol L1 ont effectivement des temps de lecture plus courts lorsque les métaphores sont en contexte littéral plutôt que figuré. Les auteurs soulignent que l'usage prédominant de leur L1 rend le sens figuré des métaphores conventionnelles en L2 moins accessibles. Ces locuteurs non-natifs vont donc activer le sens littéral de ces énoncés à cause d'un niveau de maîtrise trop faible. Chez les bilingues dont la langue dominante est l'anglais, en revanche, les métaphores au sens littéral et au sens figuré sont lues à la même vitesse, ce qui voudrait dire que les deux sens sont activés simultanément. Ces résultats vont dans le sens de la théorie de la saillance littérale proposée par Cieślicka (2006) sur la base de l'hypothèse de la saillance graduelle de Giora (2003). Aux stades initiaux de traitement lexical, l'accessibilité du sens figuré dépend donc de la dominance de la L1 ou de la L2. Lorsque la L1 est la langue dominante de ces bilingues, ces locuteurs vont privilégier le sens littéral. Lorsque la L2 est la langue dominante, en revanche, ces patterns d'activations reflètent ceux des locuteurs natifs. Ils en concluent que :

« l'activation du sens est modérée par la dominance d'une langue et par la saillance d'un sens (...) en ce que le sens littéral semble plus saillant que le sens figuré, (...) particulièrement pour les bilingues dont l'espagnol est la langue dominante »<sup>145</sup> (Heredia et Cieślicka 2016 : 7).

Le degré de maîtrise de la langue cible est donc un facteur essentiel dans l'accessibilité du sens littéral ou figuré dans le traitement métaphorique en L2.

Il en est pareil dans le traitement d'expressions idiomatiques en L2 (Cieślicka *et al.* 2014). Ces expérimentateurs se sont intéressés au rôle de la dominance dans la langue cible lorsque des locuteurs bilingues de degré de dominance variable en anglais L2 traitent des expressions idiomatiques en contexte au sens littéral *versus* figuré. Le degré de familiarité, de compositionnalité, de transparence et de prévisibilité (concerne la capacité à deviner le reste d'une expression sur la base des premiers éléments) des expressions idiomatiques était maîtrisé par les expérimentateurs. En

---

<sup>144</sup> « Thus, for a bilingual speaker who is highly proficient and dominant in the L2, figurative interpretations of highly familiar metaphoric expressions, like for monolinguals, would be highly salient and readily accessible (...). However, for less proficient learners of an L2, literal reading of a metaphoric expression would take precedence and become more salient » (*notre traduction*).

<sup>145</sup> « Our results indicate that meaning activation is moderated by language dominance and meaning saliency (...) in which the literal meaning seems to be more salient than figurative meaning (...), especially for Spanish dominant bilinguals » (*notre traduction*).

s'appuyant sur la technique d'oculométrie, ils ont pu mettre en évidence que des locuteurs non-natifs dont la langue dominante est la L1, le sens littéral semble plus accessible que le sens figuré lorsqu'ils lisent des expressions idiomatiques en anglais L2. Chez les bilingues dont la langue dominante est la L2, en revanche, le sens figuré semble plus accessible, ce qui indiquerait que le sens idiomatique ou figuré de ces expressions sont stockés dans le lexique mental des locuteurs bilingues.

D'autres études ne permettent pas de montrer que la maîtrise d'une L2 peut palier à ce biais littéral dans le traitement métaphorique. Jankowiak *et al.* (2017), par exemple, font ressortir que les métaphores non-familiales sont traitées significativement plus lentement que les métaphores familiales en L1, ce qui indique une difficulté de traitement selon le degré de familiarité ou de conventionalité des métaphores. En L2, en revanche, il n'y a pratiquement aucune différence dans le temps de réaction dans le traitement de métaphores habituelles en L2 *versus* inédites. Cette étude nous intéresse particulièrement car les participants sont des apprenants en langue dans leur pays natal et ne sont donc pas exposés à la L2 de façon massive comme dans les études précédentes (contextes d'immigration). Cependant, leur niveau de maîtrise en anglais L2 serait avancé. Les résultats de cette étude impliquant des paires de mots métaphoriques, nouvelles ou conventionnelles, montrent donc que ces locuteurs non-natifs semblent sensibles au degré de conventionnalisation des métaphores en L2 : les deux sont pareillement difficiles à traiter. Les résultats font également ressortir que les activations sont atténuées en L2 comparé à la L1, ce qui pourrait indiquer une interconnectivité plus faible entre les mots dans la langue étrangère. Qui plus est, les activations cérébrales sont retardées de 20 ms en anglais L2 comparé au polonais L1, ce qui amène les expérimentateurs à proposer l'hypothèse selon laquelle :

« l'activation des représentations sémantiques sont retardées dans la langue non-native en raison d'une fréquence subjective plus faible aux items de la L2 chez des locuteurs bilingues non-dominants. Par conséquent, cela se traduit par des opérations moins automatisées d'accès lexico-sémantique dans le traitement de la langue non-dominante »<sup>146</sup> (Jankowiak *et al.* 2017 : 24).

Dans l'étude de Mashal *et al.* (2015) que nous avons traitée plus haut, il ressort que la maîtrise de la L2 ne permet pas de remédier au biais littéral. Les résultats de cette étude font ressortir que l'un des éléments permettant d'expliquer les difficultés dans le traitement du sens figuré en L2 concerne ce biais littéral qui incite les locuteurs non-natifs à privilégier le sens littéral dans les premières instances de l'interprétation métaphorique. Or ce biais littéral résiste assez bien au niveau de maîtrise dans le sens où même des locuteurs non-natifs qualifiés de bilingues vont activer le sens littéral avant le sens

---

<sup>146</sup> « the activation of semantic representations is delayed in the nonnative tongue due to lower subjective frequency of L2 items in L2 non-dominant bilingual speakers. This consequently results in less automatic operations engaged in lexico-semantic access when processing the non-dominant language » (*notre traduction*).

figuré lors du traitement de métaphores conventionnelles (Mashal *et al.* 2015). Cependant, cette étude ne compare pas des groupes de locuteurs non-natifs selon leur maîtrise dans la L2 mais se contente de constater que même à un niveau de maîtrise élevé, le biais littéral est opérant dans les premières instances. Dans une étude de Carroll *et al.* (2017), enfin, la maîtrise semble avoir peu d'influence sur la précision dans une tâche d'interprétation consistant à sélectionner une interprétation adaptée au sens figuré parmi 4 d'autres suite à la lecture d'expressions idiomatiques et de métaphores nominales nouvelles. Les locuteurs non-natifs ont été divisés en deux groupes sur la base de leur situation linguistique : un groupe qui se constituait d'apprenants de chinois L1 ayant vécu moins d'un an en Angleterre et un autre dont le temps passé au pays était près de 17 ans. Ces derniers avaient donc un niveau supérieur comparativement aux premiers. Il ressort que la maîtrise de l'anglais L2 ne permet pas de prédire le taux de précision dans le traitement de ces énoncés au sens figuré.

Pris ensemble, ces résultats nous indiquent plusieurs choses. D'abord, ces résultats sont contradictoires vis-à-vis de l'influence de la maîtrise exercée sur l'accessibilité au sens figuré. Heredia et Cieślicka (2016) font ressortir que le degré de dominance dans la L1 ou la L2 joue un rôle majeur dans la façon dont des locuteurs non-natifs traitent des métaphores anaphoriques. Selon Vaid *et al.* (2015), les locuteurs non-natifs dominants dans la L2 activeraient automatiquement le sens figuré, même lorsque cela est moins pertinent. Une autre partie de ces résultats semble indiquer que la maîtrise de la L2 exercerait peu d'influence sur le biais littéral du fait de sa résistance dans les premières instances du traitement (Mashal *et al.* 2015). Jankowiak *et al.* (2017) montrent que des locuteurs non-natifs dont le niveau de maîtrise est avancé semblent insensibles au degré de conventionalité ou de lexicalisation des métaphores en L2. Les métaphores nouvelles et lexicalisées sont également difficiles à traiter. Il ressort de ces résultats que le niveau de maîtrise n'est potentiellement pas le seul facteur susceptible d'exercer une influence sur le traitement métaphorique en L2. Plus important encore, ces résultats contradictoires nous montrent la pertinence de s'appuyer sur le niveau de maîtrise en tant que variable expérimental, ce qui nous permettra de comparer les locuteurs non-natifs dont le niveau de maîtrise est faible avec ceux dont le niveau est élevé. C'est ce que nous chercherons à faire dans notre étude.

### 2.2.5 Bilan

Dans ce chapitre, nous avons présenté des éléments issus de la recherche sur la compréhension de métaphores dans une L2. Il ressort que l'hypothèse de la saillance du sens, initialement proposée par Giora (2003) pour la L1 et reprise par Cieślicka (2006) dans le cadre d'une L2, permet non seulement d'expliquer les disparités entre les locuteurs natifs et non-natifs d'une langue mais peut également

donner des éléments de réponse à notre question centrale : pour quelles raisons les métaphores sont-elles difficiles dans une L2 ? En effet, ce chapitre nous a montré que l'hypothèse de la saillance du sens est généralement adoptée afin d'aborder le traitement du sens figuré dans une L2 (Kecskes, 2006), que ce soit des métaphores (Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Muñoz, 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017) ou des expressions idiomatiques (Cieślicka, 2006 ; Cieślicka et Heredia, 2011 ; Cieślicka *et al.* 2014 ; Cieślicka, 2015). L'activation d'un sens figuré ou littéral dépend effectivement de la saillance du sens, qui elle-même dépend du degré de familiarité qu'ont les locuteurs avec les mots et énoncés figurés. Cette hypothèse permet donc de mettre l'accent sur les premières instances du traitement : un locuteur natif devrait, selon l'hypothèse de Giora, initialement activer le sens le plus saillant, c'est-à-dire le sens qui est codé dans le lexique mental, lors du traitement de métaphores familières. Le sens littéral et figuré sont pareillement saillants et seront activés de façon simultanée en L1<sup>147</sup>. En L2, en revanche, les locuteurs non-natifs n'ont pas eu le même taux d'exposition à la L2 ni les mêmes expériences avec celle-ci (Kecskes, 2006 ; Cieślicka, 2006). Du fait de la nature de l'enseignement d'une L2, l'accent devrait être massivement mis sur le sens littéral en salle de classe et les apprenants vont donc, dans un premier temps, se focaliser sur ce qui est littéralement dit avec les mots de la L2 et dans le discours. Cette focalisation sur le sens littéral engendre donc dans un deuxième temps un biais dans le traitement d'énoncés au sens figuré dans une L2, plus précisément un biais littéral. Par conséquent, ce qui est saillant dans une L1 ne l'est pas nécessairement dans une L2.

Nous avons également vu que les disparités entre les locuteurs d'une L1 et d'une L2 relativement à la capacité à traiter des métaphores nous amènent à souligner un éventuel paradoxe. En effet, la capacité à comprendre et à produire des métaphores dépend d'une compétence figurative ou métaphorique, que ce soit en L1 ou en L2, et cette compétence s'acquiert progressivement chez les locuteurs natifs dans l'enfance. En L2, en revanche, le fait que les locuteurs non-natifs adultes l'ont déjà acquis pour leur L1 ne les empêche pas de massivement privilégier le sens littéral dans leur L2 lorsqu'ils interprètent des métaphores, un sens littéral qui est incompatible avec le contexte et avec leurs connaissances du monde. Plus important encore, l'influence de la maîtrise de la L2 dans l'accessibilité du sens est encore incertaine au vu des résultats contradictoires. La recherche ne nous permet pas de stipuler que les locuteurs non-natifs vont systématiquement avoir les mêmes schémas d'activation de sens à un niveau de maîtrise élevé, c'est-à-dire que nous ne pouvons pas confirmer que ceux-ci vont avoir la même sensibilité à la saillance du sens que les locuteurs natifs du fait de leur maîtrise de la L2 comme l'ont noté Mashal *et al.* (2015). La maîtrise joue très certainement un rôle

---

<sup>147</sup> Contrairement à l'hypothèse de Gernsbacher *et al.* (2001), le sens littéral n'est donc pas automatiquement inhibé dans les premières instances de l'interprétation.

dès que le traitement de la L2 en dépend, que ce soit pour la compréhension orale et écrite et la production orale et écrite et sur l'automatisation des processus (Hulstijn, 2011). L'accès lexical est également facilité chez des locuteurs non-natifs de niveau de maîtrise élevé (Anskerstein, 2014). Cependant, la recherche ne permet pas de montrer que la maîtrise de la L2 soit un facteur décisif dans l'accessibilité du sens littéral ou figuré, ni que les métaphores sont plus difficiles à traiter à un faible niveau de maîtrise. Il y a donc des incertitudes à lever quant à son influence sur le traitement de métaphores en L2 et d'autres facteurs sont susceptibles de jouer un rôle. Dans ce qui suit, nous nous focaliserons sur deux dernières questions : y-a-t-il des degrés de difficultés dans la métaphore en L2 ? Les locuteurs non-natifs, sont-ils égaux face à la métaphore ? Nous traiterons ces questions dans ce qui suit.

### **2.3 Les facteurs susceptibles d'exercer une influence sur le degré de difficulté des métaphores en L2**

Dans ce travail de thèse, nous souhaitons examiner les raisons pour lesquelles la métaphore représente des difficultés en L2. Néanmoins, une telle problématique laisse potentiellement supposer que la métaphore soit un phénomène unitaire, ce que nous avons souhaité réfuter dans la précédente partie, mais également que toutes les métaphores auraient le même degré de difficulté dans une L2. Cela va à l'encontre de ce que nous savons sur le traitement métaphorique en L1 : il ressort que certaines métaphores sont faciles à traiter alors que d'autres représentent des difficultés (Kintsch et Bowles, 2002 ; Thibodeau et Durgin, 2011). Le degré de complexité ou de difficulté d'une métaphore chez un individu donné peut notamment être évalué par le temps de traitement et le taux de précision, ce qui signifie que les métaphores complexes sont plus chronophages que les métaphores moins complexes. Comme le soulignent Thibodeau et Durgin (2011), la vitesse de lecture reflète la fluence de traitement (*processing fluency*) et plus les individus lisent rapidement des stimuli expérimentaux tels que les métaphores, plus ceux-ci sont faciles à traiter. Dès lors, les individus ayant plus de facilités vont les traiter plus rapidement et avec plus de précision que ceux ayant des difficultés (*ibid.*). Des chercheurs souhaitent donc mettre en évidence les facteurs susceptibles d'expliquer cette disparité dans le traitement des métaphores et entre les locuteurs en se basant sur deux voies : soit par la détermination des dimensions psychologiques propres aux métaphores et qui exercent une influence sur le traitement natifs (Katz *et al.* 1988 ; Blasko et Connine, 1993 ; Bowdle et Gentner, 2005 ; Thibodeau et Durgin, 2011 ; Columbus *et al.* 2015), soit par la mise en évidence de facteurs de variabilité interindividuelle à l'œuvre dans le traitement métaphorique (Blasko, 1999 ; Kazmerski *et al.* 2003 ; Chiappe et Chiappe, 2007 ; Prat *et al.* 2012 ; Mashal, 2013 ; Olkonemi *et al.* 2015 ; Columbus *et al.* 2015). Si nous souhaitons mieux comprendre les raisons pour lesquelles des métaphores sont potentiellement

difficiles à traiter dans une L2, il faut donc s'intéresser à leur degré de difficulté et aux facteurs de variabilité interindividuelle.

Il ressort effectivement que le traitement de métaphores dépend largement de ses caractéristiques propres. Certaines métaphores, telles que *cette élection est un séisme politique* ou *les Bleus ont arraché la victoire*, sont susceptibles d'être traitées plus rapidement que d'autres comme *Donald Trump est une citrouille*. Cela tient au fait que ces deux premières sont potentiellement plus familières et conventionnelles que cette dernière, voire plus aptes. La familiarité est un facteur décisif du traitement métaphorique en L1, comme l'avait souligné Giora (2003), mais est généralement peu pris en compte en L2 d'après Lü *et al.* (2017). D'autre part, certains individus ont plus de facilités que d'autres dans une tâche de traitement métaphorique, ce qui signifie que des facteurs de variabilité interindividuelle sont opérants en L1 (Blasko, 1999 ; Kazmierski *et al.* 2003 ; Chiappe et Chiappe, 2007 ; Prat *et al.* 2012 ; Mashal, 2013 ; Olkonieni *et al.* 2015 ; Columbus *et al.* 2015) et en L2 (Lü *et al.* 2017). En L1, ces facteurs concernent l'intelligence (Kazmierski *et al.* 2003), les capacités verbales (Blasko, 1999), les capacités de raisonnement analogique (Trick et Katz, 1986) et la capacité de la mémoire de travail (Chiappe et Chiappe, 2007 ; Mashal, 2013 ; Olkonieni *et al.* 2015 ; Columbus *et al.* 2015). En L2, elles concernent des facteurs cognitifs généraux tels que le contrôle inhibiteur (Lü *et al.* 2017). Dans ce travail de thèse, nous nous intéressons particulièrement à l'implication de ces facteurs cognitifs généraux dans le traitement métaphorique en L2. En effet, de nombreuses études en L2 font ressortir que le traitement de métaphores et d'expressions idiomatiques semble demander des efforts cognitifs considérables, du moins en comparaison avec la L1, sans pour autant mettre à l'épreuve cette hypothèse (Mashal *et al.* 2015 ; Cieślicka et Heredia, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017). S'il y a un biais littéral dans le traitement de métaphores en L2, plus de contrôle cognitif est requiert, même lorsque celles-ci sont habituelles et fréquentes (Mashal *et al.* 2015 ; Jankowiak *et al.* 2017). Ce biais littéral ne cesse donc qu'au prix de grands efforts cognitifs, ce qui amène Jankowiak *et al.* (2017) à proposer que ce type de traitement repose potentiellement sur la mémoire de travail, surtout lorsque ces métaphores sont inédites. Nous traiterons ces sujets dans ce qui suit.

### 2.3.1 *Influence des dimensions psychologiques des métaphores*

En adoptant une approche psycholinguistique du traitement métaphorique en temps réel, il est nécessaire d'aller au-delà de notre typologie proposée au chapitre 1.4 car l'interprétation de métaphores en L1 et en L2 est potentiellement influencée par d'autres facteurs que ceux relevés dans la première partie. Ces facteurs jouent potentiellement un rôle dans la détermination des métaphores qui sont susceptibles d'être traitées rapidement, voire automatiquement, par des locuteurs natifs (Katz

*et al.* 1988 ; Blasko et Connine, 1993 ; Bowdle et Gentner, 2005 ; Thibodeau et Durgin, 2011 ; Columbus *et al.* 2015) et non-natifs (Lü *et al.* 2017). Une typologie selon le foyer syntagmatique de la métaphore dite simple permet simplement de mettre en évidence des cas de métaphores dont le foyer est un nom (*mon voisin est un porc*), un verbe (*elle a bouillonné de rage*), un adjectif (*l'immigration est une question brûlante*) voire un adverbe (*constater amèrement sa défaite*). Une typologie selon le degré de conventionnalisation permet également de distinguer les métaphores nouvelles (*l'amour est une fenêtre*) des métaphores lexicalisées (*la rencontre était glaciale entre les deux dirigeants*), mortes (*aborder un sujet*) et figées<sup>148</sup> (*le PSG a jeté de l'argent par les fenêtres avec Neymar*). Néanmoins, d'autres facteurs sont susceptibles d'exercer une influence, parfois au-delà du foyer syntagmatique de la métaphore et du degré de conventionnalisation. Comme le soulignent effectivement Bowdle et Gentner (2005) et Roncero et de Almeida (2014), une métaphore lexicalisée ou conventionnelle mais peu familière (Bowdle et Gentner (2005) proposent l'exemple *les rituels sont des prisons*) sera potentiellement traitée plus lentement qu'une métaphore lexicalisée et très familière en L1 (*le cerveau est un ordinateur*).

Par conséquent, le traitement métaphorique, en L1 comme en L2, est potentiellement influencé par des dimensions psychologiques propres aux métaphores. La détermination de ces dimensions se base sur de nouvelles techniques issues de la psychologie dont disposent maintenant les chercheurs. Nous pouvons chronométrer la performance des participants lors du traitement métaphorique à la milliseconde par des techniques de chronométrie telles que l'oculométrie ou la tâche de lecture auto-segmentée. Nous pouvons également examiner l'activité cérébrale en temps réel par le biais de l'imagerie cérébrale. Ces techniques nous permettent d'étudier directement l'accessibilité du sens, ce qui signifie que nous dépassons donc la simple intuition du chercheur, et nous permet de déterminer les dimensions psychologiques de métaphores qui ont potentiellement une influence sur la fluence de traitement. Ces dimensions, initialement mises en évidence par Katz et ses collègues (1988) dans une étude innovatrice, concernent notamment la familiarité des métaphores, leur qualité (notion d'*aptness*) ou la facilité avec laquelle les locuteurs natifs les interprètent. Concernant initialement la L1, certaines de ces dimensions sont maintenant prises en compte en tant que facteurs susceptibles d'exercer une influence sur le traitement d'une métaphore en L2 (Mashal *et al.* 2015 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Lü *et al.* 2017). Plus précisément, ces facteurs vont avoir un effet sur l'accessibilité du sens littéral ou figuré d'une métaphore car le débat sur le traitement du sens figuré concerne effectivement la question de l'accessibilité au sens. Nous avons vu que des modèles psycholinguistiques du traitement du sens figuré placent la question en premier lieu. Dès lors, l'accès

---

<sup>148</sup> Des cas d'expressions idiomatiques dont la motivation métaphorique est transparente. Comme l'ont souligné de nombreux auteurs (Blasko et Connine, 1993), le sens figuré ou idiomatique de ces expressions s'est figé et est devenu lexicalisé (c'est-à-dire stocké dans le lexique mental).

au sens figuré d'une métaphore peut se faire de façon indirecte (modèle pragmatique standard), de façon directe (le modèle de l'accès direct) ou en fonction de la saillance du sens littéral ou figuré (la théorie de la saillance graduelle). Ainsi, certaines métaphores, mais pas toutes, seront traitées plus rapidement que des énoncés comparables au sens littéral car leur sens figuré est accessible de manière rapide, voire automatique, en L1 (voir Gibbs, 1994 pour une discussion exhaustive).

Nous avons vu que le cadre théorique sur lequel s'appuient de nombreux chercheurs en L2 concerne l'hypothèse de la saillance graduelle émise par Giora (1999, 2002, 2003, 2004, 2008). Selon Giora, un certain nombre de facteurs doivent entrer en jeu pour déterminer le degré de saillance du sens figuré des métaphores, la saillance du sens expliquant le temps de traitement du langage figuré ou littéral. Ces facteurs concernent plus précisément la fréquence, la familiarité, la conventionalité et la prototypicalité ; plus une métaphore est fréquente, familière, conventionnelle et prototypique, plus le sens figuré a des chances d'être accessible dans le lexique mental des locuteurs et plus ces locuteurs vont la traiter rapidement. Au sein de ce cadre théorique, la familiarité et la conventionalité sont au centre des préoccupations pour ce qui est de la L1. La familiarité des métaphores et des expressions idiomatiques provoquent effectivement des différences dans le temps de lecture et d'interprétation en L1 (voir Giora, 2003 pour une synthèse) car le sens figuré des métaphores familières est aussi accessible que le sens littéral. Dans le cadre de métaphores peu familières, en revanche, le sens littéral est initialement plus accessible que le sens figuré en L1.

Or nous avons vu que ce qui est saillant dans une L1 ne l'est pas nécessairement en L2 : les locuteurs non-natifs ont été moins exposés à la langue cible que les locuteurs natifs, ce qui aurait indéniablement une influence sur l'accessibilité du sens figuré (Cieślicka, 2006 ; Kecskes, 2006). Il ressort donc que les locuteurs non-natifs devraient être moins influencés par le degré de familiarité ou de conventionalité des métaphores comparativement aux locuteurs natifs dans la L2. Mashal *et al.* (2015) ont effectivement démontré que des locuteurs non-natifs privilégient initialement le sens littéral des métaphores dans une L2, même dans le traitement d'occurrences conventionnelles. D'autres études, en revanche, mettent en évidence que le degré de familiarité de la métaphore a une influence sur le traitement en L2 tout en faisant ressortir que cette dimension est rarement prise en compte en L2 (Lü *et al.* 2017). La familiarité ou la conventionalité des métaphores sont donc des facteurs dont l'influence reste à préciser dans une L2 : si des locuteurs non-natifs privilégient le sens littéral dans le traitement de toutes les métaphores en L2, indépendamment du degré de conventionalité de celles-ci, cela voudrait dire qu'ils sont insensibles au processus de conventionnalisation que nous observons en L1. Si, au contraire, les locuteurs non-natifs ont des performances qui diffèrent selon que les métaphores soient conventionnelles vs inédites, cela voudrait dire que l'accessibilité du sens dépend effectivement du degré de conventionalité des métaphores.

Nous traiterons ces dimensions psychologiques dans ce qui suit en distinguant les métaphores simples des métaphores figées. Nous avons fait le choix de différencier le degré de conventionalité du degré de familiarité tout en soulignant que ces deux dimensions sont généralement confondues. Nous avons également fait le choix de diviser les métaphores en deux catégories selon leurs formes : les métaphores simples *versus* les métaphores figées. Le phénomène métaphorique doit donc être pris en compte dans sa pluralité et dans son hétérogénéité.

### 2.3.1.1 *Les métaphores simples*

Dans ce travail de thèse, le terme de métaphore simple fait référence à une métaphore dont le foyer ou le véhicule est un substantif, un verbe, un adjectif, voire un adverbe. Dès lors, la métaphore simple comporte un véhicule métaphorique dont le sens escompté (*intended meaning*) est le sens figuré. Comme évoqué plus haut, une approche psycholinguistique du sens figuré et de la métaphore met l'accessibilité du sens figuré au centre des préoccupations et cette accessibilité peut notamment être évaluée par le biais du temps de traitement, plus précisément par le recours à des variables dépendantes telles que le temps de lecture et le temps de réaction (Giora, 2003). Le degré de difficulté d'une métaphore simple peut donc être évalué sur la base de ces critères. L'influence des dimensions psychologiques propres aux métaphores simples a été mise en évidence pour la L1, notamment la qualité, la familiarité et la conventionalité (Katz *et al.* 1988 ; voir surtout Roncero et de Almeida, 2014 pour ce qui est de l'anglais). En L2, il s'agit principalement de la conventionalité (Mashal *et al.* 2015 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Carroll *et al.* 2017) et de la familiarité (Lü *et al.* 2017). Il est donc essentiel de définir les facteurs susceptibles d'exercer une influence sur le temps mis à traiter des métaphores simples en L1 comme en L2.

Katz ses collègues notaient dans une étude de 1988 que l'étude du traitement métaphorique en L1 doit nécessairement prendre en considération les dimensions psychologiques propres à celles-ci. Ils soulignent que la recherche sur le traitement métaphorique ne se fait pas sur la base d'une même approche théorique, ce qui n'est pas problématique en soi, mais surtout que les métaphores utilisées en tant que stimuli expérimentaux sont sélectionnées selon les besoins des chercheurs. Ces différents procédés incluent la recherche dans un dictionnaire, l'emploi de sources strictement littéraires ou poétiques, la création d'analogies peu naturelles et même l'appariement de topiques et véhicules sur la base du hasard. Les auteurs soulignent avec justesse que « cette variété est problématique en ce que les données obtenues grâce à un type de métaphore ne peuvent pas nécessairement être généralisées à d'autres types de métaphores »<sup>149</sup> (Katz *et al.* 1988 : 193). Une étude récente fait

---

<sup>149</sup> « This variety is problematic because findings based on one type of metaphor may not generalize to other types of metaphor » (*notre traduction*).

effectivement ressortir l'absence de normes quant à la détermination de ces dimensions psychologiques de la métaphore et que cela constitue indéniablement un obstacle :

« la difficulté d'accès à des matériaux et à des normes, et ceci combiné avec le manque de normes standardisées et largement disponibles, a été un obstacle à la répliquabilité, ce qui est l'essence de toute science empirique »<sup>150</sup> (Roncero et de Almeida 2014 : 801).

Roncero et de Almeida (2014) ont ainsi proposé un certain nombre de normes d'interprétation qui sont susceptibles d'être employées en tant que variables indépendantes dans des expérimentations psycholinguistiques, du moins pour ce qui est de l'anglais. Ces normes sont librement accessibles et permettent notamment de prendre en considération, pour ce qui est des métaphores nominales, les propriétés du véhicule les plus fréquentes évoquées par des participants. Les résultats de l'évaluation de la métaphore *la beauté est un passeport* montrent que la propriété la plus fréquemment évoquée est *la liberté*. En ce qui concerne la métaphore *les cigarettes sont des bombes à retardement*, la propriété la plus fréquemment évoquée du véhicule est la *dangerosité*.

L'intérêt de l'étude de Roncero et de Almeida (2014) réside également dans les évaluations des métaphores selon les dimensions de la familiarité, de la conventionalité (ou lexicalisation) ou de la justesse (*aptness*) sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus conventionnel, familier, et ainsi de suite. Il ressort, par exemple, que *la dette est une maladie* est une métaphore moyennement familière (note moyenne de 5,05 sur 10) et considérée comme étant relativement juste ou apte (note de 6,30 sur 10) et conventionnelle (note de 8,45 sur 10). Une métaphore telle que *Dieu est le feu*, en revanche, a été évaluée comme étant peu familière (note de 2,05 sur 10), peu apte (note de 3,39 sur 10) mais moyennement conventionnelle (note de 5,25 sur 10). Ces normes permettent ainsi de sélectionner un certain nombre de stimuli expérimentaux dont la familiarité, la conventionalité et l'*aptness* sont démontrées pour ce qui est de l'anglais L1.

Afin d'explicitier la notion de dimension psychologique, nous nous appuyons sur le terme d'*aptness*, dimension qui ne sera pas prise en compte dans notre étude car elle est généralement confondue avec la familiarité (Thibodeau et Durgin, 2011). Cette dimension concerne le degré auquel une métaphore est susceptible d'exprimer un concept de manière figurative. Plus précisément, l'*aptness* fait référence au « degré auquel le véhicule de la métaphore fait ressortir des propriétés importantes du topique de la métaphore »<sup>151</sup> (Thibodeau et Durgin 2011 : 206). Ceci est d'autant plus pertinent dans le cadre de la métaphore explicative ou cognitive : *le cortex entorhinal est le GPS du cerveau* est donc une métaphore plus apte que *le cortex entorhinal est la boussole du cerveau* alors que les deux véhiculent plus ou moins le même sens. Le GPS est, de nos jours, le membre

---

<sup>150</sup> « the difficulty of access to materials and norms, combined with the lack of widely available standardized norms, has been an obstacle to replicability, which is the essence of any empirical science » (*notre traduction*).

<sup>151</sup> « the degree to which a metaphor vehicle captures important features of a metaphor topic » (*notre traduction*).

prototypique *des objets qui servent à diriger*. Selon le modèle de l'inclusion de Glucksberg (2001), la métaphore concerne l'inclusion du topique et du véhicule dans la catégorie *ad hoc* créée par le locuteur. Ainsi, *la mémoire est un entrepôt* concerne la catégorie *ad hoc* des *espaces vastes mais délimités de stockage*, ce qui signifie que le topique, *la mémoire*, peut rapidement être incluse dans cette catégorie dès lors qu'elle est considérée comme un membre prototypique de cette catégorie *ad hoc* :

« Ainsi, si *la mémoire* est déjà perçue comme un espace de stockage vaste mais délimitée, alors elle sera considérée comme étant hautement apte et peut faire partie de la catégorie des *entrepôts*. Par conséquent, elle sera traitée rapidement et facilement »<sup>152</sup> (Thibodeau et Durgin 2011 : 206).

Cette dimension est donc susceptible d'exercer une influence sur le temps de traitement (Katz *et al.* 1988 ; Blasko et Connine, 1993 ; Thibodeau et Durgin, 2011).

La qualité, la justesse ou l'*aptness* de la métaphore nominale concerne donc spécifiquement les caractéristiques du véhicule, en l'occurrence le foyer d'une métaphore nominale. Glucksberg (2001 : 48) précise la notion d'*aptness* en s'appuyant sur le concept de prototypicalité : *l'or* est un membre prototypique de la catégorie de *choses précieuses et rares*. Ainsi, nous comprenons facilement la métaphore *Même les idées d'Einstein ne valaient pas toutes de l'or*<sup>153</sup>. Néanmoins, *l'or* est loin d'être le matériau le plus précieux comme le souligne Glucksberg, et nous devrions donc arriver à une expressivité plus forte par l'emploi du véhicule *platine*, parmi les matériaux les plus rares et chers. Mais il n'en est rien : *l'or* est de loin le membre le plus prototypique de choses précieuses et constitue donc un véhicule bien plus apte que *platine* (*\*Même les idées d'Einstein n'étaient pas toutes en platine*). Il en conclue que :

« Les métaphores varient selon leur degré de justesse. Les métaphores les plus aptes sont celles qui utilisent les meilleurs exemples de leurs catégories métaphoriques, à condition que le topique soit approprié »<sup>154</sup> (Glucksberg 2001 : 51).

En ce qui concerne la manière dont nous pouvons évaluer le degré d'*aptness* d'une métaphore, les expérimentateurs ont généralement recours à des questionnaires remplis par des locuteurs natifs qui doivent évaluer des métaphores sur une échelle de 1 à 7 (Katz *et al.* 1988 ; Blasko et Connine, 1993 ; Thibodeau et Durgin, 2011). Dans l'étude proposée par Katz et ses collègues, par exemple, les expérimentateurs demandent à des participants de déterminer le degré auquel les comparaisons faites par les métaphores sont « aptes et agréables » (Katz *et al.* 1988 : 194). Chez Blasko et Connine (1993 :

---

<sup>152</sup> « That is, if *memory* is already thought of as a vast but bounded space for storage, then it will be considered highly apt and it will be a good fit to the warehouse category. As a result, it will be quick and easy to process » (*notre traduction*).

<sup>153</sup> « Not even Einstein's ideas were all gold » (*notre traduction*).

<sup>154</sup> « Metaphors can vary in aptness. The most apt metaphors are those that use ideal exemplars of their metaphorical categories, provided the topic is appropriate » (*notre traduction*).

297), en revanche, les participants doivent évaluer le degré auquel une métaphore exprime un « sens non-littéral spécifique ». Thibodeau et Durgin (2011 : 2012), enfin, ont spécifié que les participants devaient évaluer le degré auquel une affirmation (la métaphore) fait ressortir « les propriétés essentielles du topique » dans une première expérimentation. Dans une expérimentation ultérieure, ils ont fait appel à d'autres participants à qui on demandait de noter toutes les propriétés pertinentes de véhicules métaphoriques (tel que *requin* dans *mon avocat est un requin*). L'objectif était de vérifier que la notion d'*aptness* concerne bien la propriété du véhicule la plus pertinente relativement au topique.

Les résultats obtenus dans l'étude de Blasko et Connine (1993) montrent que la qualité ou la justesse de la métaphore a une influence sur le traitement en L1. Une métaphore peu familière est traitée plus rapidement si elle a été jugée comme très apte (par exemple « *tante Mabel a montré aux garçons à quel point un grenier poussiéreux et encombré peut être un paradis en ce dimanche après-midi oisif* »<sup>155</sup>) plutôt que peu ou modérément apte (par exemple « *Larry s'est trouvé obligé de dire que des rituels sont une prison pendant sa conversation avec Susan* »<sup>156</sup>). Cela nous montre que des dimensions telles que la qualité du véhicule métaphorique exerce potentiellement une influence sur le temps de traitement des métaphores en L1. Néanmoins, les résultats de Thibodeau et Durgin (2011) font ressortir la difficulté liée au concept d'*aptness*. Ils notent effectivement que dans les résultats des questionnaires d'évaluation, le degré d'*aptness* est généralement corrélé avec la fréquence d'occurrence au sein d'un corpus. Qui plus est, les participants de l'expérimentation avaient tendance à fournir des propriétés qu'ils estimaient pertinentes mais qui n'avaient rien à voir avec le topique. Ainsi, dans l'évaluation du *mon avocat est un requin*, ils ont pu faire ressortir des éléments tels que *les requins sont des vertébrés*. La notion d'*aptness* serait donc trop floue pour être correctement opérationnalisée dans la recherche et sa tendance à être systématiquement corrélée avec d'autres dimensions telles que la familiarité ou la fréquence nuit à sa pertinence (Thibodeau et Durgin, 2011). La conventionalité, en revanche, est un facteur décisif de la rapidité avec laquelle les locuteurs traitent des métaphores (Bowdle et Gentner, 2005) et nous allons étudier cette dimension dans ce qui suit.

### 2.3.1.1.1 La conventionalité ou le degré de lexicalisation

Nous avons vu au chapitre 1.4 que la conventionnalisation fait référence au processus par lequel des métaphores nouvelles deviennent lexicalisées, voire mortes (Bowdle et Gentner, 2005). Ainsi, ce

---

<sup>155</sup> « Aunt Mabel showed the boys how A DUSTY AND CROWDED ATTIC IS A PARADISE that lazy Sunday afternoon » (notre traduction, Blasko et Connine 1993 : 307).

<sup>156</sup> « Larry felt he had to mention that RITUAL IS A PRISON during his talk with Susan » (notre traduction, Blasko et Connine 1993 : 307).

processus de conventionnalisation impliquerait que le traitement de la métaphore non-conventionnelle serait plus chronophage que le traitement de métaphores conventionnelles. Néanmoins, cette dimension est souvent confondue avec celles de la familiarité et de la fréquence (Bowdle et Gentner, 2005 ; Roncero et de Almeida, 2014). Selon ces auteurs, la *familiarité* fait référence au degré auquel un énoncé est connu dans son intégralité alors que la *conventionalité* ne concerne que le foyer de la métaphore, c'est-à-dire le véhicule dans le cadre des métaphores nominales. Il ressort ainsi que la conventionalité est une propriété des constituants de la métaphore, et plus précisément le véhicule ou le mot métaphorique, alors que la familiarité concerne le caractère habituel ou familier de la métaphore (Bowdle et Gentner, 2005 ; Mashal *et al.* 2013 ; Roncero et de Almeida, 2014). Bowdle et Gentner (2005) font alors ressortir que la conventionnalisation des métaphores découle d'un usage répété du mot métaphorique dans son acceptation au sens figuré, ce qui rend un mot polysémique.

Dans l'étude de Roncero et de Almeida (2014), les auteurs soulignent également qu'il faut différencier la conventionalité de la familiarité. Pour ce faire, ils ont évalué le degré de conventionalité en deux temps. Premièrement, des évaluateurs doivent lister les propriétés qui font ressortir les caractéristiques du véhicule. Dans la métaphore *les cigarettes sont des bombes à retardement*, nous avons vu que la propriété la plus fréquemment évoquée du véhicule est la *dangerosité*. Dans un deuxième temps, ils demandent à d'autres juges d'évaluer le degré auquel le véhicule *bombes à retardement* peut être utilisé pour désigner *la dangerosité des cigarettes*. Dès lors, *bombes à retardement* est un véhicule conventionnel (note de 8,25 sur 10) dès lors qu'il fait bien ressortir les propriétés saillantes du topique, c'est-à-dire *la dangerosité des cigarettes*. En revanche, cette métaphore est considérée comme étant peu familière dans son intégralité (4,10 sur 10), ce qui signifie qu'une métaphore peut contenir un véhicule conventionnel tout en étant peu familière. La conventionalité est donc à distinguer de la familiarité, alors que ces deux dimensions semblent généralement confondues dans les études (Bowdle et Gentner, 2005 ; Roncero et de Almeida, 2014).

En L1, la conventionalité exerce une influence majeure sur le traitement de métaphores (Bowdle et Gentner, 2005). Dans cette étude, elles ont proposé une série d'expérimentations afin de mieux comprendre le processus par lequel une métaphore devient progressivement habituelle, c'est-à-dire plus conventionnelle (*la carrière de la métaphore*). Des évaluateurs ont préalablement évalué le degré de conventionalité des métaphores nominales qui sont soit nouvelles (par ex. *l'esprit est une cuisine*), soit conventionnelles (par ex. *l'alcool est une béquille*). Bowdle et Gentner (2005) ont également proposé des comparaisons figurées conventionnelles (par ex. *la croyance est comme une ancre*) versus nouvelles (par ex. *l'amitié est comme du vin*). Elles ont mesuré le temps de lecture des participants et il ressort que ceux-ci mettent significativement plus de temps à traiter des

métaphores qui ne sont pas encore conventionnelles comparativement à celles qui le sont déjà. Plus important encore, ces résultats indiquent que les comparaisons figurées nouvelles (*l'amitié est comme du vin*) sont traitées plus rapidement que les métaphores nouvelles (*l'amitié est du vin*). Inversement, les métaphores conventionnelles (*l'alcool est une béquille*) sont traitées plus rapidement que les comparaisons figurées conventionnelles (*l'alcool est comme une béquille*). Par conséquent, la compréhension de métaphores nouvelles semble impliquer le mécanisme de comparaison alors que la compréhension de celles qui sont déjà conventionnelles repose sur l'inclusion en classe. La conventionalité des métaphores est donc un facteur décisif en L1, au point d'exercer une influence sur le mécanisme en jeu. Lai et Curran (2013) ont montré que ce processus de conventionnalisation a même une influence sur la manière dont des locuteurs natifs traitent des métaphores nouvelles et conventionnelles sur le plan cérébral.

L'influence de cette dimension s'observe alors dans les activations cérébrales des locuteurs natifs (Shibata *et al.* 2007 ; Cardillo *et al.* 2012 ; Prat *et al.* 2012 ; Lai et Curran, 2013). Nous avons vu plus haut que les techniques modernes de l'imagerie cérébrale permettent d'étudier l'activité du cerveau en temps réel lors du traitement langagier. Les études de Shibata *et al.* (2007) et de Cardillo *et al.* (2012) s'intéressent spécifiquement au processus de conventionnalisation des métaphores. Ils soulignent que la recherche a tendance à démontrer que l'exposition à une métaphore nouvelle se traduit par une activation de l'hémisphère droit, alors que le processus de conventionnalisation de la métaphore résulte en une activité plus importante dans l'hémisphère gauche (*ibid.*). L'hémisphère gauche serait traditionnellement davantage impliqué dans le traitement du sens littéral alors que le sens figuré, dont la métaphore, serait traité par l'hémisphère droit. De fait, les métaphores lexicalisées se transforment, avec l'usage, en des énoncés que le cerveau traite comme étant au sens littéral. Cependant, Cardillo *et al.* (2012) ont montré que le processus de conventionnalisation de la métaphore implique une latéralisation de l'activation, c'est-à-dire que la diminution de l'activation concerne les deux hémisphères : plus l'individu est exposé à la métaphore, moins les deux hémisphères sont activés. De plus, Shibata *et al.* (2007) montrent une latéralisation de l'activation quant à l'interprétation de métaphores nouvelles alors que des énoncés au sens littéral ayant la même structure syntagmatique font appel à des réseaux neuronaux différents. La conventionnalisation de la métaphore entraîne donc une certaine habitude à celle-ci sur le plan cérébral.

Quant à la localisation de l'interprétation métaphorique, Cardillo *et al.* (2012) ont montré que la métaphore nouvelle, que le foyer soit le nom ou le verbe, active une zone du cortex préfrontal (le gyrus frontal inférieur gauche) qui serait impliquée dans la détection de conflits sémantiques. Shibata *et al.* (2007), qui ont trouvé les mêmes patterns d'activation en japonais, stipulent que cette région est impliquée dans l'interprétation métaphorique à travers les langues. Prat *et al.* (2012) soulignent

également l'importance des zones préfrontales dans l'interprétation métaphorique. Le conflit sémantique à l'œuvre dans la métaphore nouvelle se résout grâce au contrôle cognitif, notamment par l'inhibition d'interprétations conflictuelles incohérentes, au sens propre comme au sens métaphorique (Cardillo *et al.* 2012). De plus, l'activation de l'homologue droit aurait un lien avec l'augmentation de la complexité de la tâche langagière (*ibid.*). Par conséquent, ces résultats montrent que la métaphore nouvelle active des zones du cortex préfrontal impliquées dans le contrôle cognitif et dans le traitement d'une incohérence sémantique. La métaphore nouvelle nécessite donc un traitement plus coûteux sur le plan cognitif, ce qui se montre par la mesure du temps de réaction : plus la métaphore est conventionnelle, moins le participant nécessite de temps de lecture (Shibata *et al.* 2007 ; Cardillo *et al.* 2012). Le temps de réaction est alors une indication du coût cognitif lors de l'exposition à des métaphores, et nous allons donc prendre ce constat en considération lors de la mise en place du protocole expérimental.

L'étude de Cardillo *et al.* (2012) fait également ressortir la non-discrimination entre le traitement d'une métaphore à foyer verbal ou nominal. La majorité des études concerne effectivement des métaphores à foyer nominal, comme l'étude de Shibata *et al.* (2007) en japonais ou de Prat *et al.* (2012) en anglais. Cardillo *et al.* (2012) soulignent par ailleurs que des études antérieures semblent suggérer que le cerveau traite une métaphore nominale (*le désert est un four*) différemment d'une métaphore verbale (*il bouillonnait de rage*). Or les résultats montrent que les deux types de métaphores sont traitées de la même manière sur le plan cérébral, ce qui incite l'équipe à dire que :

« la sémantique emporte sur les structures syntaxiques et sur les parties du discours en tant que facteur déterminant dans le traitement neuronal de la métaphore »<sup>157</sup> (Cardillo *et al.* 2012 : 12).

Que la métaphore conventionnelle comporte un foyer métaphorique qui concerne le verbe ou le substantif, le degré de conventionalité des métaphores demeure un facteur décisif susceptible d'exercer une influence sur le traitement.

En ce qui concerne l'influence du degré de conventionalité en L2, Jankowiak *et al.* (2017) s'y sont penchés dans une étude récente. Ils ont cherché à mieux comprendre le traitement métaphorique en L2 selon le degré de conventionalité en s'appuyant sur la technique des potentiels électriques évoqués. Cette technique leur permet de mesurer les activités cérébrales de participants polonais dans le traitement de métaphores conventionnelles vs nouvelles en polonais L1 et en anglais L2. La technique consiste à poser des électrodes sur le cuir chevelu du participant et à observer les ondes cérébrales, positives ou négatives. D'intérêt particulier est l'onde négative N400, relevée dans les années 1980 par Marta Kutas et Steven Hillyard et qui permet de montrer l'activité cérébrale face à

---

<sup>157</sup> « Semantics trumps syntactic structure and grammatical class as determinants of neural processing of metaphors (notre traduction).

une information ou à une incohérence sémantique grâce à un pic d'activation qui survient au bout de 400 millisecondes après le début de présentation d'un mot cible. Selon Ferrand et Ayora (2015), cette onde reflète les interactions entre deux types de représentations, plus précisément entre les représentations orthographiques lexicales et les représentations sémantiques. Elle est donc considérée comme « le marqueur électrophysiologique du traitement de l'information sémantique » (Ferrand et Ayora 2015 : 104) car elle réagit à des mots sémantiquement incongrus.

Plus important encore, l'amplitude de la N400 fournit des données essentielles sur la difficulté ou la facilité de traitement langagier. Si l'amplitude est faible, les mots cibles sont considérés comme faciles à traiter, généralement parce qu'ils sont reliés sémantiquement. Si elle est forte, cela signifierait que le cerveau a repéré des mots incongrus dans le contexte et réagit à cette incongruence (*ibid.*). Comme le soulignent Ferrand et Ayora (2015 : 105), la N400 constitue ainsi « un bon indice de la facilité d'accès à l'information sémantique et refléterait son intégration dans le contexte local ». Qui plus est, une amplitude forte indique que les participants s'appuient davantage sur la récupération de connaissances en mémoire à long terme comme l'ont noté Jankowiak *et al.* (2017). La technique des potentiels électriques évoqués a ainsi été largement employée dans l'étude du traitement de métaphores nouvelles ou conventionnelles en L1 (voir par exemple Lai et Curran, 2013) et en L2 (Jankowiak *et al.* 2017).

Les participants de l'étude de Jankowiak *et al.* (2017) étaient tous des apprenants avancés de niveau de maîtrise élevé qui se sont appropriés l'anglais à partir de l'âge de 10 ans. Ils sont testés dans leur L1 et leur L2 sur la base de stimuli comparables. Le matériel utilisé comporte des syntagmes verbe-nom (par ex. *to gather courage*, c'est-à-dire *rassembler du courage* en tant que métaphore conventionnelle contre *to harvest courage*, littéralement *recueillir du courage*). Le foyer de la métaphore est systématiquement le nom et la conventionalité semble ainsi dépendre du type de verbe employé (*gather vs harvest*). Soulignons que ces paires de mots sont isolés, c'est-à-dire sans aucun contexte. Les participants doivent effectuer une tâche de décision sémantique qui consiste à évaluer si les paires de mots sont sensées ou pas. Les variables dépendantes sont donc le temps de réaction pour les bonnes réponses et le taux de précision. Les expérimentateurs évaluent également l'activité cérébrale avec un intérêt particulier pour la N400 mais également une onde positive, le complexe positif tardif à P500-900, qui refléterait les processus cognitifs dans la construction et la révision du sens ainsi que les demandes de ressources cognitives supplémentaire dans l'intégration du sens (*ibid.*). Les résultats montrent dans un premier temps qu'en polonais L1, le taux de précision est significativement plus faible dans le traitement des métaphores nouvelles vs conventionnelles. Le temps de réaction est également plus élevé pour les métaphores nouvelles comparativement aux métaphores conventionnelles. En anglais L2, en revanche, le taux de précision suite à la lecture de

métaphores nouvelles est comparable à celui des métaphores conventionnelles. Qui plus est, les participants mettent autant de temps à répondre suite à la lecture de métaphores nouvelles que conventionnelles. Ainsi, les métaphores conventionnelles semblent demander autant d'effort de traitement que les métaphores nouvelles en L2.

En ce qui concerne les données des potentiels évoqués, les résultats font ressortir qu'en L1, les participants ont des activations qui montrent une sensibilité au degré de conventionalité des métaphores. Les métaphores conventionnelles élicitent des N400 plus faibles que les métaphores nouvelles dans leur L1 alors que les énoncés au sens littéral (*cf. to experience courage*) élicitent des réponses encore plus faibles. Ainsi, le traitement de syntagmes au sens littéral est plus aisé que celui des métaphores conventionnelles en L1. En anglais L2, en revanche, les données relatives à la N400 montrent que la différence entre les métaphores conventionnelles et nouvelles n'est pas significative, ce qui signifierait que les deux types de métaphores sont également complexes à traiter. En somme, ces apprenants de maîtrise élevée en anglais L2 auraient une sensibilité plus forte à la conventionalité des métaphores en L1 qu'en L2. En plus de cela, les données relatives au complexe positif tardif à P500-900 montrent des amplitudes réduites pour les métaphores nouvelles et conventionnelles en L2, ce qui signifierait que le traitement de ces deux catégories de métaphores représente une charge cognitive supplémentaire en raison d'une construction du sens figuré. En L1, cette amplitude réduite ne s'observe que pour les métaphores nouvelles en ce que le sens figuré des métaphores conventionnelles est accédé sans effort. Le traitement de métaphores dans une langue étrangère pourrait donc représenter une « charge de la mémoire de travail supplémentaire »<sup>158</sup> à ne pas négliger (Jankowiak *et al.* 2017 : 25), que ces métaphores soient conventionnelles ou nouvelles.

L'étude de Mashal *et al.* (2015), que nous avons citée plus haut, arrive à la même conclusion. Cette étude effectue une série d'expérimentations sur le traitement métaphorique en L1 et en L2 en s'appuyant sur la technique du champ visuel divisé. Comme dans l'étude de Jankowiak *et al.* (2017), les stimuli expérimentaux consistent en des paires de mots, sans contexte, au sens littéral comme *ami loyal* (*loyal friend*), des paires de mots comportant des métaphores conventionnelles telles que *débat fiévreux* (*heated debate*) ou enfin des stimuli contrôles au non-sens comme *angle de blanchisserie* (*angle laundry*). Soulignons que le degré de conventionalité des métaphores a été jugé par des locuteurs natifs qui devaient évaluer si celles-ci leur étaient familières ou pas, ce qui nous montre que ces deux dimensions sont généralement confondues. Les participants devaient répondre si les paires de mots étaient censées ou pas, et les expérimentateurs ont mesuré le temps de réaction et la précision. Enfin, l'emploi de la technique du champ visuel divisé leur a permis de mesurer si les stimuli sont traités plus rapidement et avec plus de précision si exposés à l'hémisphère gauche ou droit.

---

<sup>158</sup> « additional working memory load » (*notre traduction*).

Les résultats de Mashal *et al.* (2015) montrent dans un premier temps que le taux de précision est supérieur lorsque les participants traitent des paires de mots dans leur L1 comparativement à leur L2. Le taux de précision est également plus élevé lorsque les locuteurs non-natifs doivent juger si des paires de mots au sens littéral sont censées comparativement à des paires de mots au sens métaphorique. Par ailleurs, les locuteurs non-natifs ont des temps de réaction supérieurs comparativement aux locuteurs natifs, que ce soit dans le traitement de paires de mots métaphorique (les métaphores conventionnelles) ou au sens littéral. Qui plus est, ces locuteurs non-natifs semblent traiter les métaphores conventionnelles plus lentement que les paires de mots comparables au sens littéral. Ces résultats laissent donc entendre que des métaphores en L2 demandent davantage d'effort que le sens littéral, malgré le haut degré de conventionalité de ces premières.

Pour ce qui est des résultats du champ visuel divisé, il ressort que les activations diffèrent selon que les participants traitent des énoncés dans leur L1 comparativement à une L2. En L1, les résultats de Mashal *et al.* (2015) font ressortir que les métaphores conventionnelles sont traitées principalement par l'hémisphère gauche, ce qui est en accord avec les études de Shibata *et al.* (2007) et de Cardillo *et al.* (2012). Cela signifierait que dans leur L1, les locuteurs natifs accèdent automatiquement au sens figuré car il est stocké dans la mémoire à long terme. En L2, en revanche, les expérimentateurs mettent en évidence une activation plus importante de l'hémisphère droit, ce qui signifierait que le traitement de métaphores conventionnelles en L2 demande des efforts malgré leur haut degré de conventionnalisation. Ces résultats font également ressortir un biais littéral en L2. En effet, le sens figuré de ces paires de mots semble moins privilégié que le sens littéral en L2. Par conséquent, le biais littéral implique que les locuteurs non-natifs vont privilégier le sens littéral quand ils traitent des métaphores conventionnelles dans une L2. Ces résultats montrent donc que le traitement métaphorique en L1 n'est pas comparable à celui de la L2 du fait d'un déséquilibre dans l'accessibilité du sens figuré ou littéral. Qui plus est, cela concerne des locuteurs non-natifs qui ont un niveau de maîtrise élevé (Mashal *et al.* 2015), ce qui signifie que le biais littéral résiste à la maîtrise de la L2.

#### 2.3.1.1.2 *La familiarité*

Comme signalé plus haut, la notion de familiarité est intimement liée à celle de la conventionalité, au point d'être confondues, ce qui vaut également pour la fréquence d'emploi et l'*aptness* (Bowdle et Gentner, 2005 ; Thibodeau et Durgin 2011 ; Roncero et de Almeida, 2014). Cette confusion a notamment été mise en évidence par des corrélations significatives entre les degrés de familiarité et d'*aptness* dans les évaluations proposées par les locuteurs natifs, ce qui amène Roncero et de Almeida (2014 : 810) à émettre l'hypothèse suivante :

« Les gens semblent produire plus souvent des métaphores qu'ils estiment aptes, et de cette façon, la justesse va faire naître la familiarité. Par conséquent, on peut généralement s'attendre à ce que les métaphores aptes soient également familières. (...) Pour ces raisons, il peut parfois être difficile de déterminer à quel point les évaluations de la justesse et de la familiarité reflètent des variables différentes »<sup>159</sup>.

Des métaphores qui ont été jugées familières par les évaluateurs sont relativement communes et habituelles en anglais L1: *la connaissance c'est du pouvoir*, *les avocats sont des requins*, *l'amour est une drogue*. Les métaphores peu familières, en revanche, sont moins habituelles telles que *l'argent c'est de l'oxygène*, *la paix est un fleuve*, *les sermons sont des somnifères* selon les résultats de l'étude de Roncero et de Almeida (2014). La familiarité d'une métaphore concerne également sa fréquence d'emploi (Blasko et Connine, 1993) et plus une métaphore est familière, plus elle est susceptible d'être traitée rapidement (Blasko et Connine, 1993 ; Giora, 2003 ; Columbus *et al.* 2015), parfois malgré des variations sur les autres dimensions (Blasko et Connine, 1993). La vitesse de traitement se trouve au centre des préoccupations.

Afin de distinguer la notion de familiarité de la conventionalité, Bowdle et Gentner (2005) expliquent que dans la métaphore conventionnelle, le sens figuré du véhicule est habituel au point d'être lexicalisé, c'est-à-dire stocké en tant que tel dans le lexique mental. Une métaphore conventionnelle contient donc un véhicule ou un foyer métaphorique qui est polysémique (Bowdle et Gentner, 2005) : *porc* signifie à la fois l'animal mais aussi un être humain sale et/ou sexiste (*cf.* la campagne *Balance ton porc* lancée afin de permettre à des femmes de dénoncer des agresseurs sexuels). *Requin* fait référence au squalo mais aussi aux êtres humains féroces et sans scrupules. Nous pouvons donc accéder au sens figuré du véhicule conventionnel hors contexte (*quel porc ! ; quel requin !*). A la différence de la conventionalité, la familiarité concerne la métaphore dans son intégralité et non pas uniquement le véhicule métaphorique. Il ressort ainsi que pour mesurer le degré de familiarité d'une métaphore ainsi que son traitement par des protocoles psycholinguistiques, il faut qu'elle soit en contexte alors que le degré de conventionalité peut ne concerner que le véhicule.

Selon Giora (2003), la familiarité des métaphores est à concevoir selon des considérations mnésiques, c'est-à-dire que la familiarité reflète les connaissances en mémoire à long terme. Giora note que le degré de familiarité d'une métaphore influence la probabilité qu'elle soit stockée dans le lexique mental des locuteurs : si le sens figuré d'une métaphore leur est familière, ce sens est alors codé dans le lexique mental. Une métaphore nouvelle, en revanche, est non-familière parce que son sens figuré n'est pas encore codé dans le lexique mental et doit donc être construit. La familiarité est

---

<sup>159</sup>« People would more often produce the metaphors that they found apt, and in this manner, aptness would breed familiarity. Consequently, it can be generally expected that apt metaphors will also be familiar. (...) For these reasons, it can at times be difficult to determine the extent to which ratings such as aptness and familiarity reflect different variables » (*notre traduction*).

l'une des dimensions les plus susceptibles d'exercer une influence sur la fluence du traitement (*processing fluency*), du moins aux stades initiaux de traitement (Giora, 2003). Afin d'illustrer la pertinence de la théorie de la saillance graduelle, elle compare en effet systématiquement les métaphores et les expressions idiomatique peu ou non-familières à celles étant très familières. Prenons l'exemple suivant : *Marie a eu les pieds froids et a annulé le mariage au dernier moment*. Nous avons dit auparavant que l'expression idiomatique *avoir les pieds froids* dénote en anglais et en norvégien le fait de potentiellement abandonner des projets par peur ou par anxiété, surtout dans le contexte d'un mariage. Afin de vérifier si le sens littéral ou figuré est activé en premier, cette expression sera intégrée dans des contextes qui favorisent une interprétation au sens figuré (*Marie a eu les pieds froids et a annulé le mariage au dernier moment*) ou au sens littéral (*Marie a eu les pieds froids et a mis des chaussettes avant de se coucher*). Pour des locuteurs pour qui cette expression est familière, Giora (2003) montre que le temps de lecture et de réaction est plus court que si elle est non-familière et nouvelle. La théorie de la saillance graduelle stipule alors que dans le traitement de métaphores familières, les sens littéral et figuré sont activés en parallèle car les deux sont pertinents pour le traitement. Or dans le cadre de métaphores non-familières, le sens littéral est activé en premier, ce qui signifie que le temps de lecture et de réaction seront supérieures étant donné que ce sens est incompatible avec le contexte. La familiarité est alors un facteur décisif du traitement du sens figuré en L1.

C'est également ce qu'ont montré Columbus *et al.* (2015) dans une étude récente. Les expérimentateurs se sont appuyés sur des métaphores familières vs non-familières intégrées dans des énoncés en L1 et ont fait appel à des locuteurs natifs afin d'évaluer le degré de familiarité de métaphores sur une échelle de 1 à 7. Ainsi, *le mannequin voltigeait entre des différentes couleurs de cheveux tout le temps*<sup>160</sup> a été jugée comme étant familière en anglais L1 alors qu'une métaphore telle que *les manuels scolaires ronflaient sur le bureau à la fin de la journée*<sup>161</sup>. L'expérimentation consistait également à traiter ces métaphores en contexte, et il ressort des résultats que le mot métaphorique (en gras) était lu significativement plus rapidement si la métaphore avait été jugée familière plutôt que non-familière. La familiarité des métaphores est ainsi un facteur essentiel lorsque nous nous intéressons au temps mis à traiter des métaphores en langue maternelle. Il en va de même dans l'étude de Mashal (2013). Elle y a conçu des stimuli expérimentaux en manipulant le degré de familiarité de paires de substantifs. Des exemples de métaphores familières sont *ligne de défense*, *lueur d'espoir*, *main forte*, *etc.* alors que les métaphores non-familières contiennent des paires de mots inédites telles que *silence brûlant*, *moment transparent*, *tapis de sons*... Il ressort des résultats

<sup>160</sup> « The model *flitted* between hair colors all the time ».

<sup>161</sup> « The textbooks *snored* on the desk at the end of the day ».

que le degré de familiarité des métaphores en L1 a une influence sur l'interprétation métaphorique. En effet, les résultats montrent que le taux de précision pour les métaphores familières était significativement plus élevé que pour les métaphores non-familières en L1.

En L2, en revanche, le degré de familiarité est peu pris en compte (Lü *et al.* 2017). Mashal *et al.* (2015), qui proposent des métaphores conventionnelles versus nouvelles, ont fait évaluer le degré de familiarité des métaphores par des locuteurs natifs, mais basent leurs analyses sur la conventionalité. Dans l'étude de Carroll *et al.* (2017), les expérimentateurs proposent des métaphores nouvelles simples et non-familières, mais ne les compare pas avec des métaphores conventionnelles simples. L'intérêt de cette étude réside dans le fait que les participants, des locuteurs natifs et non-natifs, doivent dans un premier temps évaluer le degré de familiarité, de transparence et de compositionnalité des métaphores et des expressions idiomatiques sur une échelle de Likert et doivent, dans un deuxième temps, sélectionner une interprétation parmi quatre qui représente le mieux le sens de la métaphore. Ces interprétations sont toutes plausibles au sens figuré mais une seule parmi elles est correcte. Dès lors, les expérimentateurs ont non seulement accès aux jugements de familiarité des participants mais également au type d'interprétation sélectionné. Dans cette étude, ils s'intéressent à la manière dont des locuteurs natifs et non-natifs traitent et évaluent ces énoncés au sens figuré en L1 et en L2. Les locuteurs non-natifs de l'anglais L2 sont divisés en deux groupes selon leur situation linguistique : le premier a vécu de nombreuses années en Grande-Bretagne alors que le deuxième consistait d'apprenants chinois y ayant vécu moins d'un an. Les stimuli expérimentaux consistent donc de métaphores dont le degré de familiarité est faible, voire nulle, et des expressions idiomatiques. Nous traiterons les résultats relativement aux expressions sous le volet des métaphores figées. En ce qui concerne les métaphores peu familières et nouvelles, les expérimentateurs en ont proposé 22 items ayant tous la forme canonique de la métaphore nominale, SN est un SN (*mon avocat est un requin*). Les résultats de Carroll *et al.* (2017) montrent que le degré de familiarité avec les métaphores nouvelles nominales ne diffère pas selon que les participants traitent des énoncés dans leur L1 ou dans une L2, ni selon la situation linguistique des locuteurs non-natifs. En revanche, les apprenants chinois ayant vécu moins d'un an en Grande-Bretagne ont un taux de précision significativement plus faible comparativement aux locuteurs non-natifs y ayant vécu environ douze ans. Dès lors, la capacité à sélectionner l'interprétation adaptée suite à la lecture de métaphores nouvelles en anglais L2 semble dépendre du nombre d'années passées en immersion, c'est-à-dire de la maîtrise des locuteurs non-natifs (Carroll *et al.* 2017). Néanmoins, les résultats ne nous permettent pas d'évaluer l'influence du degré de familiarité des métaphores sur le traitement en L2.

Seule l'étude de Lü *et al.* (2017) prend explicitement en compte la familiarité. Dans cette étude récente, Lü *et al.* (2017) s'intéressent spécifiquement à l'influence de cette dimension sur le

traitement métaphorique en L2. En s'appuyant sur le modèle de la prédication de Kintsch (2000, 2001), Lü et son équipe ont conçu une expérimentation en manipulant le degré de familiarité des métaphores nominales en L2. Deux catégories de métaphores sont donc proposées aux participants : des métaphores nominales familières telles que *la santé est la richesse* ainsi que des métaphores nominales nouvelles telles que *le mensonge est un poignard*. Les métaphores familières seraient fréquentes en chinois L1 comme en anglais L2 alors que les métaphores non-familières seraient nouvelles dans les deux langues. Des énoncés comparables au sens littéral sont également présentés aux participants. Les participants, des apprenants chinois de l'anglais L2, ont ainsi lu des métaphores familières et non-familières et ont dû juger si les stimuli expérimentaux étaient métaphoriques ou non. Les variables dépendantes sont le temps de réaction et le taux de précision. Les résultats de l'étude de Lü *et al.* (2017) montrent un effet du degré de familiarité des métaphores. Le temps de réponse est effectivement plus long lorsque les locuteurs non-natifs traitent des métaphores peu familières, et le taux de précision est plus faible. Il y a donc un effet incontestable de la familiarité des métaphores en L2, ce qui montre que les locuteurs non-natifs sont sensibles à ce facteur.

Il ressort de ces considérations que le degré de conventionalité et/ou de familiarité est indéniablement un facteur à prendre en considération en ce qu'il peut potentiellement contraindre la performance des locuteurs non-natifs. Dès que nous nous basons sur le temps de traitement et sur la précision en tant que variables permettant d'indiquer une difficulté ou une facilité de traitement de métaphores en L2, alors ces facteurs méritent toute notre attention. Cela nous montre également qu'il y a potentiellement des degrés de difficulté dans les métaphores et que ce degré peut être conçu par le biais de ses dimensions psychologiques. Néanmoins, nous avons clairement vu que ces facteurs sont souvent confondus dans la recherche car ils sont, effectivement, intimement liés. D'autre part, nous nous tenons au cadre théorique proposé par Giora (2003) qui met, nous l'avons vu, la familiarité au centre des considérations. Nous proposons donc de se focaliser sur la familiarité, opérationnalisée comme le degré auquel une métaphore est familière à des locuteurs natifs et non-natifs. Cette familiarité réside dans le fait que le sens figuré est facilement accessible, ce qui signifie que la saillance du sens figuré des métaphores dépend de leur degré de familiarité. Cette dimension sera donc centrale dans notre étude.

Dans ce qui suit, nous allons traiter le cas des métaphores figées qui sont à concevoir comme des expressions idiomatiques dont la motivation métaphorique est transparente.

### 2.3.1.2 *Les métaphores figées*

Notoirement difficiles à délimiter et à définir (Wray, 2000 ; Mejri, 2005 ; Liontas, 2015), les

expressions idiomatiques constituent des unités polylexicales que les apprenants doivent maîtriser afin d'espérer obtenir un niveau natif ou quasi-natif dans la L2 (Ellis et Sinclair, 1998 ; González Rey, 2010 ; Conklin et Schmitt, 2012 ; Cieślicka, 2015). Malgré cela, Bolibaugh et Foster (2013) soulignent que le rôle de la compétence dite idiomatique dans l'obtention d'un niveau presque natif est largement sous-étudié, possiblement à cause de cette difficulté à la délimiter (Liontas, 2015). Dans la première partie de ce travail de thèse, nous avons proposé une typologie selon le degré de conventionnalisation ou de lexicalisation, typologie qui nous a permis de distinguer les métaphores sites simples des métaphores dites figées. La métaphore figée fait partie d'une catégorie particulière d'expressions idiomatiques, plus précisément des expressions idiomatiques dont la motivation métaphorique est apparente (Gibbs, 1994 ; Glucksberg, 2001 ; Carroll *et al.* 2017). Il s'agit de séquences figées telles que *jeter de l'argent par les fenêtres*, *briser la glace*, *ne tenir qu'à un fil*, *être dans le même bateau* qui sont, bien que figées, d'une transparence telle que des locuteurs peuvent inférer le sens idiomatique à partir du sens littéral des composants (Svensson, 2008 ; Citron *et al.* 2016). Les locuteurs non-natifs sont donc en mesure d'accéder au sens de celles-ci lorsqu'ils maîtrisent le sens des constituants individuels, même si ce sens idiomatique ou figuré n'est pas stocké dans le lexique mental. A la différence des métaphores simples, les expressions idiomatiques consistent donc de séquences figées de degré de figement variable qui sont, chez les locuteurs non-natifs adultes, généralement traitées en un seul bloc, c'est-à-dire en *chunk* (Underwood *et al.* 2004 ; Carroll *et al.* 2017) dont le sens est à récupérer dans le lexique mental (Libben et Titone, 2008). Il est essentiel de signaler que ce traitement holistique, que nous pouvons qualifier d'automatique dans certaines conditions, nécessite impérativement un haut degré de familiarité et de conventionalité. Par conséquent, des expressions idiomatiques peu familières et peu conventionnelles demandent plus d'effort en L1 et le degré de difficulté des expressions idiomatiques dépend donc principalement du degré de familiarité et de conventionalité (Libben et Titone, 2008).

La recherche tend donc à montrer que le degré de difficulté de traitement des expressions idiomatiques en L1 est influencé par un certain nombre de dimensions psychologiques (voir Gibbs, 1994 et Libben et Titone, 2008 pour des vues d'ensemble exhaustives), ce qui incite un certain nombre de chercheurs à mettre en place des normes pour ce qui est de l'anglais (Titone et Connine, 1994), de l'allemand (Citron *et al.* 2016) ou du français (Caillies, 2009). Ces normes ont été déterminées grâce à des évaluations fournies par des locuteurs natifs dans l'objectif de contrôler d'éventuels biais dans des expérimentations ultérieures. Les locuteurs natifs ont effectivement rempli des questionnaires dans lesquels ils ont évalué les expressions idiomatiques en L1 selon leur degré de familiarité, de décomposabilité ou bien de prédictibilité. Caillies (2009), par exemple, a sollicité l'avis de 160 locuteurs natifs de français L1 afin d'évaluer 300 expressions idiomatiques telles que *briser la glace*,

*cache son jeu* ou *s'endormir sur le rôti*. Les dimensions psychologiques au centre de cette étude sont la familiarité, la décomposabilité (définie selon la possibilité de se baser sur les sens individuels des mots de l'expression idiomatique afin d'accéder à son sens figuré), la plausibilité littérale (définie comme la probabilité qu'une expression idiomatique puisse recevoir une interprétation au sens littéral), la prédictibilité (considérée comme la possibilité à pouvoir compléter une expression idiomatique qui est présentée dans sa forme incomplète, comme *briser la .....*) et enfin la connaissance de leur signification au sens figuré ou idiomatique. Cette description des normes propres aux expressions idiomatiques a notamment été employée dans une étude de Caillies et Le Sourn-Bissaoui (2012) sur la compréhension d'expressions idiomatiques non-décomposables et non-familiales chez des enfants de français L1 âgés de 6 à 8 ans. Grâce à l'étude initiale de Caillies (2009), les expérimentateurs ont donc pu sélectionner des expressions idiomatiques qui ont déjà été évaluées comme étant suffisamment non-décomposables et comme étant peu familières, ce qui évite un biais dans les résultats de l'étude.

En L2, les dimensions psychologiques des expressions idiomatiques sont également dignes d'intérêt, peut-être plus qu'en L1, du fait d'un degré de difficulté majeur (Titone *et al.* 2015). Comme le souligne Gibbs (1994 : 265), les expressions idiomatiques sont les « ennemis jurés de nombreux enseignants de l'anglais les mieux intentionnés »<sup>162</sup>, ce qui vaut certainement aussi pour le français L2. Les expressions idiomatiques sont de véritables obstacles, à la fois pour ceux qui enseignent la langue et pour ceux qui l'apprennent. Traiter des expressions idiomatiques diffère effectivement selon que ce soit dans la L1 ou la L2 des locuteurs, plus spécifiquement à cause d'une tendance à privilégier le sens littéral dans les premières instances de l'interprétation (Cieślicka, 2006). Dès lors, ce biais littéral en L2 inciterait les locuteurs non-natifs à s'appuyer sur une stratégie basée sur la plausibilité littérale des expressions idiomatiques. Cette stratégie les amène à décomposer les expressions idiomatiques (Cieślicka, 2006 ; Cieślicka et Heredia, 2011 ; Cieślicka *et al.* 2014 ; Carroll *et al.* 2017), ce qui signifie que les locuteurs non-natifs sont susceptibles de construire le sens figuré d'une expression opaque telle que *raconter des salades* sur la base de ces composants individuels. Dans ce travail de thèse, nous nous focaliserons donc sur les principales dimensions psychologiques susceptibles d'exercer une influence sur le traitement de métaphores figées en L2. Ce sont, selon nous, la compositionnalité et la transparence sémantique, qui sont intimement liées, ainsi que la familiarité. Le fait de percevoir la question de la difficulté que représentent les expressions idiomatiques par le biais de la compositionnalité est une approche relativement traditionnelle (Gibbs, 1994), que ce soit auprès d'enfants dans leur L1 ou auprès de locuteurs non-natifs. En effet, cette approche nous permet de considérer les expressions idiomatiques comme étant largement

---

<sup>162</sup> « the archenemies of many well-intended English teachers » (*notre traduction*).

décompositionnelles et donc à mémoriser comme un tout. La notion de familiarité, quant à elle, a été traitée en détail sous le volet des métaphores simples et le degré de familiarité devrait donc exercer la même influence relativement aux métaphores figées (les expressions idiomatiques transparentes) (Giora, 2003). En ce qui concerne le degré de transparence sémantique, une étude de Cieślicka et Heredia (2017) montre effectivement que des locuteurs non-natifs traitent des expressions idiomatiques transparentes plus aisément en L2 comparativement à celles qui sont opaques. La transparence sémantique facilite donc la compréhension en L2. Nous traiterons ces dimensions dans ce qui suit.

### 2.3.1.2.1 *La compositionnalité et la transparence sémantique*

La notion de compositionnalité est complexe et notoirement difficile à définir (Svensson, 2008). Les raisons de cette difficulté sont multiples. D'une part, la compositionnalité concerne le terme de figement, lui-même difficile à cerner comme nous l'avons vu au chapitre 1.4. Le figement concerne les séquences figées qui ne sont pas librement combinables entre elles et dont le degré de figement est variable telles que *Max apprend **au fur et à mesure** à lire, les politiciens veulent **chercher midi à quatorze heures**, Marie fait tout pour **grimper l'échelle sociale***. Les séquences figées diffèreraient donc de la construction d'énoncés non figés tels que *j'aimerais bien manger une pomme, Paul va courir cet après-midi* ou bien *les bourgeons poussent au printemps*. D'autre part, la notion de compositionnalité fait référence à la capacité de se baser sur la somme des significations des unités d'une séquence figée donnée, c'est-à-dire les relations sémantiques entre les différentes unités d'une séquence, afin d'accéder au sens de celle-ci. Mejri (2005 : 188) note alors que « le sens global n'est pas déductible de celui des constituants ». Une séquence serait décomposable dès que la somme des sens des mots ou d'une partie des mots nous permet d'accéder à son sens, telles que *travailler sans filet, tomber du ciel* ou bien *sauver la face*. A l'inverse, une séquence figée est non-décomposable si les significations des mots constituants ne nous permettent pas d'accéder à sa signification. *Prendre la mouche, voir midi à sa porte, raconter des salades* ou *passer l'arme à gauche* en sont des exemples. Gibbs (1994) souligne par ailleurs que les locuteurs natifs vont lire des expressions idiomatiques décomposables (*briser la glace*) plus rapidement que celles étant non-décomposables (*casser sa pipe*), ce qui montre une sensibilité à la compositionnalité dans la L1 des locuteurs.

La compositionnalité est souvent confondu avec la *transparence*, au point d'être employées de manière interchangeable (Svensson, 2008). Ceci est le cas dans Citron *et al.* (2016) selon qui la notion d'expression transparente est synonyme d'*expression décomposable*. Ces deux notions dénoteraient des phénomènes différents :

« La transparence d'une expression est définie par les relations entre les deux acceptions

d'une expression, littérale et figurée alors que la "décomposabilité" réfère aux relations sémantiques entre les mots constituants et la signification figurée » (Cailles 2009 : 466).

Ainsi, une séquence serait transparente lorsque l'interprétation figurée repose sur l'interprétation littérale de la séquence (par ex. *avalier la pilule* signifie le fait d'accepter quelque chose avec difficulté) alors qu'une séquence serait décomposable lorsqu'au moins une des significations au sens littérale des unités permet d'accéder au sens figurée (par ex. *cache son jeu* où l'information proviendrait du sens littéral de *cache* et de *jeu*) (Cailles, 2009). Plus important encore, Svensson (2008) souligne que la transparence ou l'opacité d'une expression idiomatique est généralement considérée comme l'une des manières de considérer la compositionnalité. Aussi appelée plausibilité littérale (Cailles, 2009), la notion de transparence concerne la possibilité d'interpréter un sens figuré plausible sur la base de son sens littéral dans le traitement d'une expression idiomatique. Prenons l'exemple de l'expression *François Hollande se tire une balle dans le pied avec la nouvelle loi Travail*. Il s'agit d'une séquence dont le sens figuré peut se fonder sur le sens littéral : si l'on se tire une balle dans le pied, il est difficile de marcher et, par extension, François Hollande nuit à son propre intérêt avec cette nouvelle loi. Il s'agit donc d'une expression transparente :

« Si un locuteur tombe sur une expression et peut, sans aucune connaissance préalable outre la compréhension des mots qui constituent l'expression, facilement comprendre son sens, nous dirons alors que cette expression est transparente »<sup>163</sup> (Svensson 2008 : 84).

Dans le cadre du traitement d'expressions sémantiquement opaques telles que *raconter des salades* ou *prendre une veste*, il est difficile, voire impossible, de se baser sur les seuls sens littéraux. Leurs sens, respectivement *mentir* et *subir un échec*, doivent donc avoir été préalablement appris et stockés dans le lexique mental. Ainsi, un énoncé tel que *François Fillon s'est pris une veste aux élections présidentielles* ne peut en aucun cas être interprété sur la seule base de son sens littéral.

Glucksberg (2001) fait ressortir qu'une expression idiomatique peut être compositionnelle tout en étant soit opaque, soit transparente. Il définit la transparence comme étant « le degré auquel le sens d'une expression idiomatique peut être inféré à partir des sens de ses composants »<sup>164</sup> (*ibid.*, p. 74). Par conséquent, Glucksberg considère une expression idiomatique comme étant transparente dès que les locuteurs peuvent se baser sur les sens individuels des mots qui composent celle-ci : cela concerne les « relations sémantiques un-à-un entre les constituants de l'expression idiomatique et les composants du sens de cette expression idiomatique »<sup>165</sup> (*ibid.*). C'est ce que l'on observe avec

---

<sup>163</sup> « If, when presented with an expression, a language user understands it without any problems, without any other previous knowledge than understanding the separate words that make up the expression, then it is transparent » (*notre traduction*).

<sup>164</sup> « the extent to which an idiom's meaning can be inferred from the meanings of its constituents » (*notre traduction*).

<sup>165</sup> « one-on-one semantic relations between the idiom's constituents and components of the idiom's meaning » (*notre traduction*).

l'exemple *briser la glace* (*break the ice*) qui, selon Glucksberg, est composé de mots individuels pertinents dans l'interprétation figurée ou idiomatique : *briser* fait référence au changement abrupte dans une situation sociale peu confortable alors que *la glace* concerne le sens idiomatique de la tension dite sociale. Ceci va dans le sens du point de vue proposé plus haut par Svensson (2008).

Or une expression compositionnelle est opaque, selon Glucksberg (2001), dès que la correspondance entre les significations des constituants et le sens idiomatique de l'expression (la relation est dite *opaque*) sont nulles. Il s'appuie sur l'exemple de la séquence figée *kick the bucket* dont le sens idiomatique fait référence à *la mort* (alors que le sens littéral est *donner un coup de pied au seau*). Glucksberg met l'accent sur le fait que le sémantisme des mots individuels va nécessairement contraindre son usage : *donner un coup de pied* est une action rapide, ce qui signifie que *la mort est rapide* lorsque nous employons cette expression idiomatique. Les sens individuels de l'expression ne vont pas exercer une influence sur son interprétation ainsi que son usage. L'opacité sémantique d'une séquence figée peut ainsi varier, et Mejrî note qu'il est généralement admis que plus la séquence est opaque, moins son interprétation s'effectue sur la base du sens des constituants de celle-ci. Il souligne que « l'opacité, tout en étant une caractéristique des séquences figées, n'en est pas pour autant un élément définitoire » (Mejrî 2005 : 189) parce que cela exclut des séquences transparentes telles que *briser la glace* qui admettent la passivation (*la glace brisée*). Comme l'ont fait remarquer Citron *et al.* (2016), le sens figuré ou idiomatique d'une expression transparente peut être inféré sur la base des constituants de celle-ci. Ainsi, l'expression *jeter l'argent par les fenêtres* peut être interprétée sur la base du sens littéral des mots individuels. Dans le cadre d'une expression opaque, en revanche, le sens peut difficilement s'inférer et il faut avoir préalablement appris le sens figuré ou idiomatique de celle-ci. En effet, une expression idiomatique peut difficilement être à la fois transparente et non-décomposable (Glucksberg, 2001). Dès lors que celle-ci comporte des mots individuels qui n'ont aucune relation avec le sens dit idiomatique (comme c'est le cas avec *voir midi à sa porte* qui signifie le fait de « juger, estimer une situation de son point de vue particulier » (Cailles 2009 : 469)), une expression est difficilement transparente. Comme le souligne Cailles (2009 : 469), *voir midi à sa porte* comporte des mots individuels sans lien évident avec le sens idiomatique de cette expression : « les significations respectives de "voir", de "midi" et de "porte" ne contribuent pas ou peu à la signification figurée de cette expression ». Une expression idiomatique non-décomposable est donc par définition opaque. C'est ce que nous observons avec les exemples ci-dessous :

84) Il l'assure, ce Vendée Globe sera "radicalement différent des deux premiers". En huit ans, l'homme a **pris de la bouteille**, remporté de nombreux titres. Et tempéré ses ardeurs. "J'essaye d'être plus serein, un peu moins sanguin. Je pense avoir gagné en

maturité, j'ai moins d'appréhension face à tout ça" (*Ouest-France*, 29 décembre 2015).

85) Difficile de **raconter des salades** quand on veut garder son rang de roi des légumes cotés. Bonduelle le sait bien, qui vient de servir un résultat net annuel plutôt meilleur que prévu, bien relevé par une amélioration de la marge opérationnelle courante et bien pimenté aussi par un allègement des frais financiers et des impôts, à cause de l'activation de déficits reportables (*Les Echos*, 30 septembre 2015).

86) Florent Nicole, le métalleux, **a un cœur d'artichaut**. "Je ne suis pas un brutal. Faire du son le week-end équilibre ma vie. Le métal m'est essentiel, mais je suis bien à l'école aussi" (*Lyonne*, 28 janvier 2012).

En 84), il s'agit d'une expression qui fait référence à l'action d'acquérir de l'expérience ou *des connaissances* selon le CNRTL, alors que 85) signifie de *mentir* et 86) d'être *susceptible à l'amour*. Dans les trois cas de figures, les lecteurs doivent avoir préalablement appris les sens idiomatiques ou figuré de ces expressions. Or dans le cadre d'expressions transparentes, les lecteurs peuvent se référer à la connaissance du monde et peuvent s'appuyer sur le sens littéral des mots individuels. C'est ce que nous observons dans les exemples ci-dessous :

87) Il y a de l'opportunisme dans les virulentes critiques de l'eurodéputé Aymeric Chauprade à l'égard du Front national, qu'il vient de quitter à grand fracas. Ce n'est que sous la menace de sanctions internes, après son étonnante intervention dans l'affaire «Air Cocaïne», que l'ex-conseiller de Marine Le Pen s'est décidé à **vider son sac** (*Libération*, 12 novembre 2015).

88) Ils ont mis les formes, histoire sans doute de ne pas froisser toutes les susceptibilités. Mais le contenu de leur texte, publié dans les journaux des trois régions, est sans ambiguïté: les maires et présidents d'agglomération des 5 des principales villes de Champagne-Ardenne et Lorraine ont du mal à **avaler la pilule** strasbourgeoise et le font savoir (*Nord Littoral*, 3 décembre 2014).

89) Les business angels, eux, après avoir vécu l'entreprise, ont envie de **renvoyer**

**l'ascenseur**, d'aider à leur tour de jeunes chefs d'entreprise à réussir. Pour cela, ils apportent non seulement leurs capitaux mais également leurs compétences, leurs réseaux, du temps, tout en se fixant comme règle de laisser le chef d'entreprise maître chez lui », insiste Jean-Louis Brunet (*La Tribune*, 5 décembre 2013).

En 87), l'expression *vider son sac* peut être considérée comme étant transparente par la relation entre les constituants de celle-ci et son sens : l'ancien conseiller de Marine le Pen a été honnête et a donc révélé des informations comme nous sortons des objets de notre sac. Gibbs (1994) souligne effectivement que les locuteurs natifs ont généralement des images mentales des expressions idiomatiques, images qui font référence aux métaphores conceptuelles de la langue-culture en question. En 88), nous pouvons inférer le sens de l'expression *avalier la pilule* en nous basant sur l'expérience sensori-motrice. Enfin en 89), *renvoyer l'ascenseur* fait référence à l'action de rendre service à quelqu'un afin de lui remercier, un sens qui peut être facilement inféré en nous basant sur les connaissances du monde.

Une certaine catégorie d'expressions idiomatiques transparentes peut être considérée comme étant métaphoriques (Gibbs, 1994 ; Glucksberg, 2001). Ces expressions ont la particularité de contenir des métaphores linguistiques qui sous-tendent des métaphores conceptuelles (Gibbs, 1994) ou bien des catégories prototypiques de concepts, actions ou événements (Glucksberg, 2001). C'est ce que nous observons dans les exemples ci-dessous :

90) Le sommet de l'Asie-Pacifique, à Pékin, a donné un avant-goût du rôle que la République populaire entend jouer dans ce complexe « ménage à trois diplomatique ». Xi Jinping a placé le président russe, Vladimir Poutine, et Barack Obama, à sa gauche et à sa droite lors des réunions entre chefs d'État. Sans parvenir à **briser la glace** entre Obama et Poutine, qui sont apparus le visage figé (*Le Figaro*, 12 novembre 2012).

91) Charb s'est également défendu de **mettre de l'huile sur le feu** : "C'est reprocher à une femme qui vient de se faire violer de s'être fait violer parce qu'elle était en minijupe. Nous on est provocateurs, on est en minijupe, mais qui est coupable, c'est la personne en minijupe ou c'est le violeur ?" a-t-il lancé (*Le Point*, 19 septembre 2012).

92) Le parti Syriza rafle quasiment la mise en Grèce. Cohn-Bendit considère qu'il **joue avec le feu**, en s'alliant au parti de droite souverainiste des Grecs indépendants (AN.EL). Certes. Mais qui joue avec le feu si ce n'est l'Union européenne, qui abstrait trop la volonté des citoyens européens ? Tafta en marche dans une non-transparence, et qui viendrait renforcer une désolation déjà trop forte... (*L'Humanité*, 30 janvier 2015).

Ces expressions ont le plus haut degré de transparence sémantique car nous pouvons, comme l'a souligné Svensson (2008), deviner le sens idiomatique sans le connaître auparavant. Lorsque la motivation métaphorique d'une expression idiomatique est apparente, nous considérons cette dernière comme une métaphore figée.

Revenons à la compositionnalité. Glucksberg (2001) opère une distinction entre le degré de compositionnalité des expressions idiomatiques en L1, tout comme Gibbs (1994), même si les approches de ces deux psychologues divergent. Comme l'a souligné Gibbs (1994), une expression idiomatique est décomposable dès lors que les mots qui composent celle-ci contribuent de façon évidente à l'interprétation au sens figuré (par exemple *cachez son jeu*) alors que dans le cas inverse, les mots individuels d'une expression non-décomposable ne contribuent pas à sa signification figurée (par exemple *voir midi à sa porte*). Or selon Glucksberg (2001), la compositionnalité fait référence au fait que les locuteurs ne peuvent pas se baser sur le sens figuré ou idiomatique des composants d'une expression : « son sens ne peut pas être généré à partir de la syntaxe et de la sémantique des constituants de l'expression idiomatique ». La compositionnalité est à percevoir selon un continuum (*ibid.*). Une séquence figée telle que *by and large* (*dans l'ensemble*) peut avoir un degré de non-compositionnalité fort, ce que Mejri (2005) classifierait selon le degré absolu de figement (par exemple *au fur et à mesure*), dans le sens où aucune modification sur les axes paradigmatique et syntagmatique peut être apportée. Il s'agit dans ce cas précis de grands mots (Glucksberg, 2001). De l'autre côté de ce continuum se trouvent les expressions idiomatiques compositionnelles, c'est-à-dire sémantiquement transparentes, telles que *patiner sur la glace fine* (*skating on thin ice*) dont le sens idiomatique peut être inféré grâce aux mots individuels. Il s'agit donc d'une catégorie d'expressions idiomatiques dont la motivation métaphorique est apparente. Par conséquent, il est généralement admis que pour accéder à la signification d'une expression idiomatique, il faut aller au-delà du sens compositionnel :

93) Le dentiste fait toujours trembler. Il reste le rendez-vous auquel on se rend à reculons, quand on ne trouve pas - sauf rage de dent à **se taper la tête contre les murs** - une

excuse pour annuler ou reporter (*Aujourd'hui en France*, mardi 29 mars 2016).

94) C'est Frédéric Roux, enfin, qui met en scène les losers du noble art, ses gueules cassées, les hommes de l'ombre qui ne connaissent que la défaite, les hôtels miteux et les fins de vie sordides à **sucrez les fraises** dans des asiles pour nécessiteux (*Le Figaro*, jeudi 30 janvier 2014).

95) Une fois encore, l'homme **a le nez creux**. Aujourd'hui, il est à la tête de neuf centres, majoritairement implantés dans l'Yonne et la Côte-d'Or. Cela fait vingt ans que ça dure (*Lyonne*, 22 novembre 2015).

Dans 95), *avoir le nez creux* fait référence à la perspicacité et proviendrait de la découverte par l'odeur qui se transforme en pressentiment (Grazzini, 2015), et ne signifie pas *littéralement* avoir un nez bien dégagé. La paraphrase ne peut se faire qu'à partir de la signification figurée de la séquence : *l'homme a de l'intuition* (complément d'objet direct) ou bien *l'homme est perspicace* (attribut du sujet). L'expression idiomatique peut avoir un sens plus ou moins *transparent*, comme nous pouvons l'observer en 93). Dans ce cas de figure, il est possible d'accéder à la signification de celle-ci même lorsque nous ne la connaissons pas (Svensson, 2008). En 94), en revanche, la transparence est moins aisée<sup>166</sup> et faut préalablement avoir stocké la signification de cette expression idiomatique (*trembler*). Nous dirons que cette expression est opaque ou non-compositionnelle. Considérer une séquence figée telle que *sucrez les fraises* selon son degré de compositionnalité impliquerait ainsi deux significations possibles : le sens *non-compositionnel* (*trembler*) qui est généralement désigné de sens idiomatique en anglais (parfois figuré) et le sens *compositionnel* (*mettre du sucre sur des baies*). Or la question est de savoir si les locuteurs natifs accèdent directement au sens non-compositionnel des expressions idiomatiques ou bien si le sens des constituants de celle-ci est impliqué dans son interprétation. En effet, Mejri (2005) souligne que le cas du jeu de mots montre clairement que le sens littéral ou compositionnel peut être activé ou réactivé. Selon Haßler et Hümmer (2005 : 108), une séquence figée est potentiellement remotivable car c'est une « unité polylexicale syntaxiquement bien formée et constituant une sorte de "doublet" avec la séquence libre d'origine qui demeure remotivable à n'importe quel moment ». C'est ce que nous observons dans la séquence figée *casser sa pipe* en 96)

---

<sup>166</sup> L'origine de cette expression serait liée au tremblement que font certaines personnes âgées ou alcoolisées : par le tremblement excessif, ils suçrent les fraises, déjà sucrées naturellement, de manière démesurée. De fait, cette expression implique une analogie avec le tremblement d'un vieillard ou d'un ivrogne.

qui a deux lectures possibles : le sens non-compositionnel (*mourir*) et le sens compositionnel (*l'action d'abîmer un instrument de fumeur*). Le contexte montre effectivement que le sens littéral est également activé (*sa lutte contre la clope était l'une de ses lubies*), ce qui peut indiquer que l'auteur de ce texte journalistique a souhaité faire une sorte de jeu de mots :

96) Charb, compagnon de route des communistes et du Front de gauche, est mort libre. Rien lâché. Rien renié, jamais, de ses engagements. Au-delà des luttes politiques, sa lutte contre la clope était l'une de ses lubies, qui le rendait créatif à souhait. On ne pourra pas dire qu'il a **cassé sa pipe**. Il a été assassiné (*L'Humanité*, 8 janvier 2015).

Une séquence figée peut même être intentionnellement défigée. Comme l'a souligné Mejri (2005), le sens d'une séquence est *inféré* et cette inférence peut être plus ou moins totale : une inférence potentielle signifie que le sens littéral peut donc être réactivé dans le cadre de jeux de mots (Mejri, 2005). Le défigement est généralement possible dès que l'intégralité conceptuelle n'est pas remise en cause (Mejri, 2005) et l'exemple suivant l'illustre bien. Le titre d'un livre de 1975 de Marie-Luise Vidal de Fonseca est *Les animaux de bonne compagnie*, qui joue sur deux séquences figées : le mot composé *animal de compagnie* mais aussi la locution verbale *être en bonne compagnie*. De fait, ce titre est plus économe que l'alternative *Les animaux de compagnie tiennent bonne compagnie* et concerne alors une condensation d'information. González Rey (1995) souligne effectivement que :

« le jeu du défigement d'expressions figées revêt d'autant plus d'importance qu'il est le signe indéniable de la présence de ces éléments linguistiques au sein d'une langue, et de leur statut de courroie de transmission culturelle » (González-Rey 1995 : 254).

Titone et Connine (1999), enfin, soulignent que la particularité des expressions idiomatiques réside dans le fait que la dimension de la compositionnalité est nécessairement à voir en lien avec son degré de conventionalité. Ainsi, elles « se comportent de façon non-compositionnelle en ce que leur sens figuré est conventionnel »<sup>167</sup> (*ibid.*, p. 1670). Mais cette non-compositionnalité ne signifie pas que les lecteurs ne prennent pas en considération les mots individuels, selon Titone et Connine, car le sens littéral des mots individuels est traité en même temps que le sens idiomatique. C'est, néanmoins, ce sens idiomatique et conventionnel qui ressort :

« Indépendamment du fait que les mots qui composent l'expression idiomatique contribuent au sens idiomatique de façon explicite ou non, l'expression idiomatique est une séquence de mots qui fait l'objet d'un surapprentissage et qui est systématiquement associée à une signification phraséologique spécifique. Cette relation sémantique forte entre les configurations de mots et les sens figurés admet une récupération directe des sens

---

<sup>167</sup> « Idioms behave noncompositionally to the extent that their figurative meanings are conventional » (*notre traduction*).

idiomatiques (...) en fonction de la fréquence avec laquelle une expression idiomatique est rencontrée dans la langue »<sup>168</sup> (Titone et Connine 1999 : 1671).

Lorsque les locuteurs natifs sont fréquemment confrontés à des expressions idiomatiques, ceux-ci vont les traiter avec une telle rapidité et avec une telle efficacité que même les premiers mots suffisent afin d'activer l'intégralité des expressions (*ibid.*). La fréquence d'exposition, ici considérée selon le degré de familiarité, est un facteur décisif dans le traitement d'expressions idiomatiques en L1 (Libben et Titone, 2008). Le sens conventionnel serait ainsi stocké dans la mémoire à long terme en parallèle avec les composants individuels des expressions idiomatiques. Comme l'ont souligné ces auteurs, le degré de compositionnalité d'une expression est généralement confondu avec le degré de familiarité par les locuteurs eux-mêmes. Lorsqu'on leur demande de traiter des expressions idiomatiques peu familières, les locuteurs natifs vont procéder par une analyse compositionnelle, c'est-à-dire qu'ils perçoivent les expressions peu familières comme étant décomposables (même lorsque cela n'est pas le cas). Dans le cadre du traitement d'expressions familières, en revanche, le sens escompté (le sens idiomatique ou figuré) est accédé directement. Elles en concluent ainsi qu'il existe deux manières de traiter des expressions idiomatiques en L1 selon le degré de familiarité : les expressions idiomatiques familières sont stockées en mémoire à long terme et sont ainsi récupérées directement, alors que les expressions idiomatiques peu fréquentes sont décomposées afin d'entamer une analyse sémantico-pragmatique (Libben et Titone, 2008). Carroll *et al.* (2017) font également ressortir que le degré de familiarité d'une expression idiomatique est essentiel car les locuteurs natifs ont tendance à procéder par une analyse holistique et de traiter les expressions familières comme un tout (en *chunk*) (Carroll *et al.* 2017).

En L2, en revanche, le traitement d'expressions idiomatiques diffère largement de celui effectué par des locuteurs natifs (voir Titone *et al.* 2015 pour une vue d'ensemble exhaustive). Il ressort effectivement que les expressions idiomatiques sont traitées comme étant compositionnelles, c'est-à-dire que les locuteurs non-natifs partent du principe que la somme des significations des mots de l'expression permet d'accéder à son sens (Cieśllicka, 2006 ; Cieśllicka et Heredia, 2017 ; Carroll *et al.* 2017). Cela découlerait également d'une tendance, chez les apprenants d'une L2, à être davantage analytiques dans la manière d'approcher une langue et notamment ses expressions idiomatiques (Titone *et al.* 2015). Comme l'ont souligné Cieśllicka et Heredia (2011) et Cieśllicka *et al.* (2014), le fait de privilégier le sens littéral des expressions idiomatiques d'une L2 indique une interprétation compositionnelle de celles-ci. Qui plus est, Carroll *et al.* (2017) émettent l'hypothèse selon laquelle

---

<sup>168</sup> « Regardless of whether an idiom's component words contribute to idiomatic meaning in an explicit way or not, an idiomatic expression is a highly overlearned sequence of words that is consistently associated with a specific phrasal meaning. This highly learned semantic relationship between word configurations and figurative meanings permits direct recovery of idiomatic meanings (...) as a function of the frequency with which an idiom is encountered in the language » (*notre traduction*).

le traitement d'expressions idiomatiques, dont une partie est potentiellement composée de métaphores figées, diffère du traitement de métaphores simples. En effet, ils font ressortir le fait que ces premières seraient davantage susceptibles d'être *connues* (*known*), c'est-à-dire stockées dans le lexique mental sous une forme lexicale spécifique et avec le sens idiomatique adapté, alors que les métaphores ne bénéficient pas de cette forme lexicale spécifique<sup>169</sup>. Que cela soit le cas ou non, les expressions idiomatiques représentent des difficultés en L2. Plus important encore, le degré de difficulté semble dépendre des caractéristiques propres des expressions idiomatiques, c'est-à-dire de ses dimensions psychologiques (Titone *et al.* 2015).

Dans l'étude de Carroll *et al.* (2017), les expérimentateurs se sont penchés sur la question de l'influence des dimensions psychologiques dans le traitement d'expressions idiomatiques et de métaphores nominales nouvelles en L1 et en L2. Rappelons que dans cette étude, les locuteurs non-natifs sont divisés en deux groupes selon leur situation linguistique : un premier groupe consistant d'individus ayant vécu en Grande-Bretagne pendant une dizaine d'années (maîtrise élevée de l'anglais L2) et un deuxième groupe consistant d'apprenants chinois n'y ayant vécu qu'un an (maîtrise faible de l'anglais L2). Le groupe contrôle est composé de locuteurs natifs de l'anglais L1. Les expressions idiomatiques dans l'étude sont divisées en trois catégories : une première catégorie comportant des expressions idiomatiques en anglais et le degré de familiarité devrait donc être élevé en anglais L1, une deuxième catégorie d'expressions idiomatiques traduites du roumain et de l'allemand dont le degré de familiarité devrait être faible pour tous les participants et une dernière catégorie d'expressions idiomatiques traduites du chinois dont le degré de familiarité est susceptible d'être élevé que pour les apprenants chinois. Par conséquent, seule la première catégorie est attestée en anglais.

Les participants de l'étude de Carroll *et al.* (2017) ont, dans un premier temps, évalué des expressions idiomatiques et des métaphores nouvelles en anglais L1 et L2 selon leur degré de familiarité, de transparence et de décomposabilité. Ils ont également dû sélectionner une interprétation parmi quatre interprétations plausibles, toujours en lien avec le sens figuré de l'énoncé. Pour ce qui est de l'évaluation selon les dimensions psychologiques, les résultats montrent que les locuteurs natifs qualifient les expressions idiomatiques anglaises comme étant plus familières que les locuteurs non-natifs. D'autre part, la situation linguistique des locuteurs non-natifs exerce une influence sur le degré de familiarité des expressions idiomatiques anglaises du fait que ceux ayant passé le plus de temps en Grande-Bretagne considèrent les expressions idiomatiques comme étant plus familières que ceux y ayant passé peu de temps. Qui plus est, la familiarité est la dimension la

---

<sup>169</sup> Nous avons quelques réserves quant à cette affirmation du fait que les métaphores nominales ont également une forme lexicale précise, SN<sub>1</sub> est un SN<sub>2</sub>, et, une fois lexicalisées ou conventionnalisées, ces métaphores ont un sens figuré inscrit dans le lexique mental.

plus importante en relation avec la capacité à trouver l'interprétation adaptée : tous les participants ont davantage de facilités à interpréter des expressions idiomatiques en L1 comme en L2 lorsque celles-ci ont été évaluées comme étant familières. Les locuteurs natifs, en effet, ne semblent pas avoir besoin de s'appuyer sur d'autre chose que la familiarité : ce qui est connu serait accédé de façon automatique, sans devoir prendre en considération la transparence ni la capacité à décomposer les expressions idiomatiques.

En ce qui concerne la transparence des expressions idiomatiques dans l'étude de Carroll *et al.* (2017), il ressort que tous les participants ont tendance à percevoir les expressions idiomatiques familières comme étant plus transparentes que celles qui sont moins familières. Le degré de familiarité est donc un facteur décisif dans la perception de la transparence des expressions idiomatiques, en L1 comme en L2. Par ailleurs, la familiarité qu'ont les locuteurs non-natifs du chinois L1 avec les expressions idiomatiques qui ont été traduites du chinois a pour résultat que ceux-ci les perçoivent non seulement comme davantage transparentes et décompositionnables mais également qu'il leur est plus facile de trouver la bonne réponse. Enfin, les résultats de l'évaluation du degré de compositionnabilité des expressions idiomatiques montrent que les participants perçoivent celles ayant été évaluées comme familières et transparentes comme davantage *décompositionnables*, c'est-à-dire que le sens des composants individuels semblent jouer un rôle dans l'interprétation au sens figuré.

Les résultats de l'étude de Carroll *et al.* (2017) semblent indiquer que le degré de transparence d'une expression idiomatique dans une langue étrangère a une influence sur la capacité à deviner son sens figuré attendu. Dès lors, plus les expressions sont transparentes, plus les locuteurs non-natifs sont en mesure de les interpréter, surtout lorsqu'ils éprouvent un manque de familiarité comparativement aux locuteurs natifs. La transparence d'une expression augmente donc son analysabilité lorsque celle-ci leur est peu familière. D'autre part, les locuteurs non-natifs traitent des expressions idiomatiques qui sont traduites de leur L1 de façon plus aisée comparativement aux expressions issues de l'allemand ou du roumain, ce qui signifie que la L1 joue un rôle dans l'interprétation d'expressions idiomatiques en L2. S'appuyer sur la L1 fait donc partie des stratégies employées afin d'accéder au sens des expressions idiomatiques en L2 car ils ont, nous l'avons vu plus haut, déjà acquis une compétence figurative en L1. Pris ensemble, les résultats de cette étude font ressortir que les degrés de familiarité et de transparence sont cruciaux dans l'interprétation d'expressions idiomatiques en L2 et que les expérimentateurs doivent nécessairement prendre en considération le fait que ces expressions idiomatiques existent dans la L1 ou non.

Néanmoins, les locuteurs non-natifs n'ont pas nécessairement plus de facilités à traiter des expressions idiomatiques qui existent dans leur L1, ce qui signifie que le degré de difficulté d'une

métaphore figée ne dépend pas seulement d'une équivalence (notion de *similarité translinguistique*) entre la langue maternelle et la langue étrangère (Cieślicka et Heredia, 2017). Cela va à l'encontre des résultats obtenus par Titone *et al.* (2015). Ces derniers ont effectivement montré que l'existence d'équivalences entre la L1 et la L2 faciliterait le traitement. Les expressions idiomatiques en L2 mais qui avaient des équivalences en L1 à la fois sur le plan syntaxique et sémantique sont plus faciles à traiter que celles qui n'existent pas dans la L1. Par conséquent, les locuteurs non-natifs s'appuient massivement sur leur langue maternelle lorsqu'ils souhaitent accéder au sens d'expressions idiomatiques dans une langue étrangère. Or dans l'étude de Cieślicka et Heredia (2017), les résultats contredisent les données obtenues par Titone *et al.* (2015). La similarité translinguistique ne facilite pas nécessairement le traitement d'expressions idiomatiques en L2 dès lors que nous nous focalisons sur le temps de réaction et non pas seulement sur l'interprétation.

Dans cette étude, Cieślicka et Heredia (2017) se sont appuyés sur la technique de l'oculométrie (*eye-tracking*) afin d'étudier la manière dont des locuteurs non-natifs d'espagnol L1 et l'anglais L2 qui sont dominants soit dans leur L1, soit dans leur L2, traitent des expressions idiomatiques en L2. L'objectif est de mieux comprendre le rôle de la dominance d'une langue et de dimensions telles que la transparence et la similarité translinguistique des expressions idiomatiques en L2. Les expressions idiomatiques sur lesquelles se sont appuyés les expérimentateurs varient donc selon le degré de transparence et de similarité entre la L1 et la L2 des participants, c'est-à-dire que les stimuli expérimentaux sont des expressions qui existent dans la L1 et qui sont soit transparentes (*save your skin : sauver sa peau*), soit opaques (*wear the pants : porter le pantalon*), et d'expressions qui n'existent pas dans la L1 et qui sont soit transparentes (*skate on thin ice : patiner sur la glace fine*), soit opaques (*hit the sack : frapper le sac*). Ces expressions sont imbriquées dans des contextes qui favorisent soit une interprétation au sens littéral, soit une interprétation au sens figuré, c'est-à-dire que pour l'expression opaque *hit the sack*, il s'agit d'énoncés dans lequel les personnages frappent littéralement un sac de boxe (sens littéral) ou qui vont se coucher (sens figuré).

Les résultats de l'étude de Cieślicka et Heredia (2017) montrent dans un premier temps un effet de la transparence. Les locuteurs non-natifs mettent effectivement plus de temps à traiter les expressions idiomatiques opaques comparativement aux expressions idiomatiques transparentes. Comme le soulignent ces auteurs, le degré de difficulté d'une expression idiomatique dans une langue étrangère dépend majoritairement de la transparence. En effet, lorsque des locuteurs non-natifs n'ont pas préalablement stocké le sens figuré ou idiomatique d'une expression telle que *patiner sur la glace fine*, ceux-ci peuvent alors s'appuyer sur une stratégie qui consiste à se baser sur la motivation métaphorique des expressions idiomatiques transparentes afin de construire le sens escompté : lorsque nous patinons sur une glace trop fine, nous sommes potentiellement en danger. Or cette

stratégie fait défaut lorsque ces locuteurs non-natifs sont exposés à des expressions idiomatiques opaques telle que *frapper le sac* car la motivation métaphorique n'est pas apparente (il n'y a pas de lien étymologique entre le fait de *frapper le sac* et de *dormir*). D'autre part, les locuteurs non-natifs dont la langue dominante est l'anglais L2 semblent activer le sens figuré dans les premières instances du traitement des expressions idiomatiques alors que ceux dont la langue dominante est la L1 ont tendance à privilégier le sens littéral. Le biais littéral serait donc actif lorsque les locuteurs non-natifs n'emploient pas massivement leur L2 et ont une maîtrise plus faible de celle-ci.

Plus important encore, les résultats font ressortir que la similarité translinguistique ne facilite pas le traitement d'expressions idiomatiques en L2. En effet, Cieślicka et Heredia (2017) soulignent que l'existence d'équivalences en L1 augmente le coût cognitif dans le traitement d'expressions idiomatiques car les locuteurs non-natifs doivent activement supprimer le transfert direct de la L1 à la L2 : « la présence d'un homologue identique dans une autre langue ralentit le traitement d'expressions idiomatiques »<sup>170</sup> (Cieślicka et Heredia 2017 : 98). Contrairement à ce que nous pouvons croire, le fait de tomber sur des énoncés figurés qui existent dans la L1 et qui sont potentiellement utilisés de façon massive par les locuteurs non-natifs ne signifient pas pour autant que ceux-ci vont être traités plus facilement que celles pour lesquelles il n'y a aucune équivalence en L1. Cela n'indique pas que les locuteurs non-natifs sont incapables d'activer le sens figuré qui est potentiellement stocké dans le lexique mental car le degré de familiarité l'emporte généralement. Mais dès que nous nous basons sur le temps de traitement comme indicateur du degré de difficulté d'une expression idiomatique ou d'une métaphore en L2, il ressort que la similarité translinguistique peut augmenter sa difficulté.

Cieślicka et Heredia (2011), enfin, se sont penchés sur la question du traitement d'expressions idiomatiques en anglais L2 auprès de locuteurs non-natifs de polonais L1 en contrôlant les degrés de transparence, de familiarité et de plausibilité littérale. Ces mêmes participants ont également traité des stimuli expérimentaux en polonais L1. Comme c'est le cas lorsque nous nous intéressons à la saillance du sens littéral ou figuré en L2, les expressions ont été présentées soit dans des contextes qui favorisent le sens littéral, soit le sens figuré. En s'appuyant sur la technique du champ visuel divisé, ils ont mesuré le temps de réaction et le taux de précision dans le traitement d'expressions idiomatiques qui ont été préalablement jugées comme étant suffisamment transparentes, familières et littéralement plausibles. Rappelons que cette technique permet d'observer le temps de réaction lorsque les participants traitent des stimuli présentés soit à l'hémisphère gauche (champ visuel droit), soit dans l'hémisphère droit (champ visuel gauche). L'objectif est d'étudier si le traitement d'expressions idiomatiques repose sur des activations dans l'hémisphère gauche ou droit (en L1, les

---

<sup>170</sup> « the presence of an identical counterpart in another language slows down idiom processing » (*notre traduction*).

énoncés figurés familiers sont généralement traités par l'hémisphère gauche).

Il ressort des résultats de Cieślicka et Heredia (2011) qu'en L1, c'est principalement l'hémisphère gauche qui serait impliqué du fait d'un stockage des sens figuré dans le lexique mental. En L1, les participants peuvent donc accéder au sens directement sans devoir construire le sens figuré. En L2, en revanche, les locuteurs non-natifs, dont la maîtrise de la L2 serait élevée, activeraient les deux hémisphères dans le traitement d'expressions idiomatiques dans une langue étrangère. Plus important encore, le traitement de ces énoncés représenterait une charge cognitive importante du fait de l'implication de l'hémisphère droit dans la construction du sens figuré. Contrairement aux locuteurs natifs, pour qui le sens figuré des expressions idiomatiques serait récupéré du lexique mental, les locuteurs non-natifs sembleraient devoir s'appuyer sur une stratégie basée sur la plausibilité littérale, ce qui signifie que la construction du sens figuré se fait sur la base du sens littéral des composants des expressions idiomatiques. Cette activité demanderait des ressources cognitives supplémentaires en L2 comparativement à la L1, même lorsque ces expressions ont été préalablement évaluées comme étant suffisamment transparentes, familières et littéralement plausibles. L'hypothèse de la charge cognitive dans le traitement de mots et des phrases au sens figuré en L2, qui a également été émise par Jankowiak *et al.* (2017) et par Mashal *et al.* (2015), sera traitée dans ce qui suit.

### 2.3.2 *L'hypothèse de la charge cognitive dans le traitement métaphorique*

La difficulté qu'éprouvent les locuteurs non-natifs lorsqu'ils font face à des métaphores en L2 dépend d'un certain nombre de facteurs que nous avons présentés dans ce qui précède, notamment l'expertise ou la dominance dans la L2, que celle-ci soit perçue par le biais de la maîtrise insuffisante avec la L2 ou par un usage trop faible. L'expertise ou la dominance peut, par la suite, influencer l'accessibilité au sens littéral ou au sens figuré lorsque des locuteurs non-natifs traitent des métaphores en L2 (Cieślicka et Heredia, 2016). Certains locuteurs non-natifs tendent à privilégier le sens littéral des métaphores en L2 dans les premières instances du traitement, même lorsque celles-ci sont conventionnelles (Mashal *et al.* 2015). Plus important encore, la sensibilité au degré de conventionalité des métaphores en L2 est potentiellement trop faible pour permettre à des locuteurs non-natifs de distinguer des métaphores conventionnelles de métaphores nouvelles (Jankowiak *et al.* 2017). Nous avons également vu que la similarité translinguistique ne facilite pas nécessairement le traitement et peut même l'entraver dans le cadre d'expressions idiomatiques (Cieślicka et Heredia, 2017). Les métaphores nouvelles et peu familières représentent des difficultés en anglais L2 auprès de locuteurs non-natifs de chinois L2 (Lü *et al.* 2017). Le résultat de ces différents facteurs est potentiellement le même : le traitement de métaphores en L2 peut représenter une charge cognitive

importante (Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Lü *et al.* 2017), par-dessus tout dans la lecture, conçu comme une activité qui peut accaparer les ressources cognitives des locuteurs non-natifs (Li et Clariana, sous presse).

En effet, un grand nombre des études que nous avons traitées plus haut évoque plus ou moins directement que le traitement métaphorique devrait représenter une *charge cognitive élevée*. Le biais littéral chez les locuteurs non-natifs provoque le besoin d'activement inhiber ce sens saillant car il est incompatible avec le contexte et avec les connaissances des locuteurs non-natifs, que ce soit dans le traitement de métaphores conventionnelles (Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017) ou d'expressions idiomatiques familières (Cieślicka, 2006 ; Cieślicka et Heredia, 2011). Cela est d'autant plus vrai chez Mashal *et al.* (2015) qui se sont rendus compte que le sens métaphorique demandait plus d'effort que le sens littéral. En effet, les locuteurs non-natifs ayant une maîtrise relativement élevée en L2 mettaient plus de temps à traiter des métaphores conventionnelles comparativement aux phrases comparables au sens littéral. Selon Mashal *et al.* (2015), cette tendance pourrait s'expliquer par le recours à la notion de charge cognitive dans le cadre du traitement métaphorique, même lorsque celles-ci jouissent d'un haut degré de conventionalité et de familiarité. Ce déséquilibre dans le temps de réponse entre les métaphores conventionnelles et les phrases au sens littéral serait liée au besoin d'activement inhiber le sens littéral car il est incompatible avec le contexte :

« Etant donné que l'interprétation littérale d'une métaphore conventionnelle en L2 est saillante et hautement accessible et bénéficie d'un traitement prioritaire au dépens de l'interprétation figurée (...), davantage de contrôle cognitif est nécessaire lorsque des bilingues traitent des métaphores conventionnelles en L2 »<sup>171</sup> (Mashal *et al.* 2015 : 106).

La charge cognitive dans le traitement métaphorique en L2 est généralement abordée par la notion de *saillance du sens* dans les cadres théoriques proposées par Giora (2003) et son hypothèse de la saillance graduelle en L1 et par Cieślicka (2006) avec son hypothèse de la saillance littérale en L2. Ajoutons que le cadre théorique présenté par Glucksberg (2001), Gernsbacher *et al.* (2001) et par Kintsch (2000, 2001) est également digne d'intérêt en L2 (Lü *et al.* 2017). Dès lors, le traitement de métaphores devrait représenter une charge cognitive importante, que ce soit à cause du biais littéral (Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017) ou à cause de la nécessité d'inhiber les traits qui ne sont pas pertinents et d'en activer ceux qui le sont (Lü *et al.* 2017). Etant donné que la mémoire de travail est dédiée à la gestion des ressources cognitives (Chanqouy *et al.* 2007), celle-ci serait potentiellement impliquée dans le traitement de métaphores en L2 (Jankowiak

---

<sup>171</sup> « Because the literal interpretation of an L2 conventional metaphor is salient and highly accessible and enjoys processing priority over the figurative interpretation (...), more cognitive control is required when bilinguals process L2 conventional metaphors » (*notre traduction*).

*et al.* 2017).

La question de la mémoire de travail dans le traitement métaphorique dans une L2 en fonction de la charge cognitive n'a pas, à notre connaissance, été abordée. Seule l'étude de Lü *et al.* (2017) prend en considération le fait que la compréhension de métaphores dans une langue étrangère peut potentiellement être contrainte par des facteurs cognitifs généraux tels que le contrôle inhibiteur. En L1, en revanche, cela a été démontré par de nombreux chercheurs (Chiappe et Chiappe, 2007 ; Mashal, 2013 ; Olkonemi *et al.* 2015 ; Columbus *et al.* 2017). Si le traitement de la métaphore en L2 représente une charge cognitive importante, cela devrait donc se refléter dans la performance des locuteurs non-natifs de la manière suivante : ceux ayant une capacité de la mémoire de travail élevée et qui sont donc plus résistants à la charge cognitive devraient traiter les métaphores en L2 plus rapidement que ceux ayant une capacité plus faible. Cependant, cette hypothèse n'a pas, à notre connaissance, été testée expérimentalement. C'est ce que nous cherchons à étudier dans notre protocole expérimental.

Nous souhaitons également mettre en relief le lien étroit entre la charge cognitive et la capacité de la mémoire de travail des individus (Chanquoy *et al.* 2007 ; Ito *et al.* 2018). En effet, cette mémoire *qui travaille* est limitée dans le temps et dans la quantité. Elle dirige donc le focus attentionnel du fait que « la surcharge attentionnelle est un type de surcharge de la mémoire de travail » (Chanquoy *et al.* 2007 : 86). La notion de temps à allouer à un traitement est centrale, d'autant plus lorsque nous évaluons, dans ce travail de thèse, la difficulté que représente une métaphore par la variable temps de traitement. Dès lors, ce concept issu de la psychologie cognitive qu'est la mémoire de travail sera traité en détail. Enfin, le lien entre la capacité de la mémoire de travail et l'appropriation d'une L2 a été mis en avant dans la recherche ultérieure pour une raison précise : les apprenants d'une L2 qui ont une capacité élevée de la mémoire de travail auraient un avantage comparativement à ceux dont la capacité est faible (Service, 1992 ; Ellis et Sinclair, 1998 ; Gaonac'h et Larigauderie, 2000 ; Ardila, 2003 ; Payne *et al.* 2009 ; Wen et Skehan 2011 ; Kempe et Brooks, 2011 ; Linck *et al.* 2013). Passons d'abord à la notion de charge cognitive telle qu'elle est abordée dans la psychologie cognitive.

### 2.3.2.1 *La charge cognitive*

La notion de *charge cognitive* est directement issue de la recherche en psychologie cognitive et en ergonomie et concerne spécifiquement la quantité d'informations qu'un individu peut traiter simultanément, dans une durée déterminée et sous des contraintes spécifiques (voir Chanquoy *et al.* 2007 pour une vue d'ensemble exhaustif). Plus précisément, elle fait référence à la quantité de ressources cognitives disponibles pour la réalisation d'une tâche donnée :

« c'est une mesure de l'intensité du traitement cognitif engagé par un individu particulier –

possédant certaines connaissances et certaines ressources –, pour réaliser une certaine tâche, d'une certaine manière, dans un certain environnement. L'intensité du traitement est d'autant plus élevée que l'individu est cognitivement "éloigné" de la tâche, autrement dit qu'il est peu familier, peu expert, peu confiant ou qu'il manque de connaissances. Cette méconnaissance rend la tâche plus difficile, l'environnement plus complexe, le choix de la manière efficace de la réaliser beaucoup moins probable » (Chanquoy *et al.* 2007 : 31).

Ainsi, la distinction entre mémoire à long terme, dont la capacité est illimitée, et mémoire de travail, dont la capacité est très limitée, est centrale. La théorie de la charge mentale repose très largement sur les travaux en psychologie cognitive et neuropsychologie sur la mémoire de travail, répertoire composé de plusieurs composants spécifiques à des activités cognitives comme le langage et le traitement d'éléments visuels, dont chaque sous-système peut être en surcharge cognitive par une mauvaise gestion des ressources. Par exemple, lorsque nous devons traiter des informations multimédias (texte et images/vidéos), la mémoire de travail peut être en surcharge cognitive lorsque nous devons, de façon simultanée, traiter des informations visuelles et textuelles. En effet, ces traitements sont assurés par deux sous-systèmes différents de la mémoire de travail, à savoir le calepin visuospatial et la boucle phonologique qui sont spécialisés au traitement d'informations visuelles et verbales respectivement, et fournir trop d'informations en même temps peut surcharger l'un de ces sous-systèmes :

« A cause des capacités limitées de la mémoire de travail, pouvant entraîner une surcharge cognitive rapide lors du traitement d'informations multimédias, les individus ne peuvent traiter efficacement qu'un nombre limité d'informations, notamment lorsque ces informations sont de nature variées » (Chanquoy *et al.* 2007 : 204).

Cela explique par ailleurs les différences interindividuelles dans le traitement de l'information : certains individus peuvent efficacement traiter de nombreuses informations visuelles (calepin visuospatial) simultanément mais ont de faibles performances à des tâches de répétition de mots (boucle phonologique).

La charge cognitive est à concevoir selon le coût cognitif que représente une tâche ou une activité du fait des capacités limitées de la mémoire de travail (Gaonac'h et Larigauderie, 2000 ; Chanquoy *et al.* 2007). Lorsqu'une activité représente un coût cognitif élevé, les individus exercent un donc contrôle important dans une tâche donnée (Gaonac'h et Larigauderie, 2000). Cet effort mental, peut être élevé, comme dans la traduction simultanée, ou faible, comme dans l'écoute d'une conversation ordinaire dans sa L1 (Gaonac'h et Larigauderie, 2000). Gaonac'h et Larigauderie (2000) mettent effectivement l'accent sur le fait que l'appropriation et l'usage d'une L2, et surtout la traduction et l'interprétation entre ces deux langues, demandent des efforts considérables. La traduction et l'interprétation simultanées sont des activités où « la charge cognitive est le plus souvent importante » du fait que les opérations soient « réalisées sur deux langues différentes » sous une

contrainte temporelle plus ou moins exigeante (Gaonac'h et Larigauderie 2000 : 243). Avec l'expertise, l'interprétation simultanée demande de moins en moins de ressources cognitives, ce qui signifie que le coût cognitif diminue avec l'apprentissage et avec la pratique. En effet, l'apprentissage et l'augmentation du degré d'expertise augmente, comme dans toute activité, l'automatisation des différents processus à l'œuvre et diminue donc le coût cognitif (Chanquoy *et al.* 2007). L'automatisation conduit ainsi à un allègement des ressources cognitives.

Un coût cognitif très élevé peut conduire à une surcharge cognitive. Afin d'illustrer cela et toujours dans le domaine du langage, Chanquoy *et al.* (2007) s'appuient sur des données provenant d'enfants monolingues qui présentent un déficit de compréhension lors de la lecture en L1. Selon ces auteurs, la compréhension du langage est à concevoir comme « le processus d'élaboration d'une représentation mentale du contenu d'un discours » et peut représenter un « coût important, notamment par la production d'inférences qu'elle implique » (Chanquoy *et al.* 2007 : 102). Il s'avère effectivement que ces enfants n'ont pas de difficultés liées au décodage du texte mais bien à la capacité à produire des inférences, à utiliser des indices contextuels, à tenter d'avoir une signification globale par l'intégration des différents éléments du texte, *etc.* Etant donné que la lecture peut avoir un coût cognitif plus ou moins important, les difficultés de ces enfants ayant un trouble de la compréhension en L1 seraient donc liées à une *surcharge cognitive* dans la mémoire de travail « qui les conduirait à seulement lire pour décoder, sans autre effort lié à une compréhension plus active du texte » (Chanquoy *et al.* 2007 : 204). La surcharge cognitive peut donc fortement entraver la compréhension du fait que les lecteurs, ici de mauvais lecteurs, doivent non seulement effectuer une tâche qui représente un coût cognitif élevé, mais doivent également effectuer un traitement qui leur est difficile, à savoir la production d'inférences. Comme ils le soulignent, le fait d'introduire « une nouvelle charge cognitive va conduire à une surcharge cognitive » (Chanquoy *et al.* 2007 : 188).

La notion de charge cognitive doit également être prise en considération relativement à la notion de degré d'interactivité d'une activité. Cette interactivité concerne les éléments à prendre en considération pour une tâche donnée. Dans toute forme d'apprentissage et d'activité, il y a des degrés d'interactivité faible ou forte à considérer selon un *continuum* (Chanquoy *et al.* 2007). Lorsque le degré d'interactivité est faible, les éléments à prendre en considération ou à apprendre peuvent être considérés séparément et indépendamment. Chanquoy *et al.* (2007) l'illustrent en s'appuyant sur l'exemple de l'apprentissage par cœur d'éléments du lexique d'une L2 :

« La distinction entre apprentissage par cœur et apprentissage avec compréhension ne s'applique pas à ce type de matériel : on connaît ou non la traduction du mot "chat" dans une langue étrangère » (*ibid.*, p. 161).

En revanche, l'interactivité forte concerne des formes d'apprentissage dans lesquels il y a une très grande variété d'éléments et de dimensions à prendre en compte simultanément. L'exemple de la

recherche de significations de mots est utilisé par les auteurs :

« Ainsi, alors que la plus grande partie du vocabulaire d'une seconde langue peut être apprise élément par élément, la syntaxe ne peut pas être apprise de cette façon. Les règles syntaxiques sont en relation et doivent être traitées simultanément pour permettre la compréhension et l'apprentissage. (...). Notamment, il n'est pas possible de dire qu'une phrase est syntaxiquement correcte et qu'une autre ne l'est pas si l'ensemble des termes et leur organisation ne sont pas pris en compte. Dans ce cas, l'interactivité est forte et, en conséquence, la charge cognitive est également élevée parce que tout doit être traité simultanément » (Chanquoy *et al.* 2007 : 162).

Sur ce continuum, le degré d'interactivité faible fait référence à un seul élément à prendre en considération (trouver et mémoriser le mot *chat* dans une autre langue) alors que le degré d'interactivité élevé concerne plusieurs éléments à maintenir en mémoire de travail de façon simultanée (traduire un énoncé du norvégien L1 au français L2 en temps réel). En effet, Chanquoy *et al.* (2007 : 188) notent que lorsque le degré d'interactivité est élevé, les individus doivent assimiler les différents éléments simultanément, ce qui va, par la suite, « créer une charge cognitive importante ». Par conséquent, lorsque l'interactivité est forte, le nombre d'éléments à maintenir en mémoire de travail est très élevé, ce qui signifie que la mémoire de travail est potentiellement surchargée de par la contrainte de la quantité et du temps dans le traitement. Cela peut induire en erreur, voire conduire à un échec, dans l'activité en question : « les erreurs sont supposées apparaître quand la capacité de mémoire de travail est surchargée d'une manière ou d'une autre » (Gaonac'h et Larigauderie 2000 : 192).

La charge cognitive dépend donc de la quantité d'éléments qu'un individu peut maintenir en mémoire de travail pour une durée déterminée. Plus important encore, il y a de grandes différences interindividuelles quant à la capacité de la mémoire de travail, ce qui nous allons voir par la suite, et ces différences ont un impact sur la manière dont nous manions cette charge cognitive. Pour le dire autrement, les individus ne sont pas égaux face à la charge cognitive. Cette charge est également sensible à l'expertise, ce qui signifie que l'apprentissage et la pratique peuvent automatiser les processus et libérer des ressources cognitives. Comme le soulignent Chanquoy et ses collègues (2007 : 34), un individu peut « mobiliser des stratégies d'autant plus efficaces et moins coûteuses qu'il est expert dans la tâche ». D'autre part, l'expertise conduit à l'automatisation des processus, notamment par la récupération efficace de connaissances stockées en mémoire à long terme grâce à la mémoire de travail. Par conséquent, les locuteurs non-natifs qui traitent des énoncés contenant des expressions idiomatiques telles que *Donald Trump raconte des salades dans ses tweets* vont, nous l'avons vu, généralement procéder par une analyse compositionnelle (*parler des plantes potagères*) afin d'accéder au sens. Les locuteurs natifs, en revanche, vont, par leur expertise dans la langue, procéder par une analyse holistique afin d'accéder au sens figuré de façon automatique si l'expression

leur est familière. Dès lors, l'analyse compositionnelle en L2 représente potentiellement une charge cognitive plus élevée comparativement à l'analyse holistique en L1 du fait que cette dernière consiste à récupérer le sens figuré qui est stocké dans le lexique mental. La charge mentale et la capacité de la mémoire de travail devraient donc occuper une place importante dans les considérations psycholinguistiques du sens figuré en L2. Maintenant, nous allons nous pencher sur le concept de mémoire de travail et sur son importance dans le domaine de l'appropriation d'une L2.

### 2.3.2.2 *La mémoire de travail en L2*

La mémoire de travail fait référence à un registre qui nous permet de maintenir des informations de quantité limitée dans une durée limitée (Baddeley, 1992, 2000, 2006, 2015). Les ressources cognitives dont nous disposons pour des activités données telles que la mémorisation d'un numéro de téléphone ou l'apprentissage de mots étrangers sont donc limitées en quantité et en durée. Cependant, il y a d'importantes différences entre les individus quant à la capacité de la mémoire de travail, ce qui signifie que certains individus peuvent facilement mémoriser un numéro de téléphone qui comporte 10 chiffres comme en France alors que d'autres doivent s'arrêter à 8 chiffres (les numéros téléphoniques en Norvège). La capacité de la mémoire de travail d'un individu peut être évaluée par la notion d'*empan mnésique*, c'est-à-dire par le nombre maximum d'éléments à retenir simultanément. Ces éléments peuvent non seulement être des numéros mais également des sons, des mots, des phrases, *etc.*, ce qui incite Baddeley et ses collègues (1998) à concevoir l'un des composants de la mémoire de travail comme un dispositif essentiel de l'acquisition des langues. Cela concerne par-dessus tout la L2, comme l'a souligné Cowan (2015 : 43) :

« Dans des circonstances que sont l'appropriation et l'usage d'une langue étrangère, il est facile de comprendre que certaines propriétés et limitations de l'esprit humain sont d'une importance majeure dans la réussite. Parmi ces propriétés et limitations, les plus centrales sont liées aux caractéristiques de la mémoire de travail humaine, cette faculté qui nous permet de retenir un nombre limité d'informations et de travailler mentalement avec elles »<sup>172</sup>.

En matière de facteurs susceptibles d'exercer une influence sur l'appropriation et l'usage d'une L2, les fonctions cognitives telles que la mémoire de travail sont maintenant centrales (Service, 1992 ; Ellis et Sinclair, 1998 ; Gaonac'h et Larigauderie, 2000 ; Ardila, 2003 ; Payne *et al.* 2009 ; Wen et Skehan 2011 ; Kempe et Brooks, 2011 ; Linck *et al.* 2013 pour n'en citer que quelques-uns). L'implication de la mémoire de travail dans l'appropriation d'une L2 a donc été largement étudiée

---

<sup>172</sup> « It is easy to understand that under such a circumstance as the acquisition or use of a second language, certain properties and limitations of the human mind are critically important for success. Key among these properties and limitations are the characteristics of human working memory, the faculty that retains a small number of things at a time and allows us to work with them mentally » (*notre traduction*).

ces dernières décennies comme le souligne Baddeley (2015). L'appropriation d'une L2 se caractérise effectivement par « des traitements contrôlés qui mobilisent incontestablement plus de ressources cognitives et reposent ainsi davantage sur la mémoire de travail »<sup>173</sup> (Wen et Skehan 2011 : 24). Bunting et Engle (2015 : 15) notent par ailleurs que la mémoire de travail est impliquée dans un très grand nombre de domaines tels que l'intelligence, le raisonnement, les compétences en mathématiques et qu'il est donc « sans surprise que la mémoire de travail soit l'un des composants les plus essentiels de la réussite cognitive et linguistique »<sup>174</sup>. Les ressources cognitives dont disposent des individus sont limitées et qu'il y a des différences considérables quant à la capacité de la mémoire de travail, par-dessus dans le contexte d'appropriation d'une L2 à l'âge adulte qui représente une activité fort complexe (*ibid.*). L'importance de la mémoire de travail dans une activité aussi complexe que l'appropriation d'une L2 peut être illustrée de la manière suivante :

« Lors d'un premier séjour linguistique à l'étranger pour un apprenant, on peut lui confier la tâche de demander au concierge les directions pour se rendre dans un café populaire, de naviguer dans les rues et les transports en commun et de traduire les recommandations du serveur pour ceux qui ne parlent pas la langue. Ces activités – formuler et suivre un plan, suivre des directions et la traduction simultanée – seraient pratiquement impossibles sans le système de mémoire attentionnelle et immédiate connu sous le nom de mémoire de travail. (...). Une autre fonction importante du système de mémoire de travail est d'empêcher que des informations potentiellement non pertinentes ou gênantes n'accèdent à notre conscience. En gérant son attention de façon délibérée (...), cet étudiant en langue étrangère peut prêter attention, élaborer et maintenir des projets ainsi que s'engager dans des comportements axés sur des objectifs »<sup>175</sup> (Bunting et Engle 2015 : 14).

Il ressort donc que le fait de se rendre dans un pays étranger afin d'y étudier et y vivre tout en développant les compétences dans la L2 peut impliquer des activités et des tâches qui représentent des *charges cognitives* particulièrement élevées.

Avant d'entamer une réflexion sur l'importance de la mémoire de travail en L2, examinons les particularités de ce concept issu de la psychologie cognitive. La notion de mémoire de travail concerne la capacité que nous avons tous à retenir des informations dans une durée relativement brève (voir Bunting et Engle, 2015 pour une synthèse récente). Ces informations peuvent provenir de sources externes, à savoir des mots à mémoriser, ou internes, c'est-à-dire issues de la mémoire à long

---

<sup>173</sup> « SLA is characterized by controlled processing, which naturally demands more cognitive resources, thus relying more on WM » (*notre traduction*).

<sup>174</sup> « it comes as no surprise that working memory is considered to be one of the most critical components of cognitive and linguistic achievement » (*notre traduction*).

<sup>175</sup> « On a foreign language student's first trip abroad, an assignment might be asking a hotel concierge for directions to a popular café, navigating the streets and public transportation system and, at dinner, translating the waiter's dining recommendations for those companions who do not speak the language. These activities – formulating and following a plan, following directions and simultaneous translation – would be virtually impossible without the attentional and immediate memory system known as working memory. (...) Another important function of the working memory system is to prevent potentially irrelevant or distracting information from gaining access to our consciousness. By deliberately focusing or dividing attention, that foreign language student can pay attention, make and maintain plans and engage in goal-directed behavior » (*notre traduction*).

terme. Il s'agit donc d'une mémoire à court terme qui agit en collaboration avec la mémoire à long terme. Cette capacité à retenir des informations est limitée dans le temps et dans la quantité, ce qui signifie que les ressources cognitives que les individus peuvent accorder à une tâche donnée sont fortement limitées. La mémoire de travail désigne donc une forme de mémoire qui opère un certain contrôle sur l'information à traiter et Gaonac'h et Larigauderie (2000 : 7) mettent l'accent sur la finalité de ce traitement contrôlé : la mémoire de travail serait spécialisée dans la mémorisation d'informations « lorsque celles-ci jouent un rôle dans une tâche plus ou moins complexe dont la finalité principale n'est pas la mémorisation de ces informations ». Elle permet donc d'effectuer un travail sur des informations diverses et joue un rôle fondamental dans des activités telles que la planification d'action, la résolution de problème et le langage.

Dans des considérations psycholinguistiques de l'implication de la mémoire de travail dans une L2, le modèle employé est généralement celui de Baddeley et ses collègues (1998, 2000, 2003, 2015). Il a été conçu suite aux critiques des modèles de l'époque, modèles selon lesquels la mémoire à court terme serait passive (Chanquoy *et al.* 2007) et peu en interaction avec la mémoire à long terme (Baddeley, 2015). Baddeley et ses collègues proposent donc un modèle d'un registre mémoriel actif, c'est-à-dire une mémoire *qui travaille* (Chanquoy *et al.* 2007). Le modèle initial est composé de plusieurs sous-systèmes, chacun spécialisé dans un type de traitement : le calepin visuospatial traite des informations visuelles, spatiales et peut-être kinesthésiques et la boucle phonologique traite des informations verbales et acoustiques. L'administrateur central, quant à lui, contrôle le comportement des deux sous-systèmes. Ce composant a des capacités attentionnelles assez limitées (Baddeley, 2003). De fait, une interférence<sup>176</sup>, selon la nature du stimulus, peut perturber l'un des composants ou sous-systèmes sans en affecter un autre. Cependant, Baddeley et ses collègues se sont rendu compte que ce modèle initial n'avait toujours pas le pouvoir explicatif souhaité. En 2000, il ajoute donc un dernier composant, le *buffer épisodique*. Celui-ci permet de stocker de façon temporaire les informations qui proviennent de sources variées. Grâce à l'administrateur central, qui le contrôle, le buffer épisodique récupère les informations stockées dans les autres composants de la mémoire de travail ou dans la mémoire à long terme. Cette récupération permet également de manipuler et de modifier des informations. Le modèle de Baddeley (2000)<sup>177</sup> est représenté dans la figure ci-dessous :

---

<sup>176</sup> Une interférence est un élément perturbateur. Lorsque nous mémorisons un numéro de téléphone, une interférence peut être une personne qui tente d'avoir notre attention durant le processus de mémorisation.

<sup>177</sup> Un modèle plus complexe est maintenant utilisé par Baddeley (voir Baddeley, 2015 pour une synthèse) mais dans le cadre de ce travail de thèse, celui de 2000 nous paraît le plus pertinent par la simplicité qu'il implique.

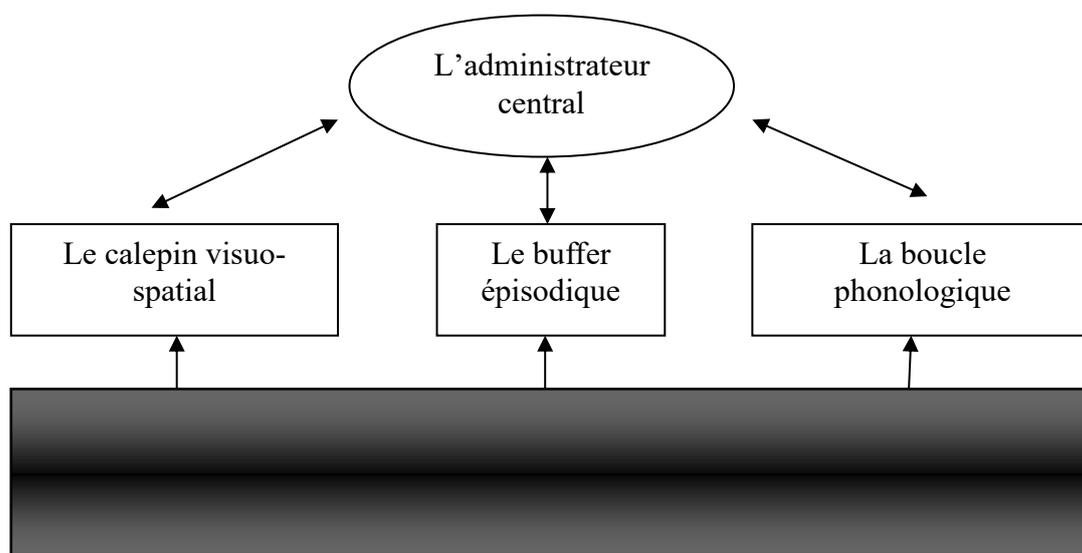


Figure 1 Le modèle multi-composants de Baddeley (2000). La zone ombrée correspond à la mémoire à long terme.

Nous nous focalisons sur deux composants, à savoir l'administrateur central et la boucle phonologique, dans ce qui suit du fait de leur implication dans le langage. L'administrateur central, qui serait responsable du contrôle attentionnel de la mémoire de travail, supervise l'entrée des informations des autres composants et permet d'intégrer des informations dans la mémoire à long terme (Baddeley, 2003). Selon Eustache et Desgranges (2012 : 423), l'administrateur central gère les « ressources attentionnelles et leur allocation aux sous-systèmes verbal et visuel et coordonne les informations issues de différentes sources ». Etant donné que les ressources attentionnelles sont limitées, ce composant est très sensible à de l'interférence. Selon Baddeley (2003), ce système s'appuie principalement sur les lobes frontaux dont le cortex préfrontal, qui est primordial dans une tâche qui requiert un certain degré de ressources attentionnelles. Il y aurait trois niveaux de contrôle attentionnel, chaque niveau adapté au traitement nécessaire et à la nature du stimulus. Au premier niveau, la demande de ressources est minimale car l'individu possède des schémas d'actions stockés en mémoire à long terme activées automatiquement. Ensuite, le deuxième niveau nécessite plus de contrôle attentionnel, mais a toujours recours à des schémas automatiques. C'est « le système gestionnaire de conflits intervenant dans les activités semi-automatiques » (Eustache et Desgranges 2012 : 108). En dernier lieu, le niveau qui nécessite le plus de contrôle attentionnel prend le rôle de superviseur et il « permet de faire face à des situations en utilisant des connaissances antérieures, d'élaborer des stratégies, de planifier les différentes étapes d'une action et d'inhiber les réponses non pertinentes » (*ibid.*). L'administrateur nous permet donc d'activer des connaissances en mémoire à long terme afin de trouver celles qui sont les mieux adaptés à la situation. Le rôle de l'administrateur central dans l'acquisition de la L1 est également étudié, en particulier dans la lecture par son

implication dans l'allocation des ressources ainsi que le dans le traitement et le stockage simultanés. Dès lors, la capacité de l'administrateur peut, jusqu'à un certain degré, expliquer des variabilités interindividuelles dans la lecture en L1 même s'il faut prendre en considération des connaissances stockées dans la mémoire sémantique<sup>178</sup> (Baddeley, 2003).

La boucle phonologique, quant à elle, est spécialisée dans le traitement d'informations de nature verbale. Ainsi, elle serait un dispositif essentiel de l'acquisition des langues (Baddeley *et al.* 1998), ce qui lui fournirait une fonction dite évolutive (Baddeley, 2015). Un déficit de la boucle phonologique empêche effectivement l'apprentissage de nouveaux mots dans la L1 alors que le stock lexical préexistant reste intact (Baddeley, 2015). La boucle phonologique serait elle-même composée de deux sous-systèmes : un registre phonologique où l'information verbale est stockée de manière passive dans sa forme phonologique initiale, registre dont la capacité est limitée temporellement à maximum deux secondes ; un sous-système permettant la répétition subvocale de l'information, ce qui ensuite permet de rafraîchir l'information en train de disparaître dans le registre phonologique. La répétition subvocale permet de maintenir l'information dans le registre phonologique. Si l'information est souvent répétée, elle peut passer dans la mémoire à long terme, et va disparaître en absence de toute répétition. Baddeley *et al.* (1998) souligne effectivement que la clé pour comprendre la boucle phonologique, et donc sa raison d'être, réside dans le développement langagier et non pas dans la simple rétention de chiffres :

« On suggère que la fonction de la boucle phonologique n'est pas de se souvenir de mots familiers mais d'aider à apprendre de nouveaux mots. Selon ce point de vue, la capacité de se répéter une chaîne de chiffres est simplement bénéficiaire d'une capacité humaine plus fondamentale de générer des représentations plus durables d'un événement de parole nouvel – un nouveau mot »<sup>179</sup> (Baddeley *et al.* 1998 : 158).

Il ressort donc que l'une des fonctions principales de la boucle phonologique est de permettre aux enfants d'acquérir leurs L1, ce qui lui confère cette fonction liée à l'évolution de l'espèce humaine. Par ailleurs, la performance à un test de la mémoire de travail verbale peut prédire la qualité et la quantité du vocabulaire de l'enfant (Baddeley *et al.* 1998). Gaonac'h et Larigauderie (2000 : 212) notent enfin que la boucle phonologique « serait particulièrement utile à la mise en mémoire des éléments de ce vocabulaire, dans l'attente de pouvoir constituer des représentations lexicales fondées sur la signification ». Nous comprenons donc le rôle central de la boucle phonologique dans l'acquisition du langage : elle permet de maintenir en mémoire de travail des informations verbales

---

<sup>178</sup> Pour schématiser, il s'agit d'une mémoire à long terme dédiée aux connaissances du monde (Eustache et Desgranges, 2012).

<sup>179</sup> « We suggest that the function of the phonological loop is not to remember familiar words but to help learn new words. According to this view, the ability to repeat a string of digits is simply a beneficiary of a more fundamental human capacity to generate a longer lasting representation of a brief and novel speech event – a new word » (*notre traduction*).

qui ne donnent pas encore sens. C'est justement ce travail effectué sur le matériau verbal qui permettrait ensuite l'étiquetage sémantique et la création d'une représentation mentale plus ou moins stable selon Gaonac'h et Larigauderie (2000).

La mémoire de travail, plus probablement les composants que sont la boucle phonologique et l'administrateur central, jouerait ainsi un rôle central dans le langage (Baddeley *et al.* 1998). En appropriation d'une langue étrangère, en effet, la mémoire de travail est un facteur d'autant plus important du fait qu'il s'agit d'un processus complexe et laborieux (Service, 1992 ; Ellis et Sinclair, 1998 ; Ardila, 2003 ; Payne *et al.* 2009 ; Kempe et Brooks, 2011 ; Wen et Skehan, 2011 ; Linck *et al.* 2013, voir surtout l'ouvrage édité par Wen *et al.* 2015 pour une analyse détaillée et complète). Ellis et Sinclair (1998), par exemple, notent que l'appropriation d'unités lexicales en L2 repose largement sur la mémoire de travail. En effet, les apprenants s'approprient des unités lexicales par une répétition subvocale permise par la boucle phonologique et qui facilite le stockage en mémoire à long terme. Cela vaut également pour les collocations, qui peuvent effectivement être perçues comme « des grands mots, et le rôle de la mémoire de travail dans l'apprentissage de ces structures est le même que celui pour les mots »<sup>180</sup> (Ellis et Sinclair 1998 : 245).

Service (1992) s'est également penché sur la question dans une étude effectuée auprès d'apprenants jeunes (des écoliers finnois) durant une période de trois ans. Cette étude porte sur l'implication de la mémoire de travail, plus précisément la boucle phonologique, dans l'appropriation lexicale en L2. Il ressort des résultats que la capacité à se représenter des pseudo-mots dans la mémoire de travail permet de prédire le succès en anglais L2, ce qui signifie que la boucle phonologique est impliquée dans le maintien de l'information verbale, et par extension, dans l'appropriation d'unités lexicales en L2. Or la boucle phonologique est particulièrement sensible à de l'interférence. Gaonac'h et Larigauderie (2000) notent effectivement que dans une tâche d'apprentissage d'un lexique étranger, l'interférence, sous forme de perturbation de la répétition subvocale, produit un gêne considérable auprès des apprenants :

« Cet effet est d'autant plus fort que le matériel est peu familier au plan phonologique, et que la nature du matériel utilisé rend impossible le recours à des associations sémantiques. Lorsqu'une suppression articulatoire gêne la construction d'une représentation phonologique, les acquisitions lexicales en langue étrangère sont donc perturbées... » (Gaonac'h et Larigauderie 2000 : 243).

Il est donc essentiel d'accorder suffisamment de ressources cognitives afin de limiter les interférences, ce qui signifie que cette activité peut représenter une charge cognitive importante. Il en va de même dans une étude de Payne *et al.* (2009). Ils se sont intéressés à la question de la lecture en L2 et il

---

<sup>180</sup> « collocations can simply be viewed as big words, the role of working memory in learning such structures is the same as that for words », (*notre traduction*).

ressort que les ressources cognitives disponibles des apprenants auraient une influence sur leur performance. En effet, l'activité de lecture dans une L2 est éminemment complexe et représente une charge cognitive importante. Des différences dans la capacité de la mémoire de travail se manifesteront donc dans la performance des apprenants, c'est-à-dire dans leur capacité à lire efficacement dans une L2. Li et Clariana (sous presse) se sont rendues à la même conclusion dans une vue d'ensemble récente.

Dans les vues d'ensemble proposés par Ardila (2003), Kempe et Brooks (2011) et Linck *et al.* (2013), le rôle de la mémoire de travail en L2 est également mis en avant. Kempe et Brooks (2011) notent que la mémoire de travail est impliquée dans le traitement d'énoncés grammaticalement complexes et dans la fluidité de la parole en L2 alors que Ardila (2003) fait ressortir que le traitement en L2 demande plus de ressources cognitives et fait donc davantage appel à la mémoire de travail qu'en L1. Dans une méta-analyse effectuée par Linck et ses collègues en 2013, les chercheurs s'intéressent aux études dans lesquelles le lien entre mémoire de travail et appropriation d'une L2 à l'âge adulte a été examiné. Ils ont ainsi étudié 79 échantillons consistant au total de 3707 locuteurs non-natifs et les résultats montrent une « corrélation robuste et positive entre la mémoire de travail et les résultats de l'appropriation d'une L2 »<sup>181</sup> (Linck *et al.* 2013 : 874).

Plus important encore, les résultats de Linck *et al.* (2013) sembleraient indiquer que la mémoire de travail est fortement impliquée dans le début de l'appropriation lorsque les processus sont encore peu automatisés du fait d'un manque d'expertise. En L2, il est donc essentiel de prendre en considération l'interrelation entre la maîtrise de la L2 et la capacité de la mémoire de travail. Mitchell *et al.* (2015) s'y sont penchés dans une étude auprès d'apprenants adultes de mandarin L1 et d'anglais L2. Les apprenants ont été répartis en trois groupes selon leur niveau de maîtrise (débutant, intermédiaire et avancé) et ont effectué un certain nombre de tâches permettant d'évaluer la mémoire de travail. Il ressort que les apprenants dont le niveau de maîtrise est faible feraient plus appel à la mémoire de travail comparativement à ceux dont le niveau est plus élevé. Dès lors, l'usage d'une L2 à un niveau de maîtrise faible demanderait plus de ressources cognitives et les apprenants sont donc en situation d'une potentielle surcharge cognitive. Tokowicz *et al.* (2004), quant à eux, ont montré que des apprenants qui ont une capacité de la mémoire de travail élevée sont en mesure d'allouer des ressources cognitives plus efficacement dans une tâche complexe telle que la traduction instantanée. Ils en concluent que des différences interindividuelles dans la capacité de la mémoire de travail ont une influence directe sur l'efficacité de la traduction instantanée. L'étude de Sunderman et Kroll (2009) montre, par ailleurs, que la capacité de la mémoire de travail joue un rôle majeur dans la compréhension de la L2 et en moindre mesure la production. Plus important encore, ils émettent

---

<sup>181</sup> « a robust, positive correlation between WM and L2 outcomes » (*notre traduction*).

l'hypothèse d'un niveau seuil de la capacité de la mémoire de travail lors d'un séjour universitaire à l'étranger : en-deçà d'un seuil déterminé, les apprenants ne peuvent pas bénéficier pleinement du temps passé dans le pays de la langue cible et ne peuvent pas espérer à autant de bénéfices linguistiques que ceux ayant des capacités plus élevées. La capacité de la mémoire de travail peut donc directement contraindre l'appropriation d'une L2.

Bolibaugh et Foster (2013), enfin, ont effectué une étude sur des participants qui ont vécu dans le pays cible pendant au moins 10 ans. Elles ont mesuré la performance des locuteurs non-natifs de la L2 à une tâche qui consiste à souligner, dans un texte court, des *sélections non-natives*<sup>182</sup>. Ce procédé devrait permettre d'apprécier la capacité des locuteurs non-natifs de repérer les énoncés qui semblent étranges car non conventionnels, ce qui devrait refléter leur propre maîtrise de la L2. Qui plus est, elles souhaitent examiner si les locuteurs non-natifs qui ont une *sélection native*, c'est-à-dire une performance égale à celle des natifs, ont également obtenu des scores élevés à un test mesurant la capacité de la mémoire de travail<sup>183</sup>. Les résultats montrent qu'il y a effectivement un lien entre la capacité de choisir des formulations à la fois grammaticales, appropriées et naturelles face à de nombreuses autres tournures possibles (Edmonds, 2013) et la capacité de la mémoire de travail. Elles en concluent que dans le domaine de l'appropriation d'une L2, des variabilités interindividuelles dans la capacité de la mémoire de travail « peuvent être considérées comme une aptitude pour l'idiomaticité, ce qui a une influence sur la vitesse d'apprentissage et sur l'état final »<sup>184</sup> (Bolibaugh et Foster 2013 : 221).

Force est de constater que la mémoire de travail, qui est à concevoir sous la catégorie des facteurs cognitifs généraux, aurait un rôle indispensable dans l'appropriation et l'usage d'une L2. Néanmoins, tous les apprenants d'une L2 n'ont pas les mêmes capacités du fait d'importantes variabilités interindividuelles entre les individus. En effet, des différences dans la capacité des locuteurs non-natifs à retenir des informations se refléteraient dans leur façon d'allouer des ressources cognitives. Ainsi, les locuteurs non-natifs dont la capacité de la mémoire de travail est faible auraient plus de difficultés que ceux dont la capacité est élevée dans le traitement d'informations verbales, voire les expressions idiomatiques, dans la L2. La question qui demeure est la suivante : si la métaphore représente une difficulté en L2, c'est-à-dire une charge cognitive importante, cela concerne-t-il tous les apprenants ou uniquement ceux qui ont une faible capacité de la mémoire de

---

<sup>182</sup> Des énoncés qui suivent les règles de la morphosyntaxe dans la langue cible mais qui ne sont pas conventionnels, c'est-à-dire qu'ils ne seraient pas utilisés par des locuteurs natifs. Un exemple est *le crime était réalisé par un terroriste* (*the crime was performed by a terrorist*) au lieu de *le crime était commis par un terroriste*.

<sup>183</sup> Ce test est censé refléter une aptitude pour les langues étrangères, c'est-à-dire le talent pour l'appropriation des langues étrangères.

<sup>184</sup> « can be considered an aptitude for idiomaticity, which affect both the rate of learning and ultimate attainment » (*notre traduction*).

travail ? L'influence de facteurs cognitifs généraux dans le traitement de métaphores en langue maternelle a déjà été mise en avant dans des études récentes (Chiappe et Chiappe, 2007 ; Mashal, 2013 ; Olkonemi *et al.* 2015), alors que seuls Lü et ses collègues (2017) s'y sont penchés en langue étrangère. Les résultats de cette dernière étude semblent effectivement indiquer que le traitement de métaphores en anglais L2 est partiellement contraint par des facteurs cognitifs généraux. Nous traiterons l'hypothèse de la charge cognitive dans le traitement métaphorique en L2 dans ce qui suit.

### 2.3.2.3 *La charge cognitive dans le traitement métaphorique en L2 et l'implication de la mémoire de travail*

Dans ce qui précède, nous avons examiné des notions issues de la psychologie cognitive afin de mieux cerner notre problématique, à savoir la difficulté que représente la métaphore dans une L2. Il ressort effectivement que cette difficulté découle potentiellement d'un déséquilibre dans la saillance du sens : les locuteurs non-natifs auraient une tendance à privilégier le sens littéral dans le traitement de métaphores en L2, alors qu'ils ne le feraient pas dans leur L1, et des auteurs tels que Cieślicka et (2006), Mashal *et al.* (2015) et Jankowiak *et al.* (2017) émettent donc l'hypothèse selon laquelle le biais littéral en L2 provoque une charge cognitive importante lors du traitement de métaphores et d'expressions idiomatiques dans une langue étrangère. En effet, ces locuteurs non-natifs percevraient que le sens littéral serait incompatible avec le contexte et avec leurs connaissances antérieures. Le sens littéral doit donc être désactivé, ce qui provoque cette charge cognitive généralement appréciée par la lenteur de lecture ou de réponse. Comme l'ont également souligné Cieślicka et Heredia (2011) et Jankowiak *et al.* (2017), le traitement d'éléments de la L2 représente en soi une charge cognitive supplémentaire comparativement à la L1, et une charge cognitive d'autant plus importante lorsque ces éléments sont au sens figuré ou figés. Si des facteurs cognitifs généraux tels que la mémoire de travail ou le contrôle inhibiteur sont impliqués dans la gestion des ressources attentionnelles, alors cette charge devrait être gérée différemment selon que les locuteurs non-natifs ont des capacités faibles ou élevées du contrôle inhibiteur (Lü *et al.* 2017). Des variabilités interindividuelles relativement à la capacité de la mémoire de travail pourraient donc exercer une influence sur la vitesse avec laquelle les locuteurs non-natifs interprètent des métaphores dans une langue étrangère ainsi que la précision.

En L1, de nombreuses études mettent l'accent sur le rôle des facteurs cognitifs généraux dans le traitement d'énoncés au sens figuré (Chiappe et Chiappe, 2007 ; Mashal, 2013 ; Olkonemi *et al.* 2015 ; Columbus *et al.* 2015), et d'expressions idiomatiques (Titone et Libben, 2014) qui varient selon le degré de familiarité et de conventionalité. Plus précisément, ces études montrent que des différences interindividuelles dans la capacité de la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur ont

une influence sur la qualité du traitement de métaphores, d'énoncés ironiques ou d'expressions idiomatiques ainsi que sur la vitesse d'interprétation. Giora (1999, 2003), par exemple, propose l'hypothèse selon laquelle l'inhibition exerce une influence sur le sens saillant ou non-saillant. Plus précisément, le traitement de métaphores ou d'expressions idiomatiques en L1 qui sont peu familières devraient demander plus d'effort cognitif car le sens littéral est non-pertinent dans le contexte doit être désactivé. Ainsi, ces énoncés demandent plus de ressources cognitives, ce qui augmente le temps de traitement comparé aux énoncés au sens littéral ou aux énoncés non-littéraux davantage familiers. Le degré de difficulté d'une métaphore est donc perçu par le biais de la familiarité. Lorsque celle-ci est peu familière, elle est d'autant plus difficile à traiter parce que le sens littéral est plus accessible que le sens figuré. Des dimensions telles que la familiarité auraient donc une influence sur le degré de difficulté d'une métaphore ou d'une expression idiomatique en L1. Selon Titone et Libben (2014), le traitement d'expressions idiomatiques en L1 est notamment influencé par des caractéristiques propres aux énoncés figés mais aussi par les caractéristiques propres aux locuteurs/lecteurs. Dès lors, une expression idiomatique peut être plus ou moins facile à traiter selon que celle-ci soit décomposable, transparente ou dans un contexte favorable à une interprétation figurée. Qui plus est, une expression idiomatique peut être plus ou moins facile à traiter selon que les locuteurs soient des enfants, qu'ils souffrent de pathologies telles que l'autisme, qu'ils soient de capacité de la mémoire de travail ou du contrôle inhibiteur plus élevées et ainsi de suite.

La question de l'implication des facteurs cognitifs généraux dans le traitement de métaphores en L1 est souvent abordée par le biais du modèle de prédication proposé par le psychologue Walter Kintsch. Ce modèle permet effectivement de modéliser l'interprétation de métaphores et de concevoir cette activité en termes d'activation et de désactivation de traits liés au topique et au véhicule dans le cadre de métaphores nominales (voir la première partie). Ce modèle prend en considération les différences interindividuelles dans le traitement métaphorique, et plus précisément des différences dans la capacité de la mémoire de travail (Kintsch, 2000, 2001). Des facteurs cognitifs généraux devraient donc une influence sur le traitement de métaphores en L1. Dans une étude de Chiappe et Chiappe (2007), les auteurs se sont appuyés sur le modèle de prédication de Kintsch (2000, 2001) afin de mettre en évidence le rôle de la mémoire de travail dans l'interprétation métaphorique et dans la production de métaphores en L1. Comme le notent ces chercheurs, ce modèle présente un grand intérêt en ce qu'il permet d'expliquer le mécanisme à l'œuvre dans la sélection des traits ou propriétés pertinents dans l'interprétation métaphorique, c'est-à-dire que ce modèle va au-delà de l'intuition des chercheurs. Dans une métaphore nominale du type *la criminalité est **une maladie***, il permet de mieux comprendre comment nous sélectionnons les traits pertinents du prédicat *la maladie* et de l'argument, *la criminalité*, tout en inhibant les traits qui ne sont pas appropriés au contexte :

« les concepts qui sont dans le voisinage sémantique du prédicat et qui sont également dans le voisinage de l'argument sont utilisés afin de modifier le vecteur du prédicat. Ceci est effectué par un processus de propagation d'activation au sein d'un réseau auto-inhibiteur. (...) Au sein d'un tel réseau, les propriétés qui sont fortement liées au prédicat mais qui ne peuvent pas être attribuées à l'argument sont inhibées par les termes dans le voisinage sémantique du prédicat qui peuvent y être attribuées »<sup>185</sup> (Chiappe et Chiappe 2007 : 173).

C'est donc le réseau lui-même qui inhibe les propriétés qui ne sont pas pertinentes dans le contexte. Dans le cadre de la métaphore *la criminalité est une maladie*, les propriétés du prédicat qui vont être pertinentes concernent la *destruction* que cause la maladie. Or ces mêmes termes (c'est-à-dire les termes dans le voisinage qui ont affaire à la destruction, *etc.*) vont eux-mêmes inhiber d'autres termes peu pertinents (*la maladie peut concerner la peau, quelques maladies sont peu graves et peuvent facilement être guéries, etc.*). Qui plus est, les auteurs mettent en évidence que les réseaux sémantiques qui doivent être activés dans l'interprétation métaphorique sont bien plus conséquents que dans le cadre du traitement d'énoncés littéraires et familiers. Dès lors, le traitement métaphorique nécessite un contrôle cognitif afin de désactiver les propriétés pas ou peu appropriés au contexte :

« Des individus de faible capacité de la mémoire de travail peuvent donc avoir des difficultés à efficacement inhiber les propriétés peu pertinentes, et risquent donc de ne pas avoir suffisamment de ressources afin d'activer un voisinage sémantique suffisamment large. Ils devraient ainsi être plus lents à générer des interprétations de métaphores »<sup>186</sup> (Chiappe et Chiappe 2007 : 174).

Dans l'étude que présentent Chiappe et Chiappe (2007), ils y ont effectué une série d'expérimentations dans le but de mieux comprendre le rôle des facteurs cognitifs généraux dans le traitement métaphorique en L1. Dans la première expérimentation, ils ont regardé le temps mis à interpréter près de 50 métaphores nominales ainsi que la qualité des interprétations proposées<sup>187</sup> de leurs participants par voie orale. Les participants ont également effectué un ensemble de tests permettant de mesurer la capacité de la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur et ils ont été divisés en deux groupes sur la base de leurs performances : des participants de capacité de la mémoire de travail élevée *versus* faible.

Dans un premier temps, ces résultats de Chiappe et Chiappe (2007) font ressortir que les participants ayant des capacités de la mémoire de travail élevées sont également ceux ayant un contrôle inhibiteur plus efficace, ce qui permet de montrer que ces individus sont plus performants

---

<sup>185</sup> « concepts in the semantic neighborhood of the predicate that are also in the neighborhood of the argument are used to modify the predicate vector. This is carried out by a process of spreading activation in a self-inhibitory network. (...) In such a network, properties strongly related to the predicate that cannot be attributed to the argument are inhibited by those terms in the semantic neighborhood of the predicate that can be attributed » (*notre traduction*).

<sup>186</sup> « Low working memory people may fail to adequately inhibit these irrelevant properties, and indeed, may not have the resources with which to activate a sufficiently large semantic neighborhood. Thus, they should be slower to generate interpretations of metaphors » (*notre traduction*).

<sup>187</sup> Les interprétations ont été jugées par deux expérimentateurs comme étant très bonnes, modérément acceptables ou inacceptables.

dans la gestion de l'attention. D'autre part, les résultats montrent que les participants de capacité plus élevée sont significativement plus rapides à présenter des interprétations des métaphores et que cela semble provenir d'un contrôle inhibiteur plus performant : « ces données suggèrent que le contrôle inhibiteur joue un rôle dans la relation entre la capacité de la mémoire de travail et le temps mis à interpréter des métaphores »<sup>188</sup> (*ibid.*, p. 178). La qualité des interprétations proposées était également liée à la capacité de la mémoire de travail et ceux ayant des capacités faibles avaient aussi tendance à fréquemment répondre par *je ne sais pas*.

Dans la deuxième expérimentation, Chiappe et Chiappe ont cherché à mieux comprendre la relation entre la mémoire de travail, la connaissance du vocabulaire et la production de métaphores en L1. La tâche de production de métaphores consistait de 24 énoncés à remplir tels que « Certains panneaux d'affichage sont \_\_\_\_\_ » avec le contexte « les panneaux d'affichage sont visibles et peu attractifs ». Ils pouvaient également répondre par *je ne sais pas*. Ils ont également mesuré la fluence verbale en L1 et la connaissance passive de mots ainsi que la capacité de la mémoire de travail. Les résultats montrent non seulement une relation entre la qualité des métaphores produites et la connaissance du vocabulaire, mais aussi avec la mémoire de travail. Ainsi, la taille relative du vocabulaire et la mémoire de travail sont deux facteurs ayant une influence sur la capacité à produire des métaphores de qualité.

Enfin, la troisième expérimentation concerne la production de métaphores en L1 par la même mesure que dans l'expérimentation précédente, la connaissance du vocabulaire mais aussi le degré d'exposition aux textes écrits (censé refléter la quantité ou la fréquence avec laquelle un individu lit). Ils ont également inclus des mesures de l'empan des chiffres à l'endroit et à l'envers afin d'obtenir des données sur le mécanisme de contrôle inhibiteur au sein de la mémoire de travail (c'est-à-dire par l'empan à l'envers). Les résultats permettent de souligner l'importance de la mémoire de travail dans la production de métaphores. Qui plus est, il y a une corrélation significative entre la taille de l'empan à l'envers et la performance à la tâche de production de métaphores, ce qui suggère que c'est effectivement le composant impliquant un contrôle inhibiteur qui soit responsable de la capacité à générer des métaphores en L1 et non pas la boucle phonologique (mesurée par la tâche de l'empan à l'endroit). En plus de cela, la performance à la tâche de connaissance de vocabulaire et à l'exposition aux textes écrits permettent non seulement de prédire la qualité des métaphores produites mais sont aussi corrélées avec la capacité de la mémoire de travail.

Chiappe et Chiappe (2007) en concluent donc que deux facteurs sont décisifs dans la compréhension et dans la production de métaphores en L1 : la capacité de la mémoire de travail et la

---

<sup>188</sup> « these findings suggest inhibitory control plays an important role in the relationship between working memory capacity and time to comprehend metaphors » (*notre traduction*).

connaissance du vocabulaire associée à la fréquence de lecture (qui fournit des réseaux sémantiques plus importants). En ce qui concerne l'implication du composant inhibiteur de la mémoire de travail, les auteurs suggèrent que dans le traitement de métaphores, les locuteurs doivent inhiber les propriétés qui sont saillantes mais peu pertinentes. Ainsi, le modèle de prédication de Kintsch semble pouvoir expliquer ces processus forts complexes :

« Des gens avec de faibles capacités de la mémoire de travail n'ont peut-être pas suffisamment de ressources afin d'inhiber les propriétés qui sont étroitement liées au prédicat mais qui ne peuvent pas être attribuées à l'argument. Le fait d'échouer à inhiber celles-ci peut engendrer des compétitions avec les propriétés qui peuvent y être attribuées. En conséquence, les individus qui ne peuvent pas inhiber les propriétés peu pertinentes de façon adéquate auront des difficultés à construire des interprétations de métaphores qui donnent sens »<sup>189</sup> (Chiappe et Chiappe 2007 : 184).

Qui plus est, les auteurs soulignent que le traitement métaphorique implique de larges réseaux sémantiques dont la gestion dépend de la capacité de la mémoire de travail. Ainsi, les individus de faible capacité auront possiblement trop peu de ressources afin de gérer celui-ci et ne vont donc pas aller suffisamment loin afin de chercher les propriétés pertinentes du véhicule (*ibid.*). Force est de constater que ces résultats permettent de montrer que la mémoire de travail joue un rôle considérable à la fois dans la compréhension et dans la production de métaphores en L1.

Olkoniemi *et al.* (2015) ont également mis en évidence le rôle des facteurs cognitifs généraux tels que la mémoire de travail à la fois dans l'interprétation métaphorique et dans le traitement d'énoncés sarcastiques en finnois L1 par la technique d'oculométrie. Cette équipe a proposé des textes courts aux participants dans lesquels les stimuli expérimentaux étaient soit des énoncés contenant des métaphores non-familiales, soit des énoncés sarcastiques ou enfin des énoncés au sens littéral. Les métaphores employées dans ces textes étaient soit nominales, soit verbales ou enfin adjectivales. Suite à la lecture de chaque texte, les participants devaient répondre à une première question de compréhension générale et à une deuxième d'inférence qui jouait soit sur le sens littéral, soit sur le sens figuré. La capacité de la mémoire de travail a été évaluée par le biais du *reading span test*<sup>190</sup> et les expérimentateurs ont également pris en compte des différences interindividuelles quant à la théorie de l'esprit<sup>191</sup>, la capacité à utiliser des informations émotionnelles dans des prises de décision (*Iowa Gambling Task*) et enfin le style cognitif (*Need for cognition*).

Les résultats d'Olkoniemi *et al.* (2015) montrent dans un premier temps qu'il y a des

---

<sup>189</sup> « People with low working memory capacity may not have the resources with which to inhibit properties that are closely related to the predicate but that cannot be attributed to the argument. Failing to inhibit these can lead to competition with properties that can be attributed to the argument. Consequently, individuals who cannot adequately suppress irrelevant properties will have difficulty constructing meaningful interpretations of metaphors » (*notre traduction*).

<sup>190</sup> Test de la mémoire de travail par lequel les participants lisent des phrases en L1 de longueur variable et doivent se rappeler du dernier mot de chaque phrase. Ce test a été conçu par Daneman et Carpenter en 1980.

<sup>191</sup> La *Théorie de l'esprit* est une notion des sciences cognitives qui fait référence à la capacité de se mettre dans la tête de l'autrui et concerne donc le fondement de l'empathie.

différences dans le traitement des textes contenant des métaphores et des énoncés sarcastiques. Les métaphores semblent être plus faciles à traiter que les énoncés sarcastiques car dans le traitement de ces derniers, les participants avaient tendance à faire des régressions afin de vérifier des sens alternatifs. Qui plus est, le taux de précision aux questions d'inférence était plus élevé pour les énoncés métaphoriques que sarcastiques, indiquant que ces énoncés étaient particulièrement difficiles à traiter : « malgré l'effort supplémentaire requiert dans la lecture des histoires sarcastiques, les lecteurs n'ont pas toujours accès au sens sarcastique des énoncés »<sup>192</sup> (Olkoniemi *et al.* 2015 : 10). Selon les auteurs, ces différences pourraient être dues au fait que le traitement de métaphores et d'énoncés sarcastiques s'appuieraient sur des processus cognitifs différents. Notons enfin que le temps de lecture des énoncés métaphoriques était plus lent que les équivalents au sens littéral, ce qui indique que le traitement de métaphores nouvelles demande plus de ressources que le traitement du sens littéral.

En ce qui concerne les différences quant aux variabilités interindividuelles des participants, les résultats d'Olkoniemi *et al.* (2015) montrent qu'il y a bien un lien entre la capacité de la mémoire de travail et le traitement de métaphores et d'énoncés sarcastiques. En effet, la technologie de l'oculométrie part du principe que les mouvements oculaires reflètent les processus à l'œuvre dans le traitement et que les patterns relevés peuvent indiquer si un mot ou une phrase sont faciles ou difficiles à comprendre. Ainsi, des régressions sont généralement indicatrices d'une ambiguïté ou d'une incertitude qui doivent être levées en revenant en arrière. Dans le traitement des métaphores, les participants qui avaient une capacité de la mémoire de travail élevée ont moins de régressions que ceux ayant une capacité plus faible, ce qui montre que ces derniers semblent avoir besoin de traitements supplémentaires (*ibid.*). Dès lors, ces résultats indiquent que le traitement de métaphores nouvelles en L1 demande plus d'effort cognitif pour ceux ayant une faible capacité de la mémoire de travail et les auteurs proposent que cela puisse être dû au besoin d'inhiber le sens littéral qui serait davantage saillant :

« les lecteurs ayant de faible capacité de la mémoire de travail ont des difficultés à désinhiber le sens littéral et saillant, et ont donc besoin de revenir en arrière pour relire la cible métaphorique afin de la rafraîchir en mémoire de travail pour que l'interprétation métaphorique soit validée »<sup>193</sup> (Olkoniemi *et al.* 2015 : 10).

Les auteurs en concluent que les variabilités interindividuelles dans le traitement de métaphores nouvelles en L1 peuvent en partie être expliquées par des variabilités dans les facteurs cognitifs généraux, ce qui implique que cette activité peut représenter une difficulté chez ceux ayant une faible

---

<sup>192</sup> « despite the extra processing invested in sarcastic stories, readers do not always understand the sarcastic meaning of the utterance » (*notre traduction*).

<sup>193</sup> « low WMC readers have trouble in suppressing salient literal meaning, and need to look-back to metaphorical target sentence in order to refresh it in working memory, so that metaphorical interpretation can be validated » (*notre traduction*).

capacité de la mémoire de travail.

Or les études proposées par Chiappe et Chiappe (2007) et Olkoniemi *et al.* (2015) s'appuient sur des métaphores dont seul le degré de difficulté de traitement a été manipulé dans le premier cas de figure ou bien sur des métaphores nominales inédites du type *A est un B* dans le deuxième cas de figure. Mashal (2013) souligne effectivement que les métaphores :

« ne constituent pas une catégorie homogène d'expressions mais bien varient selon un continuum allant des métaphores vivantes (métaphores nouvelles) à une extrémité, aux métaphores mortes (expressions idiomatique) dans l'autre extrémité »<sup>194</sup> (Mashal 2013 : 411).

Mashal (2013) s'est donc tâchée d'étudier le rôle de la mémoire de travail dans le traitement métaphorique en L1 en manipulant le degré de familiarité des métaphores présentées. Plus précisément, elle s'est intéressée au traitement de métaphores contenant deux substantifs en s'appuyant sur la théorie proposée par Glucksberg (2001), théorie selon laquelle la métaphore implique un mécanisme d'inclusion de classe. Mashal (2013) propose ainsi l'hypothèse selon laquelle le traitement de métaphores non-familieres devrait représenter une charge cognitive importante et devrait donc s'appuyer massivement sur la mémoire de travail afin d'inhiber les traits qui ne sont pas pertinents et d'en activer ceux qui le sont. Elle a donc conçu une tâche sur papier consistant à évaluer des paires de mots. Les participants devaient cocher la bonne réponse et avaient le choix entre une interprétation qui faisait référence au sens littéral du premier ou du second nom, une interprétation au sens figuré et un dernier choix permettant aux participants de dire que les paires de mots ne donnaient pas sens. Elle a également mesuré la capacité de la mémoire de travail par le biais des tâches de l'empan des chiffres à l'endroit et à l'envers.

Les résultats de Mashal (2013) montrent que le taux de précision pour les métaphores familières était significativement plus élevé que pour les métaphores non-familieres. Qui plus est, ces résultats font ressortir des corrélations significatives entre le taux de bonnes réponses pour les métaphores familières et non-familieres et l'empan des chiffres à l'endroit. Mashal (2013) en conclut donc que l'administrateur central, le composant responsable de l'allocation des ressources et de l'activation-l'inhibition, est un facteur décisif dans le traitement métaphorique en L1. Dans le cadre du traitement de métaphores non-familieres, Mashal estime que l'administrateur central est impliqué dans le processus d'inhibition des traits qui ne sont pas pertinents alors que dans le cadre des métaphores familières, il serait plutôt engagé dans une inhibition du sens littéral.

L'avantage de l'étude de Mashal (2013) est donc de prendre en considération le degré de familiarité des métaphores. Il faut cependant noter que cette étude a le défaut de ne mesurer que le

---

<sup>194</sup> « Metaphors do not form a homogenous class of expressions but instead they vary on a continuum from live metaphors (novel metaphors) at one end to dead metaphors (idioms) at the other end » (*notre traduction*).

taux de précision et non pas le temps de lecture et de traitement. D'autre part, elle ne s'appuie que sur des analyses corrélationnelles entre l'empan des chiffres et le taux de précision selon la familiarité. Enfin, les paires de mots sont présentées sans contexte. Dans une étude proposée par Columbus *et al.* (2015), les expérimentateurs répondent à ces lacunes en s'intéressant aux liens entre les facteurs cognitifs généraux et le traitement métaphorique en L1 selon le degré de familiarité. Ils ont également regardé de plus près le rôle du contexte dans le traitement d'énoncés au sens figurés. Les expérimentateurs se sont appuyés sur la technique de l'oculométrie afin de mesurer le comportement des participants face à des métaphores familières *versus* non-familières dans des contextes encourageant une interprétation au sens littéral *versus* figuré. La performance des locuteurs natifs à une tâche mesurant le contrôle cognitif ou exécutif<sup>195</sup> permet de diviser ces participants en deux groupes, ceux ayant une capacité élevée *versus* faible.

Les résultats de par Columbus *et al.* (2015) montrent dans un premier temps que le temps de lecture est influencé par le degré de familiarité des métaphores : dans des métaphores familières telles que *le mannequin **voltigeait** entre des différentes couleurs de cheveux tout le temps*<sup>196</sup>, le mot métaphorique (en gras) était lu significativement plus rapidement que le mot métaphorique dans des métaphores peu familières telles que *les manuels scolaires **ronflaient** sur le bureau à la fin de la journée*<sup>197</sup>. Les expérimentateurs proposent donc que ce ralentissement provienne d'une part du besoin d'inhiber le sens littéral du verbe tel que *ronfler* et d'autre part de la construction du sens métaphorique en récupérant les informations nécessaires en mémoire à long terme.

Il ressort également de ces résultats que le contrôle cognitif ou exécutif a une influence sur le traitement métaphorique. Les participants ayant obtenu des scores faibles à la tâche mesurant le contrôle cognitif lisaient plus rapidement le verbe au sens métaphorique mais faisaient plus de régressions plus tard. Ceux ayant obtenu des scores élevés, en revanche, prenaient plus de temps à lire le mot métaphorique mais faisaient, en l'occurrence, moins de régressions. Ainsi, proposent Columbus *et al.* (2015), ces derniers prennent le temps de bien lire le mot métaphorique afin de bien intégrer le sens figuré et approprié. Ils interprètent donc les métaphores dès le début alors que les participants de capacité plus faible semblent attendre de lire la phrase entière avant d'interpréter celles-ci. Ils en concluent donc que le contrôle cognitif a une influence majeure sur le traitement métaphorique en L1.

Columbus *et al.* (2015) ont également cherché à comprendre si cette influence s'opère sur le traitement de séquences figées, plus précisément des expressions idiomatiques. Comme le soulignent

---

<sup>195</sup> Selon les auteurs, la notion de contrôle cognitif ou exécutif fait référence aux capacités cognitives qui gouvernent les activités de planification, la capacité la mémoire de travail et l'attention sélective (Columbus *et al.* 2015).

<sup>196</sup> *The model **flitted** between hair colors all the time*, métaphore qui a été jugée familière en anglais.

<sup>197</sup> *The textbooks **snored** on the desk at the end of the day*.

les expérimentateurs, les expressions idiomatiques diffèrent des métaphores lexicalisées (ou métaphores simples) en ce sens que ces premières sont traitées comme un chunk et sont donc automatiquement récupérées de la mémoire à long terme. Ils ont proposé des expressions idiomatiques de degré de familiarité variable telles que *Roxy a mordu ses lèvres et a tenté de garder secret les projets pour une fête surprise*<sup>198</sup> pour ce qu'il y a d'expressions connues, et *Josh a porté sa croix durant le vol et ne s'est pas plaint de l'homme qui ronflait*<sup>199</sup> pour ce qu'il y est d'expressions peu familières. Ils ont également proposé des énoncés dans lesquels ces expressions idiomatiques se trouvaient dans des contextes encourageant une interprétation au sens littéral (*Josh a porté sa croix à l'église...* et *Roxy a mordu ses lèvres et a commencé à saigner...*). Les résultats montrent dans un premier temps que les expressions familières étaient lues plus rapidement que celles moins familières et que celles dans des contextes au sens littéral. Or la capacité du contrôle cognitif n'influence pas le traitement de ces expressions idiomatiques, qu'elles soient familières ou non. Le sens figuré de ces expressions idiomatiques serait donc tellement accessible que les participants de capacité faible ou élevée ont la même vitesse de lecture, ce qui signifie que le sens figuré est automatiquement activé. Ils en concluent que :

« les expressions idiomatiques semblent tellement lexicalisées pour les locuteurs natifs d'une langue (même celles qui sont peu familières) que les gens peuvent partiellement anticiper les mots finals et peuvent donc s'y prendre à l'avance dans le traitement lexical et sémantique de ces mots »<sup>200</sup> (Columbus *et al.* 2015 : 11).

Il ressort de cette étude que le traitement du sens figuré en L1 dépend de la familiarité des métaphores dites simples (c'est-à-dire que le foyer de la métaphore est le verbe) et du contrôle cognitif. Le traitement d'expressions idiomatiques, en revanche, ne repose pas sur un contrôle cognitif de par l'accessibilité en mémoire à long terme de ces unités fortement lexicalisées.

Le rôle de la mémoire de travail dans le traitement métaphorique en L2 n'a pas encore fait l'objet d'études en psycholinguistique, hormis une étude récente de Lü et ses collègues (2017), et ce malgré le fait que de nombreux auteurs émettent l'hypothèse selon laquelle cette activité représente une charge cognitive importante, que ce soit pour les métaphores (Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Cieśllicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017) ou les expressions idiomatiques (Cieśllicka, 2006 ; Cieśllicka et Heredia, 2011). Il s'agit donc d'une hypothèse qui est encore largement inexplorée dans le domaine du traitement métaphorique en L2, alors que celle-ci fournirait des éléments de réponse à nos questions centrales : pourquoi la métaphore représente-t-elle une difficulté en L2 ? Les locuteurs non-

<sup>198</sup> *Roxy bit her lip and tried to keep the plans for the surprise party a secret.*

<sup>199</sup> *Josh bore his cross the entire flight and didn't complain about the snoring man.*

<sup>200</sup> « it is possible that idioms are so thoroughly lexicalized for native speakers of a language (even ones that are rated as low familiar) that people can partially anticipate their final words and thus get a head start on processing those words lexically and semantically » (*notre traduction*).

natifs, sont-ils égaux face à la métaphore en L2 ? En effet, si les apprenants d'une L2 sont assujettis à un biais littéral qui les incite à privilégier le sens littéral au détriment du contexte, alors cela représente une charge cognitive importante du fait du besoin de désactiver ce sens comme cela a déjà été démontré en L1. Des variabilités interindividuelles dans la capacité de la mémoire de travail devraient donc exercer une influence sur la performance des apprenants lors d'une tâche de traitement métaphorique en L2.

Dans l'étude de Cieślicka et Heredia (2011) que nous avons traitée plus haut, les résultats font ressortir un biais littéral dans le traitement d'expressions idiomatiques littéralement plausibles chez des locuteurs non-natifs. Ainsi, ces locuteurs activent massivement un sens littéral qui est incompatible avec le contexte, ce qui entrainerait par la suite le besoin d'inhiber celui-ci. L'implication de l'hémisphère droit serait également une indication d'un effort cognitif plus important en L2 qu'en L1. Les expérimentateurs notent dès lors que le traitement de ces expressions représente une charge cognitive importante :

« pour les locuteurs d'une L2, les sens littéraux des expressions idiomatiques sont tellement plus saillants et faciles à activer que davantage de contrôle cognitif est nécessaire afin d'inhiber ceux-ci et de récupérer le sens figuré des expressions idiomatiques. (...) Il est évident que pour [les locuteurs non-natifs], le traitement de ces expressions idiomatiques moins automatisées demande bien plus de contrôle cognitif dans une L2 que le fait de récupérer leurs sens stockés dans une L1 »<sup>201</sup> (Cieślicka et Heredia 2011 : 146).

Par conséquent, le traitement des expressions idiomatiques de la langue cible peut impliquer très largement les fonctions exécutives, plus précisément la mémoire de travail (*ibid.*).

Il en va de même dans l'étude de Mashal *et al.* (2015) qui s'appuie sur le champ visuel divisé. Les locuteurs non-natifs y ont traité des métaphores conventionnelles en L2 et les résultats font ressortir d'une part que l'hémisphère droit serait plus impliqué en L2 comparativement au L1 et d'autre part que les temps de réaction sont lents lors du traitement de métaphores conventionnelles. Ils soulignent donc que le sens figuré des métaphores conventionnelles n'est pas suffisamment saillant en L2, ce qui peut augmenter la charge cognitive lors du traitement en temps réel. Dans Jankowiak *et al.* (2017), enfin, les auteurs proposent l'hypothèse de la charge cognitive dans le traitement métaphorique en L2. Il ressort effectivement que les locuteurs non-natifs continuent à activer le sens littéral dans le traitement des paires de mots métaphoriques conventionnelles et nouvelles dans leur L2 alors qu'en L1, cela ne concerne que les métaphores nouvelles. Le traitement de métaphores, indépendamment du degré de conventionalité, semble donc représenter une charge cognitive importante en L2 comparativement à la L1.

---

<sup>201</sup> « for L2 speakers, literal meanings of idioms are much more salient and readily activated, considerably more inhibitory control is called for in the course of their suppression and retrieval of the idioms' figurative meaning. (...) Clearly for [nonnative speakers], processing less well automatized L2 idioms required much more cognitive control than retrieving their strongly coded L1 meanings » (*notre traduction*).

Pris ensemble, ces études semblent non seulement indiquer un rôle des facteurs cognitifs généraux dans la compréhension de métaphores ou d'expressions idiomatiques en L2 mais aussi que les dimensions psychologiques des énoncés au sens figuré sont susceptibles de jouer un rôle. Dès lors, une étude récente de Lü *et al.* (2017) a été conçue afin de mieux comprendre la nature du traitement métaphorique en L2. Ils ont donc effectué une expérimentation portant sur l'influence des différences interindividuelles dans le traitement métaphorique en anglais L2 auprès de locuteurs de chinois L1. Leur hypothèse stipule que les locuteurs non-natifs ayant des capacités inhibitrices faibles vont traiter des métaphores plus lentement et avec moins de précision du fait que ces locuteurs auraient plus de difficultés à rapidement inhiber les propriétés peu pertinentes dans le processus interprétatif. Ceci devrait être d'autant plus le cas avec des métaphores peu familières. Comme ils le soulignent, le mécanisme de l'inhibition devrait être d'autant plus présent en L2 comparé à la L1 :

« Enfin, le mécanisme d'inhibition impliqué dans la compréhension de métaphores en L2 peut être différent [qu'en L1]. Les apprenants doivent non seulement inhiber les mêmes informations non pertinentes que les locuteurs natifs, mais doivent également inhiber l'influence de facteurs tels que les différentes expériences liées aux langues ainsi que le contexte culturel dans le processus de la compréhension de métaphores, ce qui peut résulter en un coût cognitif plus élevé »<sup>202</sup> (Lü *et al.* 2017 : 12).

Les participants sont des apprenants adultes avancés qui ont étudié l'anglais L2 pendant au moins 8 ans. Ils ont rempli des questionnaires d'auto-évaluation et ont également été évalués sur la base de leurs compétences dans la L2. En plus de cela, les participants ont effectué une tâche de Stroop dans leur L1 afin d'évaluer la capacité du contrôle inhibiteur. En ce qui concerne le matériel, les métaphores en anglais L2 ont été préalablement évaluées selon le degré de familiarité. Deux catégories de métaphores sont proposées aux participants : des métaphores nominales familières telles que *la santé est la richesse* ainsi que des métaphores nominales inédites telles que *le mensonge est un poignard*. Les métaphores familières sont fréquentes en chinois L1 et en anglais L2, alors que les métaphores non-familières sont inédites dans les deux langues. Des énoncés comparables au sens littéral sont également présentés aux participants. Les participants devaient, à la suite de la lecture de ces métaphores, répondre si les énoncés étaient au sens métaphorique ou non le plus rapidement possible. Ainsi, les variables dépendantes sont le temps de réponse et le taux de précision.

Les résultats de l'étude de Lü *et al.* (2017) font ressortir un effet significatif du degré de familiarité des métaphores : plus les métaphores leur sont familières, plus elles sont faciles à traiter. Plus important encore, les résultats indiquent que les locuteurs ayant une capacité du contrôle inhibiteur plus faible traitent significativement plus lentement les métaphores familières que ceux

---

<sup>202</sup> « Finally, the inhibition mechanism of L2 metaphor comprehension may be different [than in L1]. L2 learner's not only need to suppress the same irrelevant information as native speakers, but also need to suppress the influence of factors such as different language experiences, and cultural background, in the process of metaphor comprehension, which lead to the increased demands on executive control » (*notre traduction*).

ayant des performances supérieures. Contrairement à leur hypothèse, la capacité du contrôle inhibiteur explique la variance dans le traitement des métaphores familières mais pas dans le traitement des métaphores inédites. Il n'empêche que ces résultats permettent de mettre en évidence un avantage chez des locuteurs non-natifs dont la capacité du contrôle exécutif est supérieure, du moins pour ce qui est des métaphores familières en L2. Ils en concluent que ces locuteurs sont plus efficaces dans l'inhibition des propriétés non-pertinentes, ce qui leur confère un avantage dans le traitement métaphorique en L2. Les facteurs cognitifs généraux semblent donc jouer un rôle dans le traitement de métaphores en anglais L2 et confèrent un avantage à certains locuteurs non-natifs au détriment d'autres. Cependant, il est essentiel d'avoir plus d'études dans le domaine afin de mieux comprendre la nature de la difficulté que représentent les métaphores en L2 et de comprendre l'influence des facteurs de variabilité interindividuelle. C'est ce que nous tentons de faire dans ce travail de thèse.

### 2.3.3 *Bilan*

Afin de conclure ce chapitre sur la compréhension de métaphores dans une langue étrangère en fonction de leur degré de difficulté, il ressort que cette activité est susceptible d'être influencée par un certain nombre de facteurs. Nous avons vu que ces facteurs sont potentiellement liés aux caractéristiques propres des métaphores ou propres aux individus qui les traitent. En effet, la recherche en L1 tend à mettre en évidence que toutes les métaphores ne sont pas traitées de la même façon dans la langue maternelle des locuteurs natifs. Lorsque nous nous focalisons sur la vitesse de traitement de celles-ci, par-dessus tout lorsque la vitesse permet de valider une théorie de l'accès au sens, il s'avère que certaines métaphores sont lues plus rapidement que d'autres. Il ne s'agit donc pas d'une classe hétérogène de figures de discours et cette hétérogénéité doit nécessairement être prise en compte. Nous avons donc présenté la manière dont des chercheurs étudient la question de la diversité des métaphores, plus précisément la façon dont ils déterminent les dimensions psychologiques des métaphores. Dans le cadre de ce travail de thèse, nous nous sommes principalement focalisée sur les dimensions propres aux métaphores simples, à savoir la conventionalité et la familiarité, et celles propres aux métaphores figées (les expressions idiomatiques dont la motivation métaphorique est apparente), à savoir la compositionnalité et la transparente, intimement liées. Par conséquent, nous divisons les métaphores en deux catégories sur la base de leur forme : la catégorie des métaphores dont le foyer est un nom, verbe ou adjectif et la catégorie des métaphores dont le foyer est une séquence figée. D'autre part, nous avons abordé la question de la similarité translinguistique des expressions idiomatiques entre la L1 et la L2. Nous avons vu que celle-ci est généralement perçue

comme étant un élément facilitateur, c'est-à-dire que le degré de difficulté devrait baisser lorsque les locuteurs non-natifs interprètent des expressions idiomatiques qui existent dans leur L1 sous les mêmes structures syntaxique et sémantique. Or cela semble réducteur ; il ressort effectivement que la possibilité d'opérer un transfert de la L1 à la L2 perturbe les processus interprétatifs et que les locuteurs non-natifs semblent devoir inhiber cette réponse qui s'avère être potentiellement fautive. Pour le dire autrement : même si un transfert est possible, cela ne voudrait pas dire que ce transfert simplifie le processus interprétatif.

La compréhension de métaphores en L2 devrait également être contrainte par des caractéristiques propres aux locuteurs non-natifs. Nous avons vu dans le chapitre précédent que la maîtrise de la L2 ne nous laisse pas prédire la capacité des locuteurs non-natifs à comprendre des métaphores. La dominance dans une L2 devrait permettre aux locuteurs non-natifs d'accéder au sens figuré plus rapidement comparativement à ceux qui sont dominants dans leur L1 mais les résultats ne semblent pas concluants. En effet, Mashal *et al.* (2015) ont mis en évidence que le biais littéral résiste relativement bien à la maîtrise de la L2, ce qui signifie que la maîtrise ne permet pas d'expliquer toute la variation entre les locuteurs non-natifs quant à l'accessibilité du sens. Il est donc judicieux de se pencher sur l'influence de la maîtrise dans notre étude. Nous avons également fait le choix de nous focaliser sur les facteurs de variabilité interindividuelle, plus précisément les facteurs cognitifs généraux tels que la mémoire de travail. Cela a été rendu possible par l'hypothèse de la charge cognitive qui a été émise par un certain nombre de chercheurs afin d'expliquer certaines tendances dans le temps de traitement des métaphores en L2. Il ressort effectivement que les locuteurs non-natifs ont des performances qui laisseraient supposer que la compréhension de métaphores leur demande de l'effort mental, que ce soit pour désinhiber une réponse automatique (le biais littéral) (Mashal *et al.* 2015 ; Cieslicka et Heredia, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017) ou pour sélectionner certains traits tout en supprimant d'autres (Lü *et al.* 2017). Cet effort mental, ou charge cognitive, met à l'épreuve la mémoire de travail qui est très sensible à des différences entre les individus. Dès lors, des différences interindividuelles dans la capacité de la mémoire de travail devrait donc se refléter dans le traitement de métaphores en L2 en ce que certains locuteurs non-natifs, ceux ayant une capacité élevée, devraient traiter les métaphores plus rapidement que d'autres locuteurs non-natifs ayant une capacité faible. Cet avantage chez les individus dont la capacité de la mémoire de travail est élevée a déjà été montré dans un certain nombre d'études en L1 (Chiappe et Chiappe, 2007 ; Mashal, 2013 ; Olkonemi *et al.* 2015 ; Columbus *et al.* 2015) et, à notre connaissance, dans une seule en L2 (Lü *et al.* 2017).

## 2.4 Bilan général

A la lecture des travaux psycholinguistiques qui portent sur la métaphore dans une langue étrangère, il ressort que ce domaine de recherche est encore dans sa jeunesse (Cacciari, 2015 ; Mashal *et al.* 2015 ; Jankowiak *et al.* 2017). Ces auteurs mettent effectivement l'accent sur le fait que peu d'études sont consacrées à la manière dont des locuteurs non-natifs apprennent, utilisent et comprennent des métaphores dans une L2. Ce que nous savons, c'est qu'il y aurait un déséquilibre entre la manière dont un locuteur non-natif traite une métaphore telle que *le populisme prend racine en Europe* dans une langue étrangère comparativement à cette même métaphore dans sa langue maternelle. Ce déséquilibre réside dans la situation linguistique des locuteurs non-natifs (Charteris-Black, 2002 ; Kecskes, 2000, 2006 ; Cieślicka, 2006). Deux facteurs sont relevés : d'une part, une exposition moindre à la langue étrangère comparativement aux locuteurs natifs et, d'autre part, un enseignement de la langue qui se focalise sur le sens premier des mots. Ces deux facteurs auraient pour résultat une surfocalisation sur le sens littéral dans la manière dont les locuteurs non-natifs comprennent et utilisent une langue étrangère. En s'appuyant sur le cadre théorique proposé par Giora (1999, 2002, 2003, 2004, 2008), cadre théorique selon lequel les individus sont régis par la saillance du sens dans ces interactions, les chercheurs en psycholinguistique ont pu démontrer que ce qui est saillant dans une langue maternelle ne l'est pas nécessairement dans une langue étrangère. La saillance fait référence à ce qui est proéminent dans l'esprit des individus, c'est-à-dire ce qui est facilement accessible dans le lexique mental. Du fait d'une exposition massive à la langue maternelle dès l'enfance, les locuteurs natifs peuvent s'appuyer sur une quantité incommensurable d'informations lors de la compréhension de métaphores et d'autres formes de figures de discours. Si ces locuteurs ont fréquemment été exposés à l'énoncé métaphorique *le populisme prend racine en Europe*, le sens figuré est d'autant plus susceptible d'être proéminent dans l'esprit. Dans une langue étrangère, en revanche, les études tendent à montrer que les locuteurs non-natifs vont privilégier le sens littéral, du moins dans les premières instances du traitement, malgré son incompatibilité avec le contexte. Le biais littéral en langue étrangère expliquerait donc non seulement les disparités entre les locuteurs natifs et non-natifs mais donne également des pistes relativement à notre problématique sur la difficulté de la métaphore en L2.

Ce constat nous incite à mettre en relief ce qui peut constituer un paradoxe : les locuteurs non-natifs ont des difficultés à traiter des métaphores dans une langue étrangère alors que ces mêmes locuteurs ont déjà acquis une compétence figurative dans leur langue maternelle. Ils devraient donc être parfaitement capables de manier le phénomène métaphorique, c'est-à-dire qu'ils devraient être en mesure de concevoir que dans *le populisme prend racine en Europe*, un mouvement politique ne prend pas littéralement racine dans un continent. Nous avons effectivement vu que les enfants

apprennent progressivement à manier le sens figuré dans leur langue maternelle, ce qui signifie qu'ils acquièrent une compétence figurative qui se perfectionne à la fin de l'enfance et au début de l'âge adulte. Grâce à cette compétence figurative, les adolescents et les adultes apprennent et utilisent de nouvelles expressions idiomatiques et sont exposés à et utilisent des métaphores nouvelles et inédites tout au long de leur vie. Or un biais littéral, c'est-à-dire le fait de privilégier le sens littéral au détriment du sens figuré ou idiomatique voulu et compatible avec le contexte, s'observe également chez des enfants avant d'obtenir une compétence figurative dans sa langue maternelle ainsi que chez des adultes souffrant de dysfonctionnements psychiatriques ou neuropsychologiques. Chez des locuteurs adolescents ou adultes, en revanche, la compétence figurative devrait leur permettre d'interpréter des énoncés figurés ou figés sans grand effort.

Cependant, le fait de dire que les locuteurs natifs acquièrent une compétence figurative leur permettant de comprendre et d'utiliser des métaphores dans leur langue maternelle sans effort encoure le risque d'ignorer deux éléments issus de la recherche en psycholinguistique. D'une part, les métaphores ne sont pas hétérogènes, ce que nous avons souhaité mettre en évidence dans la partie 1, mais la facilité ou la difficulté avec laquelle des locuteurs natifs les comprennent dépend également de caractéristiques propres aux métaphores. Il s'agit, plus précisément, de leurs dimensions psychologiques qui vont, nous l'avons vu, au-delà des typologies que nous avons établies dans la partie 1. Ces dimensions telles que la familiarité ou la transparence vont effectivement exercer une influence sur la manière dont un locuteur natif traite des métaphores, plus particulièrement la vitesse avec laquelle il les traite. Cette vitesse de traitement nous donc donne une indication du degré de difficulté des métaphores : plus les locuteurs natifs les traitent rapidement, plus elles sont faciles à traiter et plus leur sens figuré est susceptible d'être stocké dans le lexique mental. Les métaphores constituent donc une catégorie qui se distingue par sa diversité (Mashal, 2013).

D'autre part, les locuteurs natifs ne sont pas égaux face aux métaphores de leur langue maternelle. Il ressort effectivement des recherches en psycholinguistique que la vitesse avec laquelle ces locuteurs traitent des métaphores ainsi que la qualité de leurs interprétations peut être contrainte par un certain nombre de facteurs tels que la mémoire de travail. Des facteurs de variabilité interindividuelle sont donc susceptibles d'exercer une influence sur la manière dont des locuteurs natifs traitent des métaphores dans leur langue maternelle. Nous avons fait le choix de nous focaliser sur les facteurs cognitifs généraux et notre aperçu théorique met en évidence que des variations dans la capacité de la mémoire de travail ou du contrôle inhibiteur ont une influence sur le traitement de métaphores en langue maternelle, surtout les métaphores nouvelles. En langue étrangère, en revanche, il y a encore peu de recherches sur l'influence des variabilités interindividuelles, ou bien, cette problématique n'est pas explicitement posée. Lü *et al.* (2017) sont l'une des rares équipes à poser la

question de l'apport des fonctions cognitives dans le traitement de métaphores variant selon le degré de familiarité en langue étrangère. La lecture de partie 2 nous a effectivement montré que les seuls facteurs relevés dans la recherche sont la maîtrise ou la dominance d'une langue et les degrés de familiarité et de conventionalité des métaphores et que les résultats ne sont pas concluants vis-à-vis de l'influence directe de ces facteurs. Plus important encore, les données issues de nombreuses recherches incitent les expérimentateurs à émettre l'hypothèse selon laquelle le traitement de métaphores dans une langue étrangère représente une charge cognitive pour les locuteurs non-natifs (Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Lü *et al.* 2017), notamment à cause de cette surfocalisation sur le sens littéral. La gestion des ressources attentionnelles étant gérée par la mémoire de travail, la réponse face à une charge cognitive plus ou moins importante devrait donc être influencée par les capacités de la mémoire de travail. C'est ce que nous allons étudier dans notre étude portant sur le traitement de métaphores en français langue étrangère auprès d'apprenants adultes de norvégien langue maternelle.

### 3 Etude du traitement métaphorique en français L1 et L2 : données comparatives et descriptives

#### 3.1 Introduction

La problématique au centre de cette thèse concerne la représentation de la métaphore comme un phénomène complexe et diverse qui est potentiellement source de difficultés chez des locuteurs non-natifs d'une L2. Cette difficulté s'observe malgré le fait que les adultes sains ont acquis une compétence métaphorique ou figurative dans leur L1. Nous avons, dans la partie théorique de ce travail, vu que la métaphore est un phénomène multiple qui peut assumer des fonctions différentes dans le discours, qui diffère selon le foyer syntagmatique de la métaphore et qui, enfin, peut se trouver sur un continuum de la métaphore morte à la métaphore inédite. Plus la métaphore est lexicalisée, plus elle est donc susceptible d'être familière aux yeux des locuteurs. Selon Giora (2003), le facteur le plus important du traitement métaphorique dans une L1 concerne justement la familiarité, et plus précisément le degré de saillance d'un sens (littéral ou figuré) dans la métaphore. Elle stipule en effet que pour des locuteurs natifs, l'activation du sens littéral ou figuré des métaphores dépend de leur conventionalité, leur fréquence et de leur familiarité dans la langue. Dès lors, le sens figuré des métaphores familières est activé immédiatement parce qu'il est codé dans le lexique mental et devient donc facilement accessible. En ce qui concerne les métaphores moins fréquentes, moins conventionnelles et moins familières, en revanche, elles sont plus difficiles à traiter parce que le sens figuré n'est pas automatiquement accessible et le sens littéral devient donc plus saillant.

Nous avons donc tenté de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les métaphores sont susceptibles de représenter des obstacles en L2 en adoptant le cadre théorique proposé par Giora (1999, 2002, 2003, 2004, 2008). Selon Kecskes (2000, 2006), c'est justement la notion de saillance qui donne des éléments de réponse pertinents à ces questions car la situation dans laquelle les locuteurs non-natifs s'approprient une L2 les incite potentiellement à se focaliser sur le sens littéral, ainsi rendant le sens littéral plus saillant que le sens figuré. En contexte institutionnel, les formateurs semblent effectivement suivre un schéma selon lequel les cours proposés doivent aller du plus simple au plus complexe, ce qui les incite à traiter le sens figuré (considéré complexe) plus tardivement que le sens littéral (Kecskes, 2006). La recherche actuelle sur l'état de la question se concentre ainsi sur ce *biais littéral* dans le traitement du sens figuré en L2 (Cieślicka, 2006 Cieślicka *et al.* 2014 ; Mashal *et al.* 2015 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Cieślicka et Heredia, 2017), ce qui signifie que l'accessibilité du sens dépend de la situation linguistique des locuteurs et de l'exposition à la langue en question. Ils proposent ainsi que l'activation du sens littéral dans le traitement de ces métaphores familières nécessite un contrôle cognitif plus efficace afin d'inhiber le sens littéral. Il en va de même dans les

conclusions de Cieślicka et Heredia (2011) et de Jankowiak *et al.* (2017). Dès lors, la difficulté dans le traitement de métaphores en L2 peut relever d'une *charge cognitive* trop élevée, comme le suggèrent ces auteurs.

La maîtrise de la L2 aurait indéniablement une influence sur l'accessibilité du sens dans la compréhension (Heredia et Muñoz, 2015 ; Vaid *et al.* 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016) et dans sa production dans le discours (Hoang et Boers, 2018). Nous avons vu que ces études tendent à montrer que la dominance dans une L2, c'est-à-dire une maîtrise élevée dans celle-ci, a une influence sur l'accessibilité du sens. Il ressort effectivement que les locuteurs non-natifs dont la L2 est la langue dominante ont des performances qui s'apparentent à celles des locuteurs natifs, quoique plus lents. Par conséquent, un niveau de maîtrise faible rend le sens littéral plus saillant que le sens figuré et un niveau de maîtrise élevé rend les deux sens aussi saillants l'un comme l'autre. Soulignons, néanmoins, que Mashal *et al.* (2017) font ressortir que le biais littéral est relativement résistant. Mashal *et al.* (2015) ont effectivement montré que des bilingues dont la L2 est la langue dominante activent plus facilement le sens littéral dans les premières instances du traitement de métaphores familières, sens qu'ils doivent activement inhiber par la suite. Par ailleurs, Carroll *et al.* (2017) ont montré que la maîtrise de la L2 ne permet pas de prédire le taux de précision lors d'une tâche consistant à sélectionner une interprétation adaptée au sens figuré parmi quatre d'autres suite à la lecture d'expressions idiomatiques et de métaphores nominales nouvelles. Qui plus est, peu d'études prennent explicitement en compte l'effet du niveau de maîtrise sur le traitement d'énoncés conventionnels ou inédits au sens figuré et semblent se contenter de constituer un groupe d'apprenants/bilingues et éventuellement de le comparer à un groupe de locuteurs natifs (voir Cieślicka et Heredia, 2011 ; Mashal *et al.* 2015 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Lü *et al.* 2017). Les études de Vaid *et al.* (2015), de Heredia et Cieślicka (2016) et de Carroll *et al.* (2017) en sont des exceptions en ce que plusieurs groupes de locuteurs non-natifs ont été constitués sur la base de leur maîtrise dans la L2. Il nous paraît donc judicieux d'inclure le niveau de maîtrise en tant que variable expérimentale dans notre étude.

Nous devons également d'inclure d'autres facteurs susceptibles d'exercer une influence sur le traitement métaphorique comme l'ont fait Carroll *et al.* (2017). Ces facteurs sont susceptibles d'exercer une influence sur l'accessibilité du sens en L2, plus précisément sur la vitesse de traitement. Si l'une des variables nous permettant d'apprécier le degré de difficulté de la métaphore est la vitesse de traitement, alors il faut prendre en considération les facteurs qui y jouent. Ces facteurs incluent notamment le type de métaphore et le degré de familiarité ou de conventionalité (*ibid.* ; Mashal *et al.* 2015 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Lü *et al.* 2017). Par ailleurs, nous avons vu que la similarité translinguistique des expressions idiomatiques, c'est-à-dire les équivalences entre la L1 et la L2 sur

les plans syntagmatique et sémantique, jouerait un rôle potentiel dans la facilité de traitement. Or les résultats de Cieślicka et Heredia (2017) font ressortir que la similarité translinguistique ne facilite pas pour autant le traitement d'expressions idiomatiques en L2. De fait, nous souhaitons proposer des métaphores qui varient selon leur forme et selon leur degré de familiarité/conventionalité. Afin de s'assurer les métaphores représentent le système conceptuel dans les deux langues maîtrisées par les locuteurs non-natifs (Vaid *et al.* 2015), nous proposons des métaphores familières qui sont plausibles dans les deux langues.

Enfin, nous nous intéressons spécifiquement à l'implication de facteurs cognitifs généraux dans le traitement métaphorique en français L2, à savoir la mémoire de travail et particulièrement son composant dit inhibiteur (Chiappe et Chiappe, 2007). Nous avons vu que cette fonction est centrale dans la compréhension de métaphores nouvelles en L1, surtout mise en lumière par Chiappe et Chiappe (2007), Mashal (2013), Olkonemi *et al.* (2015) et Columbus *et al.* (2015). Ils y montrent un lien entre le traitement de métaphores en L1 et la capacité de la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur, dans le sens où les locuteurs avec une capacité élevée peuvent plus efficacement interpréter des métaphores inédites. De plus, nous avons vu que capacité de la mémoire de travail permettrait de prédire la réussite d'un apprenant de langue (Linck, 2013). Plus important encore, un certain nombre de ces études proposent l'hypothèse selon laquelle le traitement métaphorique en L2 demande des ressources cognitives importantes, ce qui signifie que cette activité représente une charge cognitive importante (Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017). Des fonctions cognitives telle que la mémoire de travail devraient donc être impliquées dans le traitement métaphorique en L2, mais cette hypothèse reste à démontrer. C'est ce que nous tenterons de faire dans ce travail de thèse. Nos questions de recherche sont donc les suivantes : la maîtrise de la L2, a-t-elle un effet sur la compréhension de métaphores ? La diversité de la métaphore, est-elle susceptible d'influencer la compréhension ? Plus important encore, est-ce que le contrôle cognitif, en l'occurrence la capacité de la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur, permet d'expliquer une partie de la variation entre les locuteurs non-natifs dans la compréhension de métaphores en L2 ?

Pour essayer de répondre à ces questions, nous avons conçu une étude auprès d'une population de locuteurs non-natifs de norvégien L1. Notre cadre d'étude concerne donc la compréhension de métaphores en français L2 auprès d'apprenants adultes, des apprenants qui s'installent en France pour une durée déterminée afin d'y étudier (le contexte du *Study Abroad*). Ces apprenants mènent des études dans la langue cible, en l'occurrence le français, généralement dans le but de faciliter l'accès à et la maîtrise de la langue cible par l'exposition massive à des inputs authentiques. Etudier à l'étranger est donc représenté comme la meilleure façon d'augmenter son niveau de maîtrise :

« Le contexte d'apprentissage du Study Abroad est unique de par la possibilité d'être constamment au contact avec la L2. Les apprenants passent la majeure partie de leur temps

en dehors des salles de classe et des étudiants vont souvent cohabiter avec des personnes qui ne parlent pas leur L1 (par exemple dans des familles d'accueil ou dans des résidences universitaires mixtes à l'égard des L1). En effet, la promotion des cours de langue par des institutions privées se fait souvent sur la base d'un contact intime avec la langue cible en dehors des salles de classe ainsi que la promesse d'un niveau de maîtrise quasi-natif »<sup>203</sup> (Briggs 2015 : 129).

Plus important encore, les apprenants de norvégien L1 doivent être en mesure de manier divers genres discursifs dans la L2, généralement en dehors des salles de classe. Cela concerne, comme l'a souligné Briggs (2015), les interactions avec les locuteurs natifs mais également la lecture, l'écoute d'émissions de radio, le théâtre, le cinéma et ainsi de suite. L'accent est massivement mis sur les bénéfices de l'exposition à un usage réel, un usage qui n'a pas été modifié en vue d'une didactisation (c'est-à-dire des documents authentiques au sens large). Dès lors, il s'agit d'un contexte d'appropriation d'une L2 qui nous semble particulièrement propice à l'exposition d'énoncés au sens figuré dans le discours des locuteurs natifs. Les enjeux de ce contexte relèvent donc de la capacité des apprenants à faire face à un discours émis par des locuteurs natifs du français L2, ce qui implique également, du fait de l'omniprésence de la métaphore en L1, de comprendre des métaphores en L2 quel que soit leur niveau de maîtrise dans la L2. Les apprenants adultes de norvégien L1 qui s'installent en France pour une durée déterminée sont ainsi potentiellement confrontés à une grande variété de métaphores en français L2 dans le contexte de leur séjour en France.

Le domaine de recherche dédié au contexte de *Study Abroad* a donné lieu à de nombreuses études en psycholinguistique et en didactique, surtout les dernières décennies (Wang, 2010), dans le but de mieux comprendre les enjeux et les éventuels bénéfices et contraintes chez les apprenants de langue. En effet, il s'agit de contextes extrêmement variables, que ce soit relativement à des facteurs tels que la durée du séjour ou du programme d'échange (Davidson, 2010 ; Grey *et al.* 2015), le taux d'exposition à la langue cible (Hernandez, 2010 ; Dewey *et al.* 2014), les réseaux d'amis et de connaissances (Baker-Smemoe *et al.* 2014 ; Dewey *et al.* 2014), la motivation (Hernandez, 2015), le talent ou l'aptitude pour les langues (Carroll, 1967) ou enfin les fonctions cognitives (Tokowicz *et al.* 2004 ; Sunderman et Kroll, 2009 ; Grey *et al.* 2015). Il ressort effectivement de ces études que des facteurs de variabilités interindividuelles sont amplifiés lors du séjour à l'étranger (Kingingier, 2011), ce qui signifie que l'appropriation d'une L2 sera influencée par ces facteurs lorsque des apprenants s'installent dans un pays tel que la France. L'objectif de ce domaine de recherche est donc généralement d'identifier les facteurs susceptibles d'avoir une influence sur le développement des compétences, c'est-à-dire les gains linguistiques (*linguistic gain* en anglais) obtenus lors d'un séjour

---

<sup>203</sup> « SA is unique as a language learning context because of the constant availability of L2 contact. The majority of a SA learner's time is spent outside of the classroom and students often cohabit with people who do not speak their L1 (e.g. with a host family or in mixed-L1 halls of residence). Indeed, SA courses at private language institutions are sometimes sold on the promise of out-of-class language contact and resulting native-like L2 mastery » (*notre traduction*).

à l'étranger. A notre connaissance, la question du traitement métaphorique dans le cadre du *Study Abroad* n'a pas encore été abordée.

Dans le cadre de ce travail de thèse, nous nous intéressons particulièrement aux apprenants adultes dits avancés, c'est-à-dire des apprenants qui ont déjà mené des études de la L2 dans leur pays d'origine et qui vont généralement continuer son appropriation à l'université. D'abord, le cas de l'apprenant adulte concerne celle ou celui qui commence l'appropriation d'une L2 à l'âge adulte<sup>204</sup> ou bien poursuit un apprentissage entamé plus tôt. Le point important est que la situation relative à l'appropriation d'une L2 chez les apprenants adultes diffère généralement de celle des enfants. Si l'âge adulte est généralement fixé à la fin de la puberté (Véronique, 2005), les apprenants dont l'âge ne dépasse pas 17 ans sont généralement considérés comme privilégiés par rapport aux apprenants dont l'âge dépasse cette limite (voir Birdsong, 2006 pour une vue d'ensemble exhaustive). L'âge est effectivement un facteur à prendre en compte dès lors que des partisans d'une période dite critique considèrent que des contraintes maturationnelles empêchent les individus, au-delà d'un certain âge, de s'approprier un niveau natif de la langue cible. Or Muñoz et Llanes (2014) font ressortir que dans le contexte du *Study Abroad*, il serait judicieux de se focaliser davantage sur l'âge auquel les apprenants s'installent dans le pays cible plutôt que l'âge auquel ces apprenants ont commencé des cours de langue dans la L2 dans leur pays d'origine. La notion d'âge d'appropriation ne serait pertinente que dans des contextes d'immersion totale (immigration, par exemple), contextes que ces cours de langue dans le pays d'origine ne peuvent en aucun cas reproduire. Muñoz et Llanes (2014) proposent donc d'employer le terme d'âge de la première exposition intensive à la L2 (*age of first intensive exposure to the L2*), c'est-à-dire l'âge auquel l'apprenant s'est installé dans le pays cible pour une durée déterminée. La notion d'apprenant adulte, du moins dans le cadre restreint du *Study Abroad*, désigne donc un locuteur non-natif qui mène des études en L2 dans le pays de la langue cible à l'âge adulte, et nous faisons donc abstraction de l'âge auquel ce locuteur a commencé à s'approprier la L2.

D'autre part, la notion d'apprenant avancé fait référence aux spécificités de ces apprenants instruits qui ont généralement commencé l'appropriation de la langue cible au collège ou au lycée. Dès lors, ils ont des connaissances et des compétences de degré variable une fois arrivé à l'université :

« Il s'agit d'un apprenant guidé ayant des connaissances métalinguistiques de la langue cible. Son apprentissage est parfois "mixte" grâce à des stages et des séjours à l'étranger. Son but est plutôt de devenir bilingue, tout en gardant son identité de nonnatif. Pour exercer ultérieurement des activités professionnelles, il aura souvent besoin d'un répertoire spécifique et explicite de structures et d'expressions. Sa motivation est, en règle générale, aussi bien instrumentale qu'intégrative, mais la première domine. Ces apprenants adultes

---

<sup>204</sup> L'âge adulte correspond à la majorité et renvoie à « l'âge légal auquel une personne est reconnue comme pleinement capable et responsable » selon le CNRTL, c'est-à-dire que la législation d'un pays donné détermine le niveau de maturité d'un individu. Le concept de majorité étant variable, il s'agit généralement des âges entre 15 et 18 ans.

sont donc "compétents", "qualifiés" et "instruits" par le fait de leur longue formation, scolaire et post-scolaire, souvent à l'université. Ajoutons que la langue étrangère n'est pas toujours leur deuxième langue mais souvent leur troisième » (Bartning 1997 : 3).

Quant aux caractéristiques propres à la production de ces apprenants, Bartning (1997 : 4) note que ceux-ci atteignent rarement un niveau de maîtrise qui équivaut celui d'un locuteur natif et se situent généralement dans une « phase développementale ». Ainsi, leur L2 est en constant développement, au risque notamment de se fossiliser (fixation de certaines erreurs, par exemple). Elle continue en appuyant sur les compétences élevées en syntaxe et que ces apprenants ont généralement une bonne maîtrise de l'ordre des mots. En ce qui concerne la fluidité verbale et la planification des énoncés à l'oral, en revanche, elle est inférieure à celle des locuteurs natifs. Bartning souligne que ce phénomène n'implique pas nécessairement un manque de connaissances adéquates mais bien à une difficulté à automatiser ces connaissances dans le discours. La production orale spontanée d'un apprenant avancé est alors facilement repérable, mais sa connaissance passive peut-être largement supérieure de sa connaissance active. Ce constat est d'une grande importance lorsque, comme dans le cadre de ce travail de thèse, nous nous concentrons sur la compréhension écrite et non pas la production orale. Quant au lexique, Bartning souligne qu'elle ne s'en préoccupe pas mais suppose que les apprenants avancés n'atteignent pas le niveau de maîtrise quasi-natif dans lequel le lexique est « en principe sans faute » (*ibid.*, p. 7). Bartning se concentre sur des apprenants suédophones à l'université en Suède qui ont, elle le souligne, souvent effectués des séjours en France. Etant donné que le suédois et le norvégien sont deux langues de la même famille linguistique (langues germaniques et, plus précisément, les langues scandinaves) et de par la proximité entre les deux pays que ce soit sur le plan culturel ou linguistique, nous pouvons nous appuyer sur les particularités des apprenants avancés suédophones afin de mieux cerner notre propre population<sup>205</sup>.

Notre étude est effectuée auprès de 20 apprenants adultes de norvégien L1 qui entament des études universitaires en France en *Study Abroad* de longueur variable. La majorité est à l'université de Caen à l'OFNEC (Office Franco-Norvégien d'Echange et de Coopération). Cette structure, qui dépend aujourd'hui de l'université de Trondheim, propose des cours ciblés en français langue étrangère afin de former de futurs enseignants de FLE en Norvège<sup>206</sup>. Si l'objectif de ces apprenants est de pouvoir enseigner le français L2 une fois retournés en Norvège, nous pouvons s'attendre à ce que leur motivation soit instrumentale (voir la définition de Bartning ci-dessus). Il y est aussi proposé des séjours plus courts (environ 5 semaines) pour des programmes d'échange avec les universités en

---

<sup>205</sup> Soulignons que nous sommes parfaitement conscients de la diversité qu'il peut y avoir entre les différents contextes d'appropriation en Norvège et en Suède ainsi que des différences d'ordre socioéconomiques et culturelles.

<sup>206</sup> Une formation d'une année scolaire qui propose aux étudiants norvégiens des cours ciblés afin d'obtenir une compétence dans l'enseignement du français langue étrangère

Norvège. En plus des étudiants à l'OFNEC, trois d'entre eux sont des jeunes adultes en échange avec un lycée de la région de Hordaland et encore trois sont dans des programmes d'échange avec diverses universités parisiennes. Notre échantillon est donc constitué de locuteurs non-natifs adultes instruits. La performance des locuteurs non-natifs (généralement nommé apprenants norvégiens dans cette étude) seront comparée à celle de locuteurs natifs du français L1 (locuteurs natifs dans ce travail). Il s'agit d'étudiants adultes à l'université de Caen d'âge et de niveau d'étude comparables.

### 3.2 Objectifs et hypothèses générales de l'étude

Notre premier objectif est d'examiner la sensibilité au degré de familiarité de métaphores en français L2 chez les apprenants norvégiens et si cette sensibilité diffère de celle des locuteurs natifs français. La question centrale est la suivante : existe-t-il des degrés de difficultés dans le traitement métaphorique en L2 ? Comme le soulignent Thibodeau et Durgin (2011), la vitesse de lecture reflète la fluence de traitement (*processing fluency*) et plus les participants lisent rapidement les stimuli expérimentaux, plus ceux-ci seraient faciles à traiter. Edmonds (2013) souligne que la vitesse de lecture peut indiquer un stockage en mémoire à long terme : plus une unité lexicale est lue rapidement, plus la chance qu'elle soit stockée est grande. Nous employons donc la vitesse de traitement comme indicateur du degré de difficulté de la métaphore. Le temps de lecture de métaphores familières devrait donc être plus rapide que celui des métaphores non-familières (Giora, 2003) et la variable *métaphore* est alors déclinée en plusieurs modalités selon la familiarité : les métaphores familières *versus* nouvelles. Nous avons souhaité examiner deux catégories de métaphores familières : les métaphores dites simples et les métaphores figées. Ainsi, elles diffèrent selon la forme : les métaphores figées sont des unités polylexicales dont la motivation métaphorique est transparente alors que les métaphores lexicalisées ont un foyer métaphorique qui peut être un nom, un verbe ou un adjectif. Notre hypothèse générale concerne l'effet de ces trois types de métaphores sur la performance :

- Le degré de familiarité des métaphores en fonction de leur forme a une influence sur le traitement métaphorique en L1 et en 2.

En L2, la notion de saillance du sens est au centre des préoccupations et doit nécessairement être abordée en fonction de la maîtrise des apprenants de norvégien L1. La question centrale est la suivante : les locuteurs non-natifs, sont-ils égaux face aux métaphores en L2 ? Heredia et Cieślicka (2016), notamment, ont montré que l'interprétation de métaphores dépend du niveau de maîtrise des locuteurs non-natifs. En effet, les locuteurs d'un niveau plus faible ont tendance à privilégier le sens

littéral des énoncés métaphoriques parce que plus saillant. Chez ceux de niveau plus élevé, le sens figuré est davantage saillant grâce à l'exposition massive à la L2, ce qui leur permet de traiter les métaphores familières plus rapidement que les sujets de niveau plus faible. Quand le sens figuré d'une métaphore familière est stocké dans le lexique mental, il est activé plus rapidement. Dès lors, les sujets de niveau plus élevé ont des performances similaires à celle des locuteurs natifs, quoique plus lents, dans le traitement de métaphores familières. La saillance du sens figuré ou littéral semble dépendre de la maîtrise ou de la dominance chez les locuteurs non-natifs (Cacciari, 2015 ; Heredia et Muñoz, 2015 ; Heredia et Cieśllicka, 2016). De fait, notre hypothèse générale est la suivante :

- Le niveau de maîtrise a une influence sur le traitement métaphorique en L2.

Un autre aspect du modèle de Giora (2003) concerne le traitement de métaphores conventionnelles et leurs homologues au sens littéral. Chez les locuteurs natifs et les sujets de niveau de maîtrise plus élevé (Heredia et Cieśllicka, 2016), une métaphore familière dans un contexte qui favorise une interprétation au sens figuré est lue plus rapidement que dans un contexte qui favorise le sens littéral, ce qui vaut également pour les expressions idiomatiques (Cieśllicka *et al.* 2014). Ainsi, l'accessibilité du sens figuré ou littéral dépend du groupe (locuteur natif *vs* locuteur non-natif) et du niveau de maîtrise (faible *vs* élevé). De fait, le temps de lecture des métaphores familières devrait être plus court lorsque celles-ci sont dans un contexte qui favorise une interprétation au sens figuré chez des locuteurs natifs et les apprenants norvégiens de niveau de maîtrise élevé alors que chez les apprenants de niveau de maîtrise plus faible, les métaphores familières en contexte au sens littéral devraient être lues plus rapidement. Cette hypothèse concerne la question suivante : y-a-t-il un biais littéral dans le traitement métaphorique en français L2 ? L'hypothèse qui en découle est la suivante :

- Le contexte a une influence sur le traitement métaphorique en L1 et en L2.

Enfin, nous nous intéressons spécifiquement au lien entre le traitement de métaphores en L2 et la capacité des fonctions cognitives. La question centrale est la même que celle énoncée plus haut : les locuteurs non-natifs, sont-ils égaux face aux métaphores en L2 ? En L1, l'interprétation d'énoncés au sens figuré est assujettie à des variabilités interindividuelles et des chercheurs tels que Chiappe et Chiappe (2007) et Olkonieni *et al.* (2016) ont mis l'accent sur le rôle des fonctions cognitives. En L2, Lü *et al.* (2017) ont montré que la capacité des fonctions cognitives a une influence sur le traitement de métaphores familières. Jankowiak *et al.* (2017) font ressortir que les métaphores non-familières sont traitées significativement plus lentement que les métaphores familières en L2, ce qui indique une difficulté de traitement selon le degré de familiarité des métaphores. Sur ces résultats contradictoires, nous émettons une première hypothèse générale selon laquelle les locuteurs non-

natifs ayant une capacité de la mémoire de travail élevée ont un avantage comparé à ceux ayant une capacité plus faible lors du traitement métaphorique en L2. Plus précisément, l'objectif est de déterminer s'il y a une relation entre la capacité de la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur et l'interprétation de métaphores en L2. Nous souhaitons particulièrement étudier l'interaction entre la capacité de la mémoire de travail et le temps mis à sélectionner une interprétation parmi plusieurs potentiellement conflictuelles. Soulignons d'abord que nous nous intéressons exclusivement à l'administrateur central parce que la boucle phonologique serait impliquée essentiellement dans l'acquisition du vocabulaire en L1 (Baddeley *et al.* 1998) comme en L2 (Ellis et Sinclair, 1998). Ainsi, nous pensons qu'elle soit peu compliquée dans le traitement métaphorique. L'hypothèse qui découle de notre problématique - que les variabilités interindividuelles dans le traitement de métaphores dans une L2 peuvent en partie être expliquées par les fonctions cognitives - est la suivante :

- La capacité des fonctions cognitives a une influence sur le traitement métaphorique en L2.

Les hypothèses générales définies plus haut vont être testées par le biais du protocole expérimental proposé par la suite. Pour ce faire, il est nécessaire d'explicitier les étapes suivies afin d'obtenir le protocole expérimental le plus adapté aux objectifs et à la population.

### 3.3 Protocole expérimental

Par la suite, nous présenterons les participants qui consistent d'apprenants norvégiens en situation de *Study Abroad* et de locuteurs natifs. Le design expérimental, c'est-à-dire le matériel, les tâches et le déroulement, sera expliqué en détail. Nous avons utilisé un plan à mesures répétées, c'est-à-dire que les sujets passent par toutes les conditions d'expérimentation et effectuent toutes les tâches expérimentales.

#### 3.3.1 Participants

Les deux groupes expérimentaux se constituent d'apprenants norvégiens de français langue étrangère ( $N = 20$ , 16 femmes) et de locuteurs français ( $N = 20$ , 18 femmes). Les apprenants norvégiens ont entre 17 et 47 ans et la moyenne se situe à 22,7 ans ( $SD = 6,34$ ). Ils ont un niveau d'étude post-bac d'environ deux ans ( $M = 1.78$ ,  $SD = 2.05$ ) et plus de la moitié est soit en première année d'université (40%), soit en dernière année de lycée (15%). Les apprenants norvégiens sont en situation de *Study Abroad* de longueur variable à l'époque de la passation (0,5 à 68 mois). La majorité des apprenants (70%) consiste d'étudiants à l'Office Franco-Norvégien d'Echanges et de Coopération

(OFNEC) qui sont soit en échange avec leur université d'accueil en Norvège pour une période de 5 semaines, soit étudiants à l'année dans le cadre de l'*Årskurs*. Les autres participants sont soit en échange dans diverses universités à Paris ( $N = 3$ , deux femmes), soit lycéens à Caen et les environs ( $N = 3$ , une femme).

Afin d'évaluer la situation linguistique des apprenants norvégiens, ils ont rempli le questionnaire LEAP-Q (*The Language Experience and Proficiency Questionnaire*). Ce questionnaire, dont la validité et la fiabilité ont été démontrées (Marian *et al.* 2007), nous fournit des données notamment sur l'exposition perçue au français L3, sur l'auto-évaluation des compétences ou bien sur les facteurs décisifs dans l'appropriation de cette langue (voir en annexe 7). Il en ressort de l'analyse de ce questionnaire que la langue dominante pour l'intégralité des apprenants est le norvégien et qu'ils s'identifient massivement à la culture norvégienne ( $M = 8,6$  ;  $SD = 1,27$ ). L'identification à la culture anglaise ( $M = 3$  ;  $SD = 3,05$ ) ou française ( $M = 3,85$  ;  $SD = 2,23$ ) est plus faible. Les apprenants norvégiens sont tous au moins bilingues, et dans la majorité des cas, l'anglais est leur langue seconde et le français une langue étrangère. 90% des apprenants ont appris l'anglais L2 avant le français L3. Ajoutons que 40% des apprenants ont acquis une quatrième langue (allemand ou espagnol principalement). Pour deux participants, le norvégien n'est pas leur langue première mais ils considèrent cette langue comme dominante et s'identifient massivement à la culture norvégienne.

L'âge d'acquisition du français L3 varie entre 5 ans à 46 ans alors que la moyenne se situe à 15,3 ans ( $SD = 7,66$ ) et 90 % des apprenants norvégiens ont appris le français à l'adolescence entre les âges de 12 et 16 ans. De fait, ils ont été exposés à la langue cible avant l'arrivée en France. Au moment de la passation, l'exposition quotidienne perçue en moyenne au français ( $M = 44\%$ ,  $SD = 19,9$ ) et au norvégien ( $M = 40\%$  ;  $SD = 18,97$ ) est semblable. Quand bien même en situation de *Study Abroad*, la majorité des Norvégiens est accueillie dans une structure où tous sont de nationalité norvégienne (*cf.* OFNEC à l'université de Caen) ou bien réside dans une résidence universitaire constituée pour une grande part d'étudiants norvégiens (*cf.* la Maison de la Norvège à Paris). On leur a demandé d'évaluer, en pourcentages, la préférence quant aux choix de la langue lors de la lecture (la somme doit faire 100% entre les trois langues), les sujets préfèrent largement lire en norvégien ( $M = 47\%$  ;  $SD = 22,68$ ) ou en anglais ( $M = 35\%$  ;  $SD = 18$ ) plutôt qu'en français ( $M = 17\%$  ;  $SD = 9,65$ ). En ce qui concerne la production orale, la préférence d'une des trois langues est plus nuancée. Ils préfèrent toujours largement communiquer dans leur L1 ( $M = 46\%$  ;  $SD = 20,83$ ), mais ne semblent pas avoir de préférence pour l'une ou l'autre des langues (( $M = 28\%$  ;  $SD = 15$ ) en français L3 *versus* ( $M = 24\%$  ;  $SD = 15$ ) en anglais L2)). Les résultats sous forme de graphes sont à consulter en annexe 6.

Les facteurs décisifs dans l'apprentissage du français L3 sont les interactions avec les amis

suivis par la lecture et l'auto-apprentissage (voir annexe 4). Sur une échelle de 1 à 10 où 1 représente aucune influence et où 10 représente l'influence majeure, les apprenants norvégiens estiment en moyenne que l'interaction avec les amis a une grande influence sur l'apprentissage ( $M = 7$  ;  $SD = 2,67$ ), ce qui correspond vraisemblablement à la situation de *Study Abroad* dans laquelle ils se trouvent au moment de la passation et la possibilité que cela leur donne d'interagir avec d'autres locuteurs francophones. La lecture en français L3, quoique peu apprécié par les participants à en juger par les données présentées plus haut, semble malgré tout avoir un effet positif sur l'apprentissage ( $M = 6,5$ ,  $SD = 1,48$ ) tout comme l'auto-apprentissage ( $M = 5,55$  ;  $SD = 2,09$ ). Les autres facteurs proposés aux sujets ont moins d'influence selon les apprenants norvégiens, que ce soit l'interaction avec la famille ( $M = 4,5$  ;  $SD = 3,10$ ), la télévision ( $M = 4$  ;  $SD = 3,8$ ) ou la radio ( $M = 2,9$  ;  $SD = 2,38$ ). Notez que le questionnaire LEAP-Q ne permet malheureusement pas d'obtenir des données sur le niveau d'influence des cours de langue. En ce qui concerne l'exposition quotidienne à la langue, les apprenants norvégiens estiment que l'auto-apprentissage est le contexte dans lequel ils sont le plus exposés au français L3 ( $M = 6,15$  ;  $SD = 2,32$ ), suivi de près par l'interaction avec les amis ( $M = 5,55$  ;  $SD = 2,94$ ), la télévision ( $M = 5,25$  ;  $SD = 3,16$ ) et la lecture ( $M = 4,25$  ;  $SD = 2,34$ ). Les contextes dans lesquels ils sont le moins exposés à la langue sont la radio ( $M = 3,5$  ;  $SD = 3,12$ ) et l'interaction avec la famille ( $M = 2,2$  ;  $SD = 3,4$ ). Ce dernier contexte est évidemment peu apte à les exposer à la langue vu que les apprenants norvégiens sont en *Study Abroad* dans un autre pays et de fait loin de leurs familles.

A l'examen des données du formulaire, il ressort que le niveau de maîtrise du français L2 est relativement élevé pour les trois types de compétences évaluées. Les apprenants s'autoévaluent comme étant plus compétents en compréhension orale ( $M = 7,15$  ;  $SD = 1,60$ ) qu'en lecture ( $M = 6,5$  ;  $SD = 1,28$ ). En ce qui concerne la production orale, le niveau de maîtrise demeure relativement élevé ( $M = 6,35$  ;  $SD = 1,66$ ). Comparons avec les données obtenues sur la maîtrise de l'anglais L2 du questionnaire d'auto-évaluation LEAP-Q ayant été légèrement modifié afin d'en inclure quelques données pertinentes (en annexe 7). On leur a demandé d'évaluer l'exposition à la langue anglaise, le choix de l'employer dans le discours ou dans la lecture au quotidien, leurs compétences à oral, dans la production et dans la lecture. Les apprenants norvégiens se considèrent en moyenne comme étant plus compétents en anglais qu'en français. La maîtrise perçue de la production orale en l'anglais L2 est plus élevée ( $M = 8,25$  ;  $SD = 1,12$ ) que pour le français L3 ( $M = 6,35$  ;  $SD = 1,66$ ), ce qui vaut également pour la compréhension orale en anglais L2 ( $M = 8,85$  ;  $SD = 1,04$ ) *versus* français L3 ( $M = 7,15$  ;  $SD = 1,60$ ). En lecture, les apprenants norvégiens s'estiment plus compétents en anglais L2 ( $M = 8,13$  ;  $SD = 1,50$ ) qu'en français L3 ( $M = 6,5$  ;  $SD = 1,28$ ).

Le groupe contrôle consiste de participants qui ont pour langue maternelle le français et qui

sont étudiants à l'université de Caen Normandie à l'époque de la passation des tests. Ils ont reçu 0,5 crédits ECTS pour la participation. 85% des participants sont droitiers et deux participants ont été exclus sur la base d'une présence d'un trouble de la lecture et/ou de l'écriture. L'âge des participants dans le groupe contrôle varie entre 19 et 50 ans alors que la moyenne se situe à 24,5 ans ( $SD = 6,61$ ). Le niveau d'étude des locuteurs natifs est à environ BAC+2 ( $M = 2,925$  ;  $SD = 0,936$ ) en ce que la majorité consiste d'étudiants à mi-parcours d'une licence 3. Ils ont donc un niveau d'étude comparable aux participants norvégiens. Les participants du groupe contrôle ont rempli un questionnaire visant à obtenir des données sur l'âge, le genre et le niveau d'étude. Afin de ne pas dévoiler l'objectif du protocole expérimental, le questionnaire contient des questions sur l'appréciation de la lecture et la fréquence avec laquelle les participants lisent pour le plaisir (voir annexe 8). Nous n'analyserons pas ces données.

### 3.3.2 *Design expérimental*

Le protocole expérimental consiste de trois tâches expérimentales visant à mesurer 1) le traitement de métaphores en L2 et en L1 ; 2) la capacité de la mémoire de travail et du boucle phonologique ; 3) la capacité du contrôle inhibiteur. La capacité des fonctions cognitives doit être mesurée par le biais de tâches indépendantes de la langue maternelle des participants (*cf. language independent tests*). Dès lors, le matériel et les tâches doivent être en adéquation avec ces enjeux. Nous avons donc sélectionné deux tâches conçues par Mueller et Esposito (2014) dans le cadre du *Psychology Experiment Building Language* ou PEBL qui, une fois traduites en norvégien et en français langues maternelles, peuvent être administrés aux participants et contrôles.

De plus, ce protocole expérimental doit nous fournir une indication sur le niveau de maîtrise des apprenants norvégiens sans exercer une pression sur ceux-ci : l'impression de se faire évaluer sur la base de leurs compétences en français L2 peut avoir des effets nocifs sur leurs performances. Les participants norvégiens remplissent donc le questionnaire d'auto-évaluation en français L3 et en anglais L2 (LEAP-Q de Marian *et al.* 2007). Les locuteurs natifs remplissent un questionnaire bref permettant d'avoir des données sur l'âge, le sexe, le niveau d'étude et la profession.

#### 3.3.2.1 *Matériel expérimental*

Le matériel expérimental consiste de 48 énoncés en français divisés en trois catégories : 24 énoncés métaphoriques et 24 énoncés au sens littéral. A chaque énoncé est associée trois possibilités d'interprétation que nous allons examiner en détail ainsi qu'un choix de *Ne sais pas* afin d'éviter les réponses au hasard. Les 24 énoncés métaphoriques sont divisés en trois types de métaphores : 8

métaphores nouvelles, entièrement créées par l'expérimentateur, ainsi que 8 métaphores lexicalisées et 8 métaphores figées. Dans les métaphores nouvelles et lexicalisées, le noyau métaphorique peut être un nom (*Barry White est un **tuba***), un verbe (*se **noyer** dans le travail*) ou un adjectif (*une question **brûlante***). Les métaphores figées consistent d'expressions idiomatiques dont la motivation métaphorique originale est transparente et dont le foyer est une séquence figée (*se **tirer une balle dans le pied***). A chaque énoncé métaphorique est associé trois interprétations possibles formulées selon le schéma suivant : une interprétation au sens figuré ; une interprétation au sens littéral ; une interprétation dite de non-sens qui est en lien avec l'énoncé mais contient des incohérences (voir le tableau ci-dessous pour des exemples). Comme l'ont souligné Vaid *et al.* (2015), il est important de demander aux locuteurs non-natifs d'interpréter les énoncés métaphoriques au lieu de faire appel à des tâches qui consistent à évaluer si les métaphores sont littéralement vraies ou fausses. Nous pensons donc avoir trouvé un procédé qui permet aux apprenants norvégiens de proposer une interprétation même à un niveau de maîtrise faible.

Les stimuli contrôles consistent de 24 énoncés au sens littéral, divisés en deux catégories : 14 distracteurs et 10 purement contrôles. Ces énoncés ont été validés par deux locuteurs francophones experts. Les trois interprétations présentées suite à la lecture des énoncés au sens littéral (par ex. *Dans la baie du Mont St.Michel, une vague déferle sur des touristes japonais inattendus*) sont formulées selon le schéma suivant : une bonne réponse (*Ces touristes sont surpris par les vagues*) et deux réponses en lien avec l'énoncé mais contenant des incohérences (*Ces touristes aiment se baigner dans la baie* et *Ces touristes sont russes*).

Les distracteurs consistent d'énoncés qui reprennent soit le noyau métaphorique d'une métaphore lexicalisée ou nouvelle, soit les séquences figées employées dans des contextes dans lesquels l'interprétation au sens figuré est moins saillante qu'au sens littéral. Pour la métaphore figée *Le président François Hollande se tire une balle dans le pied avec la nouvelle loi Travail*, son distracteur est le suivant : *Un islamiste français radical se tire une balle dans le pied et appelle une ambulance*. Les interprétations suivent le même schéma que pour les métaphores, ici avec une bonne réponse (*L'islamiste se blesse au pied par malchance*) et deux réponses contenant des incohérences (*L'islamiste a beaucoup de chance* et *L'islamiste appelle son ami chanceux*). L'objectif est de mesurer le temps de lecture des métaphores dans des contextes qui favorisent des interprétations au sens figuré ou au sens littéral. Ceci implique que pour 4 métaphores figées, 4 métaphores lexicalisées et 4 métaphores nouvelles, nous avons 12 énoncés dans lesquels la métaphore se trouve dans un contexte qui pousse vers une interprétation au sens littéral. Ce procédé permet de mesurer le temps de lecture des métaphores au sens littéral ou au sens figuré.

Les 48 stimuli ont un nombre de syllabes semblable ( $M = 23.125$ ,  $SD = 1.08$ ). Les énoncés

métaphoriques ont une moyenne de syllabes ( $M = 23$ ,  $SD = 1.34$ ) presque identique que les énoncés au sens littéral ( $M = 23.25$ ,  $SD = 0.79$ ). En ce qui concerne les interprétations présentées aux participants après la lecture de chaque énoncé (métaphorique ou littéral), il y a une plus grande variation dans le nombre de syllabes. Prenons d'abord la différence entre le sens littéral et le sens figuré : les interprétations des énoncés au sens métaphorique ont en moyenne plus de syllabes ( $M = 36.75$ ,  $SD = 8.92$ ) que les énoncés au sens littéral 31,2 ( $M = 31.25$ ,  $SD = 4.86$ ). Les interprétations des métaphores lexicalisées contiennent plus de syllabes ( $M = 40.75$ ,  $SD = 8.12$ ) que celles des métaphores nouvelles ( $M = 32.37$ ,  $SD = 10.53$ ) et les métaphores figées ( $M = 37.5$ ,  $SD = 6.84$ ). Cette variation découle d'un souhait de présenter des énoncés les moins artificiels que possible. De fait, notre analyse statistique se base sur le temps de lecture et d'interprétation divisé par le nombre de syllabes comme l'ont fait Cieślicka *et al.* (2014).

La sélection des stimuli expérimentaux s'est déroulée en plusieurs temps. D'abord, une liste de 42 énoncés métaphoriques a été présélectionnée par l'existence d'équivalences dans les trois langues maîtrisées par les apprenants norvégiens (norvégien LM, anglais L2 et français L3). Comme l'ont souligné Vaid *et al.* (2015), il est crucial de proposer des énoncés métaphoriques qui soient plausibles dans les deux langues, c'est-à-dire qu'elles représentent le système conceptuel dans les deux langues maîtrisées par les locuteurs non-natifs. Cette vérification s'est effectuée sur la base d'une recherche dans des agrégateurs de presse (Factiva et Europresse pour l'anglais et le français) et dans une exploration manuelle dans des articles de presse en ligne écrits en norvégien. L'objectif est de présenter des stimuli qui proviennent soit directement du discours journaliste (c'est-à-dire qu'il s'agit d'énoncés provenant de documents authentiques), ou bien qui s'inspirent de ce genre discursif. De plus, ce procédé a permis de vérifier d'une part si l'énoncé est employé dans la presse selon la langue en question et d'autre part de s'assurer d'une relative fréquence de cet énoncé<sup>207</sup>. En plus de cela, nous avons utilisé le moteur de recherche *Google* afin d'avoir une indication de la fréquence de ces énoncés dans le discours ordinaire comme l'ont fait Thibodeau et Durgin (2011), tout en soulignant les inconvénients que cela peut représenter en terme de représentativité.

De cette liste préliminaire a été sélectionnée 38 métaphores (lexicalisées et figées) ainsi que 12 métaphores nouvelles créées par l'expérimentateur. Ces 50 énoncés ont été transposés dans des questionnaires de familiarité destinés à des locuteurs natifs. L'objectif était de sélectionner les énoncés les plus familiers aux yeux de non-experts. Par la suite, ces mêmes énoncés ont été évalués sur la base de leur conventionalité et de leur transparence<sup>208</sup> par des experts dans les trois langues en

---

<sup>207</sup> Soulignons que notre étude ne prend pas en compte la fréquence réelle des énoncés et qu'il ne s'agit que d'une indication.

<sup>208</sup> La notion de transparence sémantique concerne la possibilité d'interpréter un énoncé au sens figuré ou figé sur la base de son sens littéral. Par exemple, *jeter l'argent par les fenêtres* pour signifier le fait de dépenser beaucoup d'argent est plus transparent que *il n'est pas piqué des gaufrettes* pour désigner une personne remarquable (Bernet et Rézeau, 2008).

question : le norvégien, l'anglais et le français (voir annexe 1). Les résultats de ces questionnaires (voir annexe 2) nous ont permis de sélectionner 8 métaphores figées et 8 métaphores lexicalisées les *plus* conventionnelles et transparentes que possible et 8 métaphores nouvelles les *moins* conventionnelles et transparentes que possible (voir tableaux 1 à 3). Les métaphores figées et leurs interprétations sont ci-dessous :

<b>Métaphores figées</b>	<b>Interprétations</b>
La carrière politique d'Hillary Clinton <i>ne tient qu'à un fil</i> après son échec	<b>SF</b> : Hillary Clinton risque de ne plus travailler dans la politique <b>SL</b> : Hillary Clinton tient à sa carrière politique avec une corde <b>NS</b> : Hillary Clinton est passionnée de tricot
L'argent consacré à la culture <i>est une goutte d'eau dans l'océan</i> du budget de l'Etat	<b>SF</b> : Peu d'argent est consacré à la culture <b>SL</b> : L'argent consacré à la culture se déverse dans la mer <b>NS</b> : Beaucoup d'argent est consacré à la culture
Le président François Hollande <i>se tire une balle dans le pied</i> avec la nouvelle loi Travail	<b>SF</b> : François Hollande perd en popularité avec la loi Travail <b>SL</b> : François Hollande se blesse au pied avec la loi Travail <b>NS</b> : François Hollande est contre la loi Travail
La défaite d'Hillary Clinton <i>laisse un goût amer dans la bouche</i> des électeurs démocrates	<b>SF</b> : Les électeurs sont désappointés après la défaite <b>SL</b> : Les électeurs mangent des choses amères après la défaite <b>NS</b> : Les électeurs sont contents après la défaite
La paix en Syrie nécessite <i>d'enterrer la hache de guerre</i> entre la Turquie et la Russie	<b>SF</b> : La Turquie et la Russie doivent se réconcilier <b>SL</b> : La Turquie et la Russie doivent mettre une hache dans la terre <b>NS</b> : La Turquie et la Russie doivent assister à un enterrement
Après la crise économique, le Portugal <i>est dans le même bateau</i> que la Grèce	<b>SF</b> : Les deux pays ont des difficultés économiques <b>SL</b> : Les deux pays sont dans le même navire <b>NS</b> : Les deux pays font du commerce de bateaux
Des clubs de foot chinois <i>jettent de l'argent par les fenêtres</i> pour acheter des joueurs européens	<b>SF</b> : Des clubs chinois dépensent beaucoup d'argent <b>SL</b> : Des clubs chinois lancent de l'argent par les fenêtres <b>NS</b> : Des clubs chinois perdent des joueurs de foot
Le président Erdogan <i>joue avec le feu</i> en Syrie en s'alliant avec la Russie	<b>SF</b> : Le président turc prend des risques <b>SL</b> : Le président turc est pyromane <b>NS</b> : Le président turc aime la Syrie

Tableau 1 Les métaphores figées et les interprétations. SF : sens figuré, SL: sens littéral, NS : non-sens

Soulignons que la notion de *métaphore figée* fait ici référence aux expressions idiomatiques métaphoriques. Comme les soulignent Citron *et al.* (2016), l'expression idiomatique diffère de la métaphore lexicalisée en ce que la signification de cette dernière peut changer selon le contexte alors que le sens d'une expression idiomatique demeure stable. Dès lors, la métaphore figée telle que *jeter l'argent par les fenêtres* résiste assez bien aux différents contextes et garde son sens de *dépenser beaucoup d'argent* alors qu'une métaphore lexicalisée telle que *Donald Trump est un porc* pourrait en avoir plusieurs (il est rose, il est sale, il est bruyant *etc.*). Dans ce travail de thèse, nous postulons que la métaphore lexicalisée diffère de la métaphore figée en ce que cette dernière est figée tant dans la *forme* (dans une unité polylexicale plus ou moins figée) que dans la *signification* (elle peut être paraphrasée). La métaphore lexicalisée, en effet, ne fait pas nécessairement partie d'une unité polylexicale (le noyau métaphorique peut être un mot seul). Prenons l'exemple de *l'échelle sociale*.

Elle admet, selon nous, trop de variations sur l'axe paradigmatique pour être considérée comme une expression idiomatique, que ce soit au niveau des verbes (*grimper, monter, gravir, escalader l'échelle sociale*) ou des noms (*ascenseur, ascension, échelon, escalier social...*). De plus, elle peut se construire sans verbe (*ceux qui sont en bas de l'échelle sociale...*). En revanche, le sens de l'image est nécessairement figé : il s'agit d'une idée abstraite (ou métaphore conceptuelle) que la réussite est en haut et l'échec est en bas. Les métaphores lexicalisées et leurs interprétations sont dans le tableau ci-dessous :

<b>Métaphores lexicalisées</b>	<b>Interprétations</b>
L'acteur Brad Pitt se <i>noie</i> dans le travail après son divorce avec Angelina Jolie	SF : Brad Pitt a eu un accident après son divorce SL : Brad Pitt travaille beaucoup pour oublier le divorce NS : Brad Pitt a fait de la natation pendant son mariage
Le mariage homosexuel est une question <i>brûlante</i> dans un pays comme la Russie	SF : Le mariage homosexuel est controversé en Russie SL: Le mariage homosexuel est une question inflammatoire en Russie NS: Le mariage homosexuel est fréquent en Russie
En 2016, la France a été <i>paralysée</i> par des grèves dans les transports en commun	SF : La France a subi les conséquences d'arrêts de travail SL: Les Français ont perdu l'usage de leurs jambes NS: La France a fait grève aux jeux paralympiques
Le continent européen est <i>inondé</i> de migrants fuyant la guerre en Syrie	SF : L'Europe reçoit beaucoup de migrants SL: L'Europe a des problèmes d'inondation NS: L'Europe doit construire des digues
La droite populiste <i>prend racine</i> en Allemagne après l'immigration massive de Syriens	SF : Les parties populistes gagnent en popularité SL: Les parties populistes plantent des arbres NS: Les parties populistes acceptent l'immigration
La suppression des notes à l'école est un <i>écran de fumée</i> pour beaucoup de pédagogues	SF : Les pédagogues sont sceptiques face à la suppression des notes SL: La suppression des notes est un rideau de gaz NS: Les pédagogues fument à l'école pour célébrer la suppression des notes
Il sera de plus en plus difficile de grimper <i>l'échelle sociale</i> aux Etats-Unis	SF : La réussite sociale sera difficile à atteindre SL: La réussite sociale sera une échelle en bois NS: La réussite sociale sera sur une échelle de 1 à 10
C'était une rencontre <i>glaciale</i> entre les dirigeants Obama et Poutine hier	SF : Les deux pays entretiennent des relations difficiles SL: Les deux pays entretiennent des relations amicales NS: Les deux pays entretiennent des relations surtout l'hiver

*Tableau 2* Les métaphores lexicalisées et les interprétations. SF : sens figuré, SL: sens littéral, NS : non-sens.

En dernier lieu, les métaphores vives ou nouvelles consistent d'énoncés créés par l'expérimentateur dans le but de présenter aux participants (français langue étrangère ou maternelle) des stimuli entièrement inédits. Dès lors, il s'agit d'énoncés métaphoriques originaux dans les langues maîtrisées par les participants (français L3, l'anglais L2, norvégien LM). Ces énoncés ont été jugés peu familiers par les locuteurs natifs non-experts et peu conventionnels par les juges experts dans les trois langues en question (voir le questionnaire en annexe 1 et les données en annexe 2).

<b>Métaphores nouvelles</b>	<b>Interprétations</b>
Le chef étoilé <i>dénude</i> les carottes avant de les mettre dans le plat de résistance	<b>SF</b> : Le chef épluche des légumes <b>SL</b> : Le chef déshabille des légumes <b>NS</b> : Le chef prépare le dessert
Selon ses enfants, Angelina Jolie est une <i>caravane</i> avec son travail d'ambassadrice	<b>SF</b> : Angelina Jolie voyage beaucoup avec son travail <b>SL</b> : Angelina Jolie est un véhicule de loisir à son travail <b>NS</b> : Angelina Jolie s'est achetée une caravane pour son travail
Selon le magazine Rolling Stone, le chanteur américain Barry White était un <i>tuba</i>	<b>SF</b> : Barry White avait une voix très grave <b>SL</b> : Barry White était un instrument de cuivre <b>NS</b> : Barry White était passionné de tuba
Dans le salon du couple Obama, la cheminée <i>pleure des larmes</i> orange sur le sol en bois	<b>SF</b> : La cheminée perd des étincelles sur le sol <b>SL</b> : La cheminée est triste <b>NS</b> : La cheminée est remplie d'oranges
Les yeux de Barack Obama ont <i>carbonisé</i> ses adversaires aux débats télévisés	<b>SF</b> : Barack Obama intimide ses adversaires <b>SL</b> : Barack Obama peut brûler ses adversaires <b>NS</b> : Barack Obama est un adversaire faible
Selon des journalistes satiriques français, le nouveau président Donald Trump est une <i>citrouille</i>	<b>SF</b> : Donald Trump a la peau très orange <b>SL</b> : Donald Trump est une sorte de légume <b>NS</b> : Donald Trump est producteur de légumes
Selon ses enfants Malia et Sasha Obama, Barack Obama est un <i>lampadaire</i>	<b>SF</b> : Barack Obama est un homme très grand et fin <b>SL</b> : Barack Obama est un appareil d'éclairage électrique <b>NS</b> : Barack Obama a beaucoup de lampadaires dans son bureau
Dans le jardin de Claude Monet à Giverny, les fleurs <i>s'évanouissent</i> en automne	<b>SF</b> : Les fleurs meurent en automne <b>SL</b> : Les fleurs perdent connaissance en automne <b>NS</b> : Les fleurs préfèrent l'automne

*Tableau 3* Les métaphores nouvelles et les interprétations. SF : sens figuré, SL: sens littéral, NS : non-sens

Etant donné que notre travail de thèse se situe au croisement entre la didactique et la psycholinguistique, nous avons souhaité employer des énoncés inspirés d'un discours journalistique, discours sur lequel s'appuient les enseignants et les concepteurs de manuels dans le but d'exposer les apprenants le plus massivement possible à des documents authentiques. Dès lors, l'objectif du protocole expérimental est non seulement de mesurer le traitement métaphorique dans une L2 mais également de veiller à ce que ces métaphores soient non pas rattachées à un discours poétique ni artificiel mais bien journalistique. Cela vaut particulièrement pour les métaphores nouvelles : entièrement créées par l'expérimentateur, ces énoncés ne peuvent pas être tirés d'un corpus de textes journalistiques mais l'expérimentateur s'est efforcée de créer des énoncés qui se rapprochent le plus que possible du discours journalistique. Enfin, nous avons tenté de proposer des stimuli expérimentaux adaptés à une population de locuteurs non-natifs en s'assurant que ceux-ci soient intelligibles en L2 comme l'ont fait Carroll *et al.* (2017).

### 3.3.2.2 Tâches expérimentales

Nous proposons trois tâches auprès des participants : le *Digit-Span Test* qui permet de mesurer la

capacité de la mémoire de travail ; le *Bivalent Shape Task* qui mesure la capacité du contrôle inhibiteur ; une tâche de traitement de métaphores en français L2 ou L1 en trois modalités (nouvelle vs lexicalisée vs figée) sous forme de *self-paced reading* suivi d'une tâche de choix multiples (*multiple choice task*). L'administration des tâches est randomisée pour éviter tout biais.

### 3.3.2.3 *Digit Span Test*

Le *Digit-Span Test* ou la tâche de l'empan des chiffres est l'une des mesures phares de l'étude de la mémoire de travail car elle permet très facilement d'évaluer l'empan mnésique des sujets. La notion d'empan fait référence à l'information maximum retenue chez un sujet pour un temps limité. Nous avons vu que la capacité de la mémoire de travail est limitée, le nombre maximum d'éléments varie notamment selon l'âge des sujets et leur niveau d'études (Monaco *et al.* 2013). Or, si nous acceptons la thèse selon laquelle la mémoire de travail est composée de plusieurs sous-composantes (Baddeley 1992, 2000, 2006, 2015) le test de l'empan des chiffres à l'endroit permettrait de mesurer la capacité d'une mémoire à court terme, ou plus précisément la capacité de la *boucle phonologique* (Rosenthal *et al.* 2006). L'empan à l'envers, en revanche, serait une tâche plus complexe et donnerait alors une indication sur la capacité de la mémoire de travail (Gathercole *et al.* 2004 ; Eustache et Desgranges, 2014). Klingberg (2009) souligne en revanche que cette distinction est réductrice et qu'elle dépend des tâches employées. Notre objectif ne dépassant pas le cadre de la recherche sur les sujets sains, nous avons choisi de nous fier sur cette distinction : dans ce travail de thèse, la taille de l'empan à l'envers réfère à la capacité de *l'administrateur central* et la taille de l'empan à l'endroit fait référence à la *boucle phonologique*. L'empan à l'endroit fournit donc des indications sur la capacité de la boucle phonologique alors que l'empan à l'envers permet d'avoir une image plus globale de la capacité de la mémoire de travail. Par ailleurs, il était nécessaire de s'appuyer sur une tâche de la mémoire de travail qui soit indépendante des langues le cadre de ce protocole destiné à des sujets plurilingues. La tâche des chiffres permet donc de mesurer l'empan mnésique auprès de sujets de nationalités et de langues différentes dès lors que ces sujets emploient des chiffres arabes. L'emploi de la tâche des chiffres est, en revanche, dépendante des langues comme le soulignent Ellis (1992) et Baddeley (1992). En effet, d'une langue à une autre, le nombre de syllabes pour chaque chiffre varie. Ce constat pourrait éventuellement biaiser les résultats lors d'un protocole auprès de sujets multilingues. Or le *Digit-Span test* est administré à des sujets norvégiens et français, langues dans lesquelles le nombre de syllabes est relativement égal (*en, to, tre, fire, fem, seks, sju, åtte, ni, ti, elleve, tolv, tretten, fjorten* en norvégien contre *un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix, onze, douze, treize, quatorze* en français). En moyenne, il y a 1,36 syllabe par chiffre en norvégien contre 1,07 syllabe en français.

La passation du test des chiffres se fait en deux temps de façon randomisé : le test de l'empan

des chiffres à l'endroit et à l'envers. Les consignes sont données dans la langue maternelle des sujets par l'expérimentateur et par le logiciel<sup>209</sup>. On leur demande systématiquement d'être le plus précis mais aussi le plus rapide que possible. La passation se fait sur un ordinateur de type portable et de marque Hewlett-Packard Pavilion dans le logiciel gratuit *Psychology Experiment Building Language* ou PEBL (Mueller, 2012). On leur demande de mémoriser les chiffres qui apparaissent sur l'écran à une vitesse d'une seconde par chiffre et de les écrire sur le clavier numérique de l'ordinateur à l'endroit ou à l'envers.

#### 3.3.2.4 *Le Bivalent Shape Task*

La mesure du contrôle inhibiteur se fait par le biais d'une tâche indépendante des langues intitulé le *Bivalent Shape Task* (BST) ou la tâche des formes bivalentes créée par Mueller et Esposito (2014) dans le cadre du logiciel *Psychology Experiment Building Language* ou PEBL. Dans cette tâche, on demande les participants d'évaluer si une forme donnée appartient à gauche ou à droite sur la base d'une règle initialement apprise, à savoir le lien entre une couleur (rouge ou bleue) et une forme (carrée ou ronde) et entre une forme et une localisation sur l'écran (à gauche ou à droite). Ils apprennent implicitement que la forme ronde est associée à la couleur rouge alors que la forme carrée est associée à la couleur bleue ainsi que la forme carrée appartient à la droite de l'écran alors que la forme ronde appartient à la gauche. Cette tâche s'inspire d'autres plus classiques, notamment le test de Stroop (1935) dans lequel les participants doivent inhiber des connaissances initialement apprises sur la correspondance entre les mots des couleurs et les couleurs. Or l'emploi du test de Stroop a été abandonné en ce qu'il s'appuie sur la langue maternelle des sujets. Afin d'éviter tout biais lié à la langue maternelle des sujets (par ex. une différence dans le nombre de syllabes pour désigner les couleurs entre les deux langues), nous avons sélectionné un test indépendant des langues. Initialement prévu pour des enfants, ce test peut également être employé auprès de sujets adultes (Mueller et Esposito, 2014). La force du BST réside dans le fait qu'il permet d'avoir des données comparables auprès de sujets ayant des langues maternelles différentes.

La BST ou la tâche des formes bivalentes est divisée en cinq phases, elles-mêmes divisées en 20 essais ou 30 pour la phase mixte (voir la figure ci-dessous). La première phase est celle de l'entraînement permettant d'instaurer la règle de la correspondance entre la forme et la couleur ainsi que la forme et la localisation sur l'écran. Elle est suivie d'une phase dite neutre dans laquelle les formes ne sont pas associées à des couleurs. Les phases expérimentales sont à trois modalités : congruente, incongrue et mixte. Dans le premier cas de figure, il n'y a pas de conflit entre la forme et

---

<sup>209</sup> Dans l'étude de Linck *et al.* (2013), il est souligné que les fonctions cognitives doivent être mesurées en s'appuyant sur la L1 et non pas sur la L2.

la couleur : les formes rondes sont toujours rouges et les formes carrées sont toujours bleues. Dans la phase incongrue, il y a un conflit entre la forme et la couleur et le participant doit inhiber une connaissance préalablement apprise permettant d'associer la forme et la couleur. Dans cette modalité, les formes (carrée ou ronde) peuvent être bleues ou rouges et le participant est demandé de répondre aussi rapidement que possible si la forme appartient à gauche ou à droite de l'écran. La dernière phase dite mixte est un mélange des phases précédentes. La forme (ronde ou carrée) peut être ronde, bleue ou neutre.

Les consignes, préalablement traduites de l'anglais en français et en norvégien par l'expérimentateur et intégrées dans le logiciel, sont données dans la langue maternelle des sujets par l'expérimentateur et par le logiciel. On leur demande systématiquement d'être le plus précis mais aussi le plus rapide que possible. La passation se fait sur un ordinateur de type portable et de marque Hewlett-Packard Pavilion dans le logiciel gratuit *Psychology Experiment Building Language* ou PEBL (Mueller et Piper, 2014). On leur demande de répondre, dans un laps de temps limité à 3000 ms, au stimulus au centre de l'écran en appuyant sur la touche SHIFT droite ou gauche selon la forme de la figure sur l'écran.

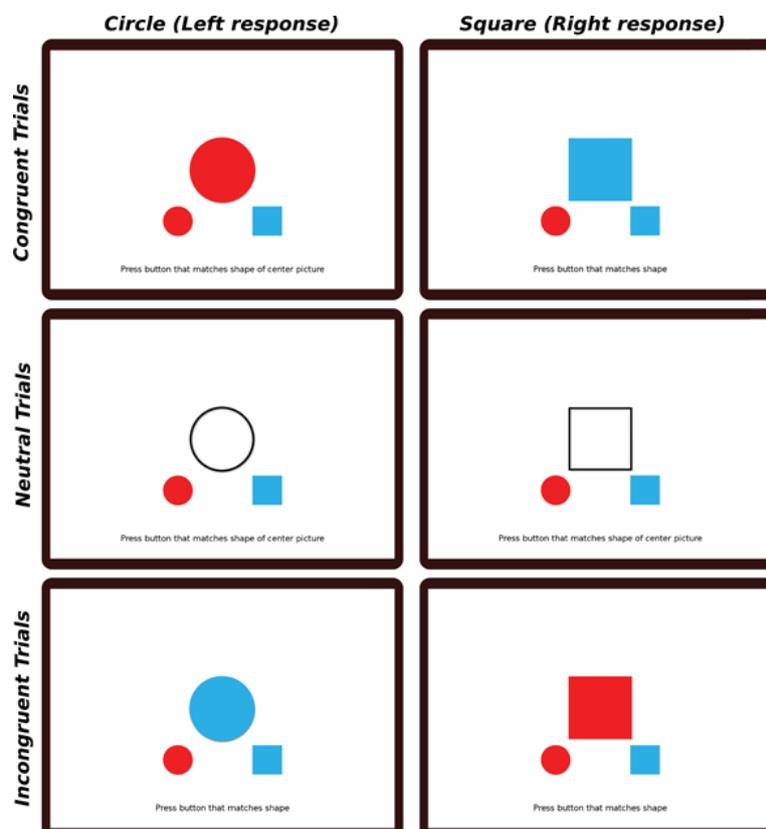


Figure 2 La tâche des formes bivalentes ou le Bivalent Shape Task de Mueller et Esposito (2014).

Les données du BST permettent d'évaluer le contrôle inhibiteur par le nombre d'erreurs commises et

le temps de réponse des participants. De fait, les variables dépendantes du facteur *contrôle inhibiteur* sont multiples : le temps de réponse globale en moyenne en *ms*, le temps de réponse par condition en *ms* et le nombre d'erreurs par condition (neutre pur/mixe, congruent pur/mixe, incongru pur/mixe).

A la fin de la passation, le sujet reçoit un message stipulant qu'il ou elle doit notifier l'expérimentateur d'avoir terminé la tâche.

### 3.3.2.5 *La tâche de traitement de métaphores*

La tâche qui mesure le traitement de métaphores en L2 a été spécialement conçue par l'expérimentateur pour ce protocole expérimental avec le logiciel OpenSesame version 3.1.6 *Jazzy James* sur Windows (Mathôt *et al.* 2012). Ce logiciel, gratuit et open source, permet aux expérimentateurs de construire des tâches en psychologie expérimentale sur des plateformes différents et en s'appuyant sur le langage *Python*. Les 48 stimuli expérimentaux ont été intégrés dans la tâche avec les interprétations correspondantes dans un ordre randomisé. Les consignes sont données par l'expérimentateur et par le logiciel.

Deux versions de la tâche ont été conçues : une version en français langue maternelle destiné aux sujets contrôles et une version en norvégien langue maternelle destiné aux apprenants norvégiens. Dans la version française, les consignes sont en français et les cinq énoncés d'entraînement pour la phase d'entraînement sont également en français. Dans la version norvégienne, les consignes sont fournies en norvégien et les cinq énoncés d'entraînement sont en norvégien afin d'obtenir des données sur le temps de lecture en langue maternelle. Dans la version norvégienne, les sujets ont une limite de temps supérieur aux sujets contrôles (15 000 *ms* *versus* 10 000 *ms*) pour sélectionner l'interprétation de l'énoncé qu'ils viennent de lire (voir la figure en dessous). Comme l'a souligné Cieślicka (2006), les locuteurs non-natifs doivent avoir un temps de traitement plus élevé que des locuteurs natifs afin de pouvoir activer les sens adaptés. Les 48 stimuli expérimentaux sont identiques dans les deux versions.

La passation se fait sur un ordinateur de type portable et de marque Hewlett-Packard Pavilion. Les stimuli sont présentés au centre d'un écran blanc écrits en noir. Avant chaque essai, un point de fixation est montré pendant 500 *ms* afin de diriger le regard vers le centre de l'écran. Une fois que les consignes ont été lues, on leur demande d'appuyer sur n'importe quelle touche du clavier afin de passer à la phase d'entraînement leur permettant de se familiariser avec la tâche. A la fin de la phase d'entraînement, les consignes stipulent que le test va commencer une fois que les sujets appuient sur une touche du clavier d'ordinateur. Dans la phase test, les énoncés sont systématiquement divisés en cinq segments (par ex. *Après la crise / économique, / le Portugal / est dans le même bateau / que la Grèce*) afin d'obtenir des temps de lecture individuels. L'énoncé est affiché un segment à la fois et le

sujet passe d'un segment au prochain par la touche *Espace* sur le clavier d'ordinateur. Cette tâche de *self-paced reading* nous permet d'obtenir des données *online* (en temps réel) sur chaque segment proposé et représenterait ainsi une mesure relativement fiable du temps de lecture en L2 (voir Jegerski, 2014 pour une vue d'ensemble). De plus, l'énoncé métaphorique est systématiquement isolé en un seul segment (*cf.* le segment */est dans le même bateau/* de plus haut). Les sujets ne sont pas en mesure de faire des retours en arrière (stipulé dans les consignes). Une fois que les cinq segments ont été traités, le participant doit sélectionner le plus rapidement possible par la souris d'ordinateur l'une des interprétations qui correspond le mieux à l'énoncé qu'ils viennent de lire. On leur demande donc de mettre une main sur le clavier et l'autre sur la souris afin de limiter le temps de latence entre les deux sous-tâches. Cette tâche de choix multiples (voir la figure ci-dessous) a été privilégiée par la possibilité qu'elle donne de confronter les sujets à l'interprétation au sens littéral et au sens figuré de façon simultanée. Nous nous sommes appuyés sur une étude de Cieślicka *et al.* (2011) qui ont proposé cette méthode d'interprétation auprès de patients souffrant d'aphasie et qui ont une déficience dans le traitement d'énoncés au sens figuré dans leur L1. Cette étude a effectivement permis de mettre en évidence un biais littéral dans l'interprétation métaphorique. Une interprétation dite de non-sens est également présentée, toujours en lien avec l'énoncé, mais avec des incohérences. Une illustration de la présentation des interprétations sont dans la figure ci-dessous :

Veuillez cocher la case de l'interprétation qui correspond le mieux à ce que vous venez de lire.

Donc

Les deux pays ont des difficultés économiques

Les deux pays sont dans le même navire

Les deux pays font du commerce de bateaux

Ne sais pas

*Figure 3* Ecran contenant la tâche de choix multiples telle qu'elle est présentée aux sujets suite à la lecture de la métaphore figée *Après la crise / économique, / le Portugal / est dans le même bateau / que la Grèce.*

Cette tâche nous fournit donc les temps de lecture des segments et des énoncés, les temps de réaction

dans la sélection d'une réponse ainsi que la réponse sélectionnée par les participants. A la fin de la passation, le sujet reçoit un message stipulant qu'il ou elle doit notifier l'expérimentateur d'avoir terminé la tâche.

### 3.4 Critères d'analyse et outils statistique

Nous venons de présenter la population, qui nous permet d'avoir deux groupes expérimentaux, ainsi que les tâches qui nous fournissent les données nécessaires avant de tester nos hypothèses. La prochaine étape consiste à définir les variables que nous utiliserons dans l'analyse des données. L'objectif principal de notre protocole expérimental est de mesurer le traitement de métaphores dans une L2, en l'occurrence le français, est d'analyser les éventuels effets d'interaction entre le niveau de maîtrise, la capacité des fonctions cognitives et le type de métaphore. Nous nous basons sur le temps de traitement et sur la précision comme variables dépendantes principales, ce qui nous permet d'étudier la question de la difficulté de la métaphore selon ces facteurs. Nous présenterons les variables expérimentales dans ce qui suit.

#### 3.4.1 Variables expérimentales

Nous avons défini 4 variables indépendantes et 3 variables dépendantes dans notre protocole expérimental que nous expliciterons par la suite. Les variables indépendantes sont celles manipulées par l'expérimentateur et les variables dépendantes sont les réponses des sujets expérimentaux. Commençons par les variables indépendantes.

##### 3.4.1.1 Le type de participant

Nous répartissons les sujets expérimentaux en deux groupes selon qu'ils soient des locuteurs non-natifs ou des locuteurs natifs du français. La variable type de participant, généralement indiqué par *Groupe* dans les analyses statistiques (ANOVA), a donc deux modalités : apprenant norvégien *versus* locuteur français. Les apprenants norvégiens constituent donc le groupe expérimental et les locuteurs natifs du français constituent le groupe contrôle.

##### 3.4.1.2 Le niveau de maîtrise

En ce qui concerne la performance des apprenants norvégiens, nous allons les diviser en deux groupes sur la base du niveau de maîtrise en français L2. La variable *niveau de maîtrise* a donc deux modalités : élevé *versus* faible. Comme l'a souligné Hulstijn (2011), le concept de maîtrise d'une L2

serait constitué de plusieurs composants et concerne la combinaison entre les connaissances dans les domaines linguistiques (phonétique, lexicale, morphosyntaxique) et l'automatisation de ces connaissances dans les différentes modalités langagières : lire, parler, écrire, écrire. Il est donc nécessaire de prendre en considération ces modalités ou activités langagières dans les considérations psycholinguistiques. Nous nous sommes appuyée sur les études de Vaid *et al.* (2015) et Heredia et Cieślicka (2016) dans lesquelles les expérimentateurs ont calculé un *score composite* sur la base de l'auto-évaluation des compétences en L2, l'âge d'acquisition de la langue cible *etc.* Des questionnaires d'auto-évaluation LEAQ-Q (Marian *et al.* 2007) ont ainsi été remplis par les apprenants norvégiens (voir les données brutes en annexes 3 et 4 et les résultats en annexe 5 et 6) et ces données nous permettent de calculer un score composite qui fournit la variable *niveau de maîtrise*. Ce score composite concerne les facteurs suivants : le temps passé en France, l'âge d'appropriation de la langue française, l'auto-évaluation des compétences en français L2 et l'exposition à la langue au quotidien. Les raisons de ce choix sont multiples. D'abord, l'auto-évaluation des activités langagières fournirait des données sur la compétence réelle des apprenants (Marian *et al.* 2007 ; Heredia et Cieślicka, 2016) et nous avons calculé la moyenne des trois compétences évaluées (production et compréhension orales et lecture). Puis, Bolibaugh et Foster (2013) mettent en évidence que l'exposition à la langue cible prédit une grande partie de la variance dans la performance des non-natifs dans une tâche expérimentale en L2 et nous avons donc choisi ces deux facteurs (le temps passé en France et l'exposition quotidienne à la langue) qui ont des coefficients plus élevés que les autres facteurs. Le temps passé en France correspond également au facteur relevé par Muñoz et Llanez (2014), à savoir l'âge de la première exposition intensive à la L2. L'âge d'appropriation du FLE et de la lecture en FLE, enfin, est un facteur central, quoique moins pertinente dans le contexte du *Study Abroad*. Ce score composite, qui ne remplace en rien une évaluation standardisée, permet malgré tout de fournir une image assez satisfaisante du niveau de maîtrise comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous :

*Tableau 4* Résultats des questionnaires d'auto-évaluation permettant de constituer deux groupes d'apprenants norvégiens sur la base du niveau de maîtrise du français langue étrangère

	Niveau de maîtrise faible (N = 9)	Niveau de maîtrise élevé (N = 11)
Age d'appropriation du FLE	$M = 18, SD = 10.61$	$M = 13.10, SD = 3.08$
Age d'apprentissage de la lecture en FLE	$M = 18.78, SD = 10.35$	$M = 14.3, SD = 1.88$
Temps passé en France (en mois)	$M = 6.44, SD = 3.18$	$M = 23.27, SD = 21.11$
Exposition quotidienne au FLE (sur 100 %)	$M = 35, SD = 11.46$	$M = 53, SD = 23.12$
Auto-évaluation/production orale (échelle de 1 à 10)	$M = 5.33, SD = 1.5$	$M = 7.2, SD = 1.40$
Auto-évaluation/compréhension orale (échelle de 1 à 10)	$M = 6.11, SD = 1.69$	$M = 8.1, SD = 0.88$
Auto-évaluation/lecture (échelle de 1 à 10)	$M = 6, SD = 1.41$	$M = 7, SD = 1.05$

Les apprenants de niveau de maîtrise élevé ont, en moyenne, commencé l'appropriation du français

L2 avant les sujets de maîtrise plus faible, également dans le cadre du début d'apprentissage de la lecture. De plus, ils se considèrent davantage exposé au français au quotidien que les apprenants de maîtrise plus faible et ont passé plus de temps en Franc. Enfin, les apprenants de niveau de maîtrise élevé s'autoévaluent comme étant plus compétents en français L2 que les sujets de maîtrise plus faible que ce soit en production orale, en compréhension ou en lecture. A la différence de Heredia et Cieślicka (2016), notamment, qui cherchent exclusivement à diviser les locuteurs non-natifs en trois groupes expérimentaux, nous avons souhaité obtenir une variable continue de 1 à 10 pour des analyses corrélationnelles.

#### 3.4.1.3 *La capacité de la mémoire de travail*

Les apprenants norvégiens seront divisés en deux groupes selon la performance à la tâche mesurant la capacité de la mémoire de travail. La variable *mémoire de travail* a deux modalités : élevée *versus* faible. Cette variable nous permet de mesurer si des variabilités interindividuelles dans la capacité des fonctions cognitives influence le traitement métaphorique en L1 et en L2. Etant donné que la capacité de la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur sont intimement liées (McNab *et al.* 2008), nous avons créé un score composite de 1 à 10 pour la variable *mémoire de travail* en prenant en compte l'empan à l'envers du *Digit-Span Task* (censé refléter la capacité de l'administrateur central) et la performance au *Bivalent Shape Task*, à savoir la taux d'erreur et le temps de réaction. Le score de 10 reflète donc une capacité de la mémoire de travail très élevée et le score de 1 représente une capacité très faible.

#### 3.4.1.4 *Le type de métaphore*

La variable *type de métaphore* permet de mesurer si le traitement métaphorique est influencé par la familiarité des métaphores (métaphores familières *vs* inédites) et par la forme (métaphores simples *vs* polylexicales/figées). Cette variable est à trois modalités : les métaphores nouvelles *versus* lexicalisées *versus* figées. Les métaphores nouvelles ont un foyer (mot ou syntagme) qui peut être un nom, verbe ou adjectif dont le sens littéral serait plus saillant que le sens figuré et sont à considérer comme non-familières. Les métaphores lexicalisées ont également un foyer (mot ou syntagme) qui peut être un nom, verbe ou adjectif mais à la différence des métaphores nouvelles, le sens figuré serait fortement saillant et sont donc à considérer comme familières. Enfin, les métaphores figées sont des métaphores polylexicales (ou expressions idiomatiques) dont la motivation métaphorique est fortement transparente et qui sont à considérer comme familières du fait que le sens figuré est plus saillant que le sens littéral.

#### 3.4.1.5 *Le temps de lecture*

L'influence du type de métaphore devrait se refléter sur le temps de lecture. Le temps de lecture est une variable dépendante qui concerne le temps mis à traiter les segments métaphoriques en moyenne en millisecondes. Le temps de lecture est mesuré par la touche du clavier.

#### 3.4.1.6 *Le temps d'interprétation*

Le temps d'interprétation en moyenne est fourni par le temps de latence entre la fin du stimulus et le temps mis à sélectionner une réponse parmi les trois proposées par la souris d'ordinateur en millisecondes. Ainsi, il faut préciser que le temps d'interprétation inclut nécessairement le temps moteur et que cette mesure est potentiellement moins précise que le temps de lecture.

#### 3.4.1.7 *Le type de réponse*

Le type de réponse sélectionné est mesuré par le taux d'interprétations en moyenne au sens littéral, figuré ou au non-sens. La variable dépendante type de réponse a donc trois modalités : interprétations au sens figuré *versus* interprétations au sens littéral *versus* interprétations au non-sens.

### 3.4.2 *Outils statistiques*

L'analyse des données s'est faite avec le logiciel JASP version 0.8.1.2 (2017) de traitement de données statistiques. Ce logiciel est conçu par des affiliés de l'université d'Amsterdam et constitue une version gratuite de SPSS. Nous y avons effectué des analyses statistiques et descriptives, plus précisément des analyses corrélationnelles (*Bravais Pearson*), des analyses de la variance (ANOVA simple et ANOVA à mesures répétées) ainsi que des analyses permettant de comparer les moyennes (le *T* de Student). Le seuil de signification est déterminé à  $p < .05$ .

## 3.5 **Les résultats attendus**

Notre protocole expérimental est conçu afin d'examiner l'effet du type de métaphore sur le temps de lecture, le temps d'interprétation et le type de réponse fourni par les participants. Plus important encore, nous examinerons les interactions entre le type de métaphore, le niveau de maîtrise et la capacité de la mémoire de travail pour ce qui est des participants de norvégien L1. La formulation de nos hypothèses opérationnelles permet de mieux définir les enjeux du protocole expérimental ainsi que de diriger les analyses statistiques.

### 3.5.1 *L'influence du degré de familiarité*

Notre hypothèse principale concerne la relation entre le type de métaphore et la performance, ce qui sous-entend que le traitement métaphorique varie selon que la métaphore soit figée, lexicalisée ou nouvelle. Afin de contrôler pour la familiarité des métaphores, nous avons administré des questionnaires auprès de locuteurs natifs du français, norvégien et anglais. Le traitement métaphorique devrait être influencé par le degré de familiarité des métaphores : les métaphores familières (lexicalisées et figées) devraient être lues plus rapidement que les métaphores non-familières (nouvelles) pour les locuteurs natifs comme pour les locuteurs non-natifs. Ainsi, le temps de lecture devrait refléter cette différence de familiarité des métaphores :

- Le temps de lecture des métaphores lexicalisées et figées devrait être significativement plus court que celui des métaphores nouvelles pour les deux groupes expérimentaux.

De par l'accessibilité du sens figuré dans le traitement de métaphores familières, les participants devraient sélectionner plus rapidement une interprétation au sens figuré suite à la lecture de métaphores familières comparativement aux métaphores nouvelles. Nous nous attendons donc à un effet du type de métaphore sur le temps mis à sélectionner une interprétation au sens figuré :

- Le temps d'interprétation des métaphores lexicalisées ou figées devrait être plus court que celui des métaphores nouvelles pour les deux groupes expérimentaux.

L'accessibilité du sens jouerait également un rôle dans la sélection d'une interprétation parmi les trois proposées. Le taux d'interprétations sélectionnées au sens figuré devrait donc dépendre de la familiarité des métaphores :

- Le taux d'interprétations au sens figuré devrait être plus élevé pour les métaphores lexicalisées et figées que pour les métaphores nouvelles pour les deux groupes expérimentaux.

Enfin, les études sur la prévalence du sens littéral dans le traitement de métaphores en L2 se concentrent sur les différences dans le temps de lecture selon que les métaphores soient dans un contexte qui pousse vers une interprétation au sens figuré ou au sens littéral (Cieślicka *et al.* 2014 ; Heredia et Cieślicka, 2016). En situation d'apprentissage, et surtout en contexte institutionnel, les apprenants semblent s'appuyer plus massivement sur le sens littéral que le sens figuré (Kecskes, 2011). Afin de vérifier s'il y a bien un biais littéral dans le temps de lecture des métaphores pour les apprenants norvégiens, nous examinerons le temps de lecture des métaphores selon le contexte. Chez les locuteurs non-natifs, le sens littéral devrait être plus accessible. Chez les locuteurs natifs, en

revanche, les deux sens devraient être activés simultanément, c'est-à-dire que le sens littéral devrait être aussi accessible que le sens figuré. Notre hypothèse opérationnelle est donc la suivante :

- Les apprenants norvégiens devraient avoir des temps de lecture de métaphores figées et lexicalisées au sens littéral plus courts que ces mêmes métaphores au sens figuré. Le temps de lecture ne devrait pas varier selon que les métaphores soient au sens littéral ou figuré pour les locuteurs natifs.

Nous nous attendons également à une influence de l'accessibilité du sens sur les interprétations sélectionnées en L2. Si la recherche montre que les apprenants d'une L2 ont un *biais littéral* lors du traitement d'énoncés métaphoriques en L2, ils devraient donc sélectionner plus d'interprétations au sens littéral comparativement aux locuteurs natifs. De plus, le taux d'erreur devrait dépendre de la familiarité des métaphores :

- Le taux d'interprétations au sens littéral devrait être plus élevé pour les apprenants norvégiens que celui des locuteurs natifs. Les deux groupes devraient commettre plus d'erreurs suite à la lecture de métaphores nouvelles comparativement aux métaphores familières.

### 3.5.2 *L'influence du niveau de maîtrise*

Nous posons une question centrale : les locuteurs non-natifs, sont-ils égaux face aux métaphores en L2 ? Celle-ci nous permet d'en poser une plus précise : la maîtrise, est-elle le facteur qui module le traitement métaphorique selon la saillance du sens figuré ou littéral ? Le peu d'études sur le sujet semble indiquer que le traitement d'expressions idiomatiques ou de métaphores familières dans une étrangère dépend du niveau de maîtrise des sujets ou plus précisément de la dominance d'une langue (voir notamment Cieślicka *et al.* 2014 ; Heredia et Cieślicka, 2016). Les bilingues dont la langue dominante est la L1 activent plus rapidement le sens littéral que le sens figuré, alors que chez les bilingues dont la langue dominante est la langue seconde, le sens figuré semble être plus disponible que le sens littéral. D'autres études encore montrent que les métaphores sont problématiques, même à un niveau de maîtrise relativement élevé (Jankowiak *et al.* 2017). En revanche, peu d'études semblent explicitement prendre en compte l'effet du niveau de maîtrise sur le traitement d'énoncés conventionnels ou inédits au sens figuré et semblent se contenter de constituer un groupe locuteurs non-natifs d'un certain niveau (intermédiaire ou avancé) et le comparer à un groupe de locuteurs natifs (voir Cieślicka et Heredia, 2011 ; Mashal *et al.* 2015 ; Jankowiak *et al.* 2017). De fait, nous souhaitons examiner de plus près l'interaction entre des niveaux de maîtrise variables et le traitement

d'énoncés métaphoriques selon la saillance et la forme de ceux-ci. Nous supposons que l'accessibilité du sens figuré dépende du niveau de maîtrise des apprenants norvégiens et que cela se refléterait dans le temps de lecture d'énoncés métaphoriques familiers (figés et lexicalisés). De par une exposition plus forte à la langue cible et par une maîtrise plus poussée de la langue, les apprenants de niveau plus élevé devraient plus facilement avoir accès au sens figuré des métaphores familières comparativement aux apprenants de niveau plus faible. En ce qui concerne les métaphores nouvelles, le sens littéral devrait être privilégié pour les apprenants norvégiens indépendamment du niveau de maîtrise et donc le temps de lecture ne devrait donc pas différer. Nous avons formulé l'hypothèse suivante :

- Le temps de lecture des métaphores figées et lexicalisées devrait être plus court chez les apprenants norvégiens de niveau de maîtrise élevé comparativement aux apprenants de niveau faible alors que le temps de lecture des métaphores nouvelles devrait être similaire pour les deux groupes d'apprenants norvégiens.

Il en est pareil pour le temps d'interprétation. L'accessibilité au sens figuré chez les apprenants de niveau plus élevé devrait faciliter le temps mis à sélectionner une interprétation. Dès lors, pour les métaphores familières, le temps d'interprétation chez les apprenants de niveau plus élevé devrait refléter cette accessibilité comparativement aux sujets de niveau plus faible :

- Le temps d'interprétation des métaphores figées et lexicalisées devrait être plus court chez les apprenants norvégiens de niveau de maîtrise élevé comparativement aux apprenants de niveau faible alors que le temps d'interprétation des métaphores nouvelles devrait être similaire pour les deux groupes d'apprenants norvégiens.

Afin de vérifier si le biais littéral dépend du niveau de maîtrise des apprenants norvégiens, nous avons procédé à la formulation d'une hypothèse permettant de prendre en compte le temps de lecture des métaphores selon qu'elles soient au sens figuré ou au sens littéral. Cela ne concerne que les métaphores familières, c'est-à-dire figées et lexicalisées. Nous nous attendons à une interaction entre le niveau de maîtrise et l'accessibilité au sens et postulons que chez les sujets de niveau faible, le sens littéral devrait être plus accessible alors que chez les apprenants de niveau plus élevé, le temps de lecture devrait refléter celui des locuteurs natifs :

- Les apprenants norvégiens de faible niveau de maîtrise devraient avoir des temps de lecture de métaphores familières au sens littéral plus rapides que les métaphores au sens figuré alors que le temps de lecture ne devrait pas varier selon que les métaphores soient au sens littéral ou figuré pour les apprenants norvégiens de niveau plus élevé.

De plus, cela devrait également concerner le taux d'interprétations au sens figuré. Si la recherche montre qu'il y a bien un biais littéral dans l'activation du sens des métaphores dans une L2, cela ne concerne généralement que des différences dans le traitement d'énoncés métaphoriques au sens littéral *versus* figuré (par exemple le temps de lecture et de fixations grâce à des techniques *d'eye tracking* dans Heredia et Cieślicka, 2016 ou bien les potentiels évoqués grâce à la technique ERP dans Jankowiak *et al.* 2017). Aucune étude n'a, à notre connaissance, examinée de plus près si cela concerne aussi l'interprétation que les sujets fournissent au-delà d'un taux de réussite sur des questions de compréhension ou de signification. Nous n'avons trouvé aucune étude qui vérifié si le fait d'exposer des apprenants systématiquement à des interprétations littérales, figurées ou au non-sens a une influence sur le traitement. Nous nous attendons donc à un effet de l'accessibilité du sens sur le taux de précision. Notre hypothèse opérationnelle est donc la suivante :

- Les apprenants norvégiens de faible niveau de maîtrise devraient sélectionner moins d'interprétations au sens figuré que les apprenants de niveau de maîtrise élevé suite à la lecture de métaphores figées et lexicalisées alors que le taux d'interprétations au sens figuré suite à la lecture de métaphores nouvelles devrait être similaire.

Si le biais littéral chez les sujets de niveau plus faible est aussi puissant que cela puisse paraître, les apprenants de niveau faible devraient également avoir un taux d'interprétations au sens littéral supérieur à celui des apprenants de niveau plus élevé. Ainsi, ce biais littéral devrait se refléter dans les erreurs commises par les apprenants de niveau faible. De fait, nous avons formulé l'hypothèse suivante :

- Le taux d'erreur des apprenants de niveau faible devrait inclure plus d'interprétations au sens littéral que pour les apprenants de niveau élevé.

### 3.5.3 *L'influence des facteurs cognitifs généraux*

Dans cette étude, nous nous intéressons particulièrement à l'influence des facteurs cognitifs généraux. La question centrale est la même que celle plus haut : les locuteurs non-natifs, sont-ils égaux face aux métaphores en L2 ? Dans le cadre de cette hypothèse, nous pouvons poser une question plus précise : la capacité de la mémoire de travail exerce-t-elle une influence sur le temps de réponse et sur la précision en L2 ? La recherche montre un lien entre le traitement de métaphores complexes ou nouvelles en L1 et la capacité des fonctions cognitives, surtout la mémoire de travail (Mashal, 2013 ; Chiappe et Chiappe, 2007 ; Olkonieni *et al.* 2015). Le traitement d'énoncés au sens figuré dans une

L2 étant connu pour sa complexité (Kecskes, 2006 ; Mashal *et al.* 2015 ; Cacciari, 2015), nous tâcherons de mieux comprendre les raisons de cette difficulté dans ce travail de thèse. La recherche fait ressortir une éventuelle charge cognitive trop importante dans le traitement de métaphores en L2 (Mashal *et al.* 2015 ; Cieslicka et Heredia, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Lü *et al.* 2017), possiblement par la nécessité d'activement inhiber le sens littéral trop saillant. Dès lors, la mémoire de travail devrait avoir une influence sur la vitesse avec laquelle les locuteurs non-natifs sélectionnent une interprétation au sens figuré de par la capacité à maintenir plusieurs interprétations simultanément et par la capacité d'activement inhiber les informations non-pertinentes, notamment le sens littéral. Cela sera d'autant plus vrai dans le traitement de métaphores nouvelles pour lesquelles les locuteurs non-natifs de faible capacité de la mémoire de travail devraient avoir des difficultés à rapidement inhiber les informations peu pertinentes (Lü *et al.* 2017). Nous nous attendons donc à un effet de la mémoire de travail sur le temps mis à interpréter des métaphores en L2 :

- Le temps d'interprétation des métaphores figées, lexicalisées et nouvelles devrait être plus court pour les apprenants norvégiens ayant une capacité de la mémoire de travail élevé comparativement à ceux ayant une capacité faible, alors que l'écart devrait être encore plus grand pour les métaphores nouvelles.

Si les locuteurs non-natifs doivent activement inhiber le sens littéral incompatible avec le contexte, alors la charge cognitive serait plus importante en L1 qu'en L2. Cette charge cognitive supplémentaire devrait avoir une influence sur le taux de précision comme l'ont souligné Lü *et al.* (2017). Les locuteurs non-natifs dont les fonctions exécutives sont élevées devraient avoir un taux de précision plus élevé que ceux dont ces fonctions sont faibles. Qui plus est, cela devrait dépendre du degré de familiarité des métaphores et l'implication des fonctions exécutives devrait ne concerner que les métaphores familières. Les locuteurs non-natifs dont les fonctions exécutives sont élevées devraient inhiber les informations qui ne sont pas pertinentes plus efficacement, c'est-à-dire plus rapidement et avec plus de précision. Nous avons donc émis l'hypothèse selon laquelle les apprenants norvégiens de capacité de la mémoire de travail élevée devraient dans un premier temps avoir un taux de précision plus élevé pour les trois types de métaphores mais que cette différence devrait, dans un deuxième temps, être plus importante pour les métaphores nouvelles.

- Le taux d'interprétations au sens figuré pour les métaphores figées, lexicalisées et nouvelles devrait être plus élevé pour les apprenants norvégiens ayant une capacité de la mémoire de travail élevé comparativement à ceux ayant une capacité faible, alors que l'écart devrait être encore plus grand pour les métaphores nouvelles.

La dernière hypothèse concerne le biais littéral dans le type d'erreur commis. S'il y a bien un biais littéral pour les apprenants d'une L2, cela concernerait particulièrement les apprenants de faible capacité de la mémoire de travail. Le sens littéral devrait être plus accessible, ce qui entraîne un taux d'erreur au sens littéral plus élevé :

- Le taux d'interprétations au sens littéral pour les métaphores figées, lexicalisées et nouvelles devrait être plus faible pour les apprenants norvégiens ayant une capacité de la mémoire de travail élevé comparativement à ceux ayant une capacité faible, alors que l'écart devrait être encore plus grand pour les métaphores nouvelles.

Les hypothèses opérationnelles formulées ci-dessus permettraient de mieux comprendre les interrelations complexes entre le traitement de métaphores dans une L2 et L1, le poids du niveau de maîtrise à des degrés variables et l'éventuelle implication du contrôle cognitif.

### 3.6 Déroulement du protocole expérimental

Tous les sujets ont été testés individuellement dans une petite salle à la Maison de la Recherche en Sciences humaines à l'université de Caen Normandie ou à la Maison de Norvège à Paris. A l'arrivée dans la salle d'expérimentation, ils sont informés que les tests concernent le traitement de textes. Les sujets ne sont donc pas au courant de la nature de l'expérimentation avant la fin de la passation. On leur a demandé de remplir un questionnaire (LEAP-Q destiné aux sujets norvégiens et le questionnaire contrôle destiné aux locuteurs natifs, en annexe 7). Selon l'ordre de passation préétabli, les sujets sont demandés à passer les tests sur un ordinateur de type portable et de marque Hewlett-Packard Pavilion dans un ordre randomisé. L'expérimentateur est chargé d'ouvrir et de fermer chaque tâche. Les consignes sont toujours les mêmes et toujours données dans la L1 des sujets. La passation des tests et le remplissage du questionnaire prend en moyenne 30 minutes pour les sujets contrôles et entre 45 minutes à 1 heure pour les apprenants norvégiens. Ils peuvent prendre des pauses entre les différents tests s'ils le souhaitent.

Soulignons que nous n'excluons aucun participant sur la base du taux d'erreur. Généralement, les études opèrent avec un seuil de précision de 90% (Cieślicka *et al.* 2014 ; Heredia et Cieślicka, 2016). La majorité (67%) de nos apprenants norvégiens se trouve effectivement en-deçà de ce seuil et leur taux de précision global est de 75,21 %, c'est-à-dire qu'ils sélectionnent en moyenne 18,05 sur 24 interprétations au sens figuré. Cependant, notre protocole expérimental concerne non pas uniquement la précision mais également le type d'interprétation sélectionnée (figuré *vs* littéral *vs* non-sens). Seul un tel procédé permet de vérifier s'il y a un éventuel biais littéral dans le traitement de métaphores en L2, c'est-à-dire qu'une certaine population sélectionne plus d'interprétations au sens

littéral qu'au sens figuré. Qui plus est, Cieślicka (2006) souligne qu'un seuil de minimum 66% de taux de précision est généralement acceptable. Nous présenterons les résultats dans ce qui suit.



## 4 Résultats de l'étude

### 4.1 Statistiques descriptives pour la performance globale des deux groupes

Les statistiques descriptives pour les 40 participants sont rapportées dans le tableau 5 et concernent la performance globale, c'est-à-dire sur l'intégralité des stimuli expérimentaux. Rappelons que le *temps de lecture* concerne le temps de lecture moyen par énoncé (les 5 segments) en millisecondes alors que le temps d'interprétation concerne le temps mis à sélectionner une réponse en millisecondes indépendamment de la précision. Enfin, le taux de précision fait référence au nombre total de bonnes réponses sur les 48 énoncés expérimentaux.

Les locuteurs natifs francophones (LF) ont des performances largement supérieures à celle des apprenants norvégiens (AN). Le temps de lecture global, c'est-à-dire le temps de lecture de chaque phrase en moyenne, est significativement plus court chez des LF ( $t(38) = 6,686, p < .001$ ), ce qui vaut aussi pour le temps d'interprétation des 48 stimuli expérimentaux pour lequel les LF sont significativement plus rapides ( $t(38) = 9,328, p < .001$ ). Enfin, les LF ont un taux de précision largement supérieur pour les 48 énoncés expérimentaux ( $t(38) = -5,520, p < .001$ ).

Tableau 5 Performance globale des deux groupes expérimentaux

Mesures	Apprenants norvégiens		Locuteurs natifs	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Temps de lecture global	8630,96	1930,56	4416,71	1149,82
Temps d'interprétation global	7773,99	1402,0	4462,0	745,44
Taux de précision global	38,20	5,87	45,8	1,85

Les résultats relatifs à la performance aux tâches mesurant les fonctions cognitives pour les deux groupes expérimentaux montrent que la performance est comparable. Les statistiques descriptives sont rapportées dans le tableau 8 pour ce qui est du *Digit Span Test*. Les résultats montrent peu de variation entre les AN et les LF : il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes pour l'empan à l'endroit ( $t(38) = .794, p = .459$ ) ni pour l'empan à l'envers ( $t(38) = -0.099, p = .922$ ). Les résultats montrent aussi que l'empan mnésique à l'endroit est conforme la norme chez des sujets sains entre les âges de 20 à 30 ans ( $M = 6.47, SD = 0.94$ ) comme stipulée par Monaco et son équipe (2013).

Tableau 6 Performance au Digit Span Test pour les deux groupes expérimentaux

Mesures	Apprenants norvégiens		Locuteurs natifs	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Empan à l'endroit	6,4	1,4	6,7	1,8
Nombre maximal de chiffres retenus à l'endroit	7,65	2,37	8,15	1,81
Empan à l'envers	6,05	1,5	6	1,68
Nombre maximal de chiffres retenus à l'envers	6,5	2,66	6,55	2,6

Les statistiques descriptives sont rapportées dans le tableau 8 pour ce qui est de la performance au *Bivalent Shape Task*. Rappelons que cette tâche permet de mesurer le nombre d'erreurs et le temps de réaction face à des associations entre une forme et une couleur et serait donc une mesure indépendante des langues du contrôle inhibiteur. Les participants apprennent dans un premier temps que les cercles vides vont à gauche et les vides carrées à droite (*condition neutre*), puis que les cercles sont rouges et les carrées sont bleues (*condition congruente*). Dans la condition incongrue, en revanche, ces associations ne valent plus et les sujets doivent désinhiber des connaissances déjà acquises sur l'association entre la forme et la couleur des objets. Dans la condition mixte, dernière phase de la tâche, ces trois conditions sont mélangées. Nous ne rapportons ici que les erreurs :

Tableau 7 Performance au Bivalent Shape Task pour les deux groupes expérimentaux

Mesures	Apprenants norvégiens		Locuteurs natifs	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Nombre d'erreurs (au total)	2,85	2,89	2,4	2,50
Congruent pure	0,45	0,76	0,4	0,68
Congruent mixte	0,35	0,75	0,15	0,49
Incongru pure	0,4	0,68	0,45	0,69
Incongru mixte	0,75	1,01	0,4	0,50

Cette tâche a été conçue pour des enfants. Malgré le fait qu'elle peut être employée auprès de sujets adultes (Mueller et Esposito, 2014), nos données montrent que cette tâche est trop facile pour une population de sujets adultes. En effet, les résultats sont peu significatifs au vue du taux d'erreur très bas pour les deux groupes (3,2% d'erreurs en moyenne pour les AN et 2,7% pour les LF). Il s'agit donc d'un *effet plafond*<sup>210</sup>. Nous avons donc choisi d'inclure la performance des participants à la tâche mesurant le contrôle inhibiteur dans le score composite de la *mémoire de travail*.

<sup>210</sup> Notion de la psychométrie qui fait référence au fait que le test est trop facile pour les participants.

## 4.2 Résultats : données comparatives et descriptives

### 4.2.1 Influence de la familiarité des métaphores en L1 et en L2 : données comparatives

Notre hypothèse générale concerne l'effet du type de métaphore sur la performance et si la familiarité des métaphores influence le traitement. Nous souhaitons examiner s'il y a une différence de traitement des métaphores familières *versus* inédites, c'est-à-dire entre les métaphores figées et lexicalisées *versus* nouvelles. L'objectif est de savoir si les métaphores nouvelles demandent plus de ressources en fonction de la saillance du sens littéral ou figuré, se reflétant dans le temps de lecture et d'interprétation ainsi que dans le type de réponses sélectionnées. De fait, nous nous attendons à un effet du type de métaphore pour les deux groupes expérimentaux.

#### 4.2.1.1 Le temps de lecture

Notre hypothèse opérationnelle stipule que le temps de lecture des métaphores lexicalisées et figées devrait être plus court que celui des métaphores nouvelles et les résultats valident partiellement cette hypothèse. Le temps de lecture des trois types de métaphores a été étudié par une ANOVA mixte à 2 x (Groupe : apprenants norvégiens *vs* locuteurs natifs, variable intersujet) x 3 (Type de métaphore : figées *vs* lexicalisées *vs* nouvelles, variable intrasujet) facteurs. L'effet principal du type de métaphore est significatif ( $F(2,76) = 8.780, p < .001, \eta^2 = .180$ ) ainsi que l'effet principal du groupe ( $F(1,38) = 94.35, p < .001, \eta^2 = .713$ ). L'interaction entre le type de métaphore et le groupe n'est pas significative ( $F(2,76) = 2.068, p = .133, \eta^2 = .042$ ). Les résultats sont illustrés dans la figure ci-dessous :

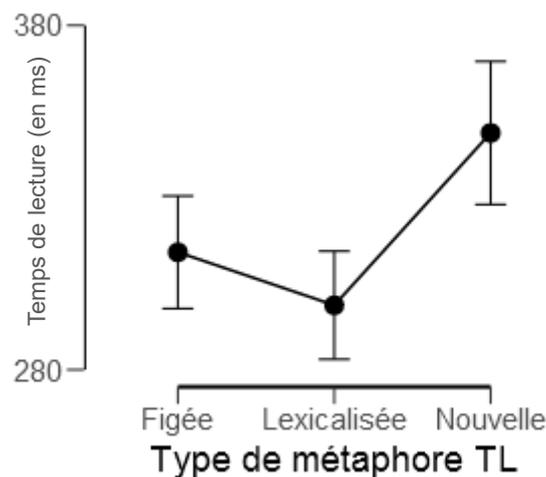


Figure 4 Temps de lecture (des deux groupes) en fonction du type de métaphore. Les barres d'erreur représentent l'erreur standard.

Des tests post-hoc utilisant la correction de Holm ont été conduits pour préciser l'effet principal du type de métaphore. Les métaphores lexicalisées ( $M = 298,7$  ;  $SD = 160,5$ ) sont lues plus rapidement que les métaphores nouvelles ( $M = 348,8$  ;  $SD = 194,9$ ), une différence significative ( $p < .002$ ). Le temps de lecture des métaphores figées ( $M = 314,1$  ;  $SD = 178,1$ ) est plus court que celui des métaphores nouvelles, une différence significative ( $p < .031$ ). La différence entre le temps de lecture des métaphores figées ( $M = 314,1$  ;  $SD = 178,1$ ) et lexicalisées ( $M = 298,7$  ;  $SD = 160,5$ ) n'est pas significative. Les AN comme les LF ont donc des temps de lectures qui diffèrent significativement selon que les métaphores soient inédites ou familières, mais seulement pour les métaphores dites simples (lexicalisées et nouvelles). Ces données indiquent que les métaphores figées sont lues plus lentement que les métaphores lexicalisées par les deux groupes alors que le niveau de familiarité ou de familiarité ne devrait pas différer. Si nous regardons de plus près l'interaction (non-significative) entre le groupe et le type de métaphore, il s'avère que les AN ont des temps de lecture qui diffèrent selon que les métaphores familières soient figées ou simples :

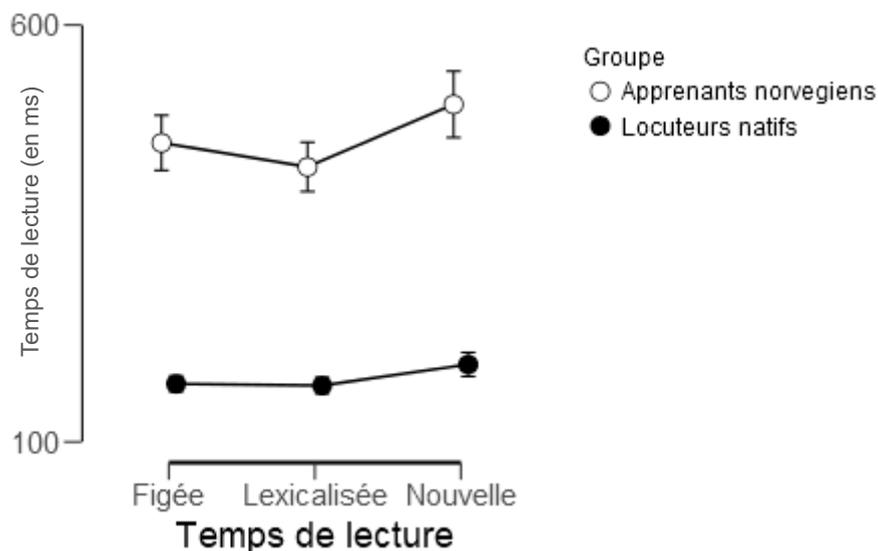


Figure 5 Temps de lecture en fonction du type de métaphore et en fonction du groupe. Les barres d'erreur représentent l'erreur standard.

Il ressort que les AN lisent les métaphores figées plus lentement ( $M = 458,6$  ;  $SD = 134,99$ ) que les métaphores lexicalisées ( $M = 429,8$  ;  $SD = 116,96$ ) sans que ce soit significatif ( $p = .428$ ), alors qu'il n'y a aucune différence pour les LF pour lesquels le temps de lecture des métaphores figées ( $M = 169,6$  ;  $SD = 53,96$ ) et lexicalisées ( $M = 167,6$  ;  $SD = 55,07$ ) sont pratiquement identiques. Nous ne pouvons que partiellement valider notre hypothèse selon laquelle le temps de lecture des deux groupes de sujets devrait être plus court pour les métaphores familières, que celles-ci soient figées ou simples,

que celui des métaphores nouvelles. Les apprenants norvégiens lisent effectivement les métaphores figées plus lentement que les métaphores lexicalisées alors que chez les locuteurs natifs, il n'y a aucune différence entre ces deux types de métaphores familières.

#### 4.2.1.2 Le temps de réaction

Le temps mis à correctement interpréter les métaphores devrait refléter l'accessibilité du sens figuré : plus les participants sélectionnent rapidement le sens figuré, plus celui-ci devrait être accessible. Cette accessibilité du sens devrait dépendre du degré de familiarité des métaphores et nous avons émis l'hypothèse que les deux groupes devraient sélectionner plus rapidement le sens figuré suite à la lecture de métaphores familières (figées et simples) comparé aux métaphores nouvelles. Le temps d'interprétation a été analysé par une ANOVA mixte à 2 x (Groupe : apprenants norvégiens vs locuteurs natifs) x 3 (Type de métaphore : figées vs lexicalisée vs nouvelle) facteurs. L'effet principal du type de métaphore est significatif ( $F(2,76) = 34.597, p < .001, \eta^2 = .460$ ) ainsi que l'effet principal du groupe ( $F(1,38) = 78.79, p < .001, \eta^2 = .675$ ). L'interaction entre le type de métaphore et le groupe n'atteint pas le seuil de la signification ( $F(2,76) = 2.570, p = .083, \eta^2 = .034$ ), mais la taille de l'effet ( $\eta^2 = .034$ ) nous indique que cette interaction peut malgré tout expliquer une partie (3,4%) de la variation dans l'échantillon. Les résultats sont illustrés dans la figuré ci-dessous :

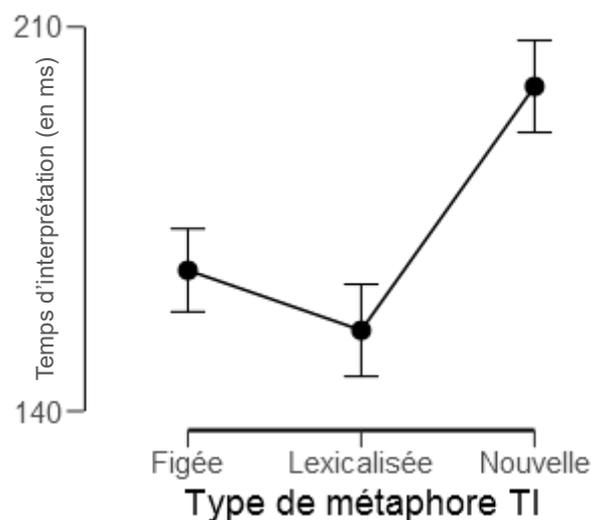


Figure 6 Temps d'interprétation des bonnes réponses (des deux groupes) en fonction du type de métaphore. Les barres d'erreur représentent l'erreur standard.

Des tests post-hoc utilisant la correction de Holm ont été conduits pour préciser l'effet principal du type de métaphore. Les métaphores lexicalisées ( $M = 154,7 ; SD = 50,49$ ) sont traitées plus rapidement que les métaphores nouvelles ( $M = 199,2 ; SD = 70,27$ ), une différence significative ( $p$

< .001). Il en va de même pour les métaphores figées ( $M = 165,7$  ;  $SD = 58,95$ ) qui sont interprétées significativement plus vite que les métaphores nouvelles ( $p < .001$ ). Le temps d'interprétation des métaphores figées et lexicalisées s'approche du seuil de signification ( $p = .053$ ). Ainsi, les participants sont plus lents à correctement interpréter les métaphores nouvelles comparativement aux métaphores lexicalisées et figées. En ce qui concerne la différence dans le temps d'interprétation entre les métaphores figées et lexicalisées, les résultats montrent que ceci tient au fait que les AN traitent les métaphores figées ( $M = 211,0$  ;  $SD = 47,83$ ) légèrement plus lentement que les métaphores lexicalisées ( $M = 194,8$  ;  $SD = 39,17$ ), sans que ce soit significatif ( $p = .137$ ), alors que les LF ont pratiquement le même temps d'interprétation que les métaphores familières soient figées ( $M = 120,3$  ;  $SD = 22,66$ ) ou lexicalisées ( $M = 114,6$  ;  $SD = 17,64$ ,  $p = .118$ ). La performance des deux groupes est illustrée dans la figure ci-dessous :

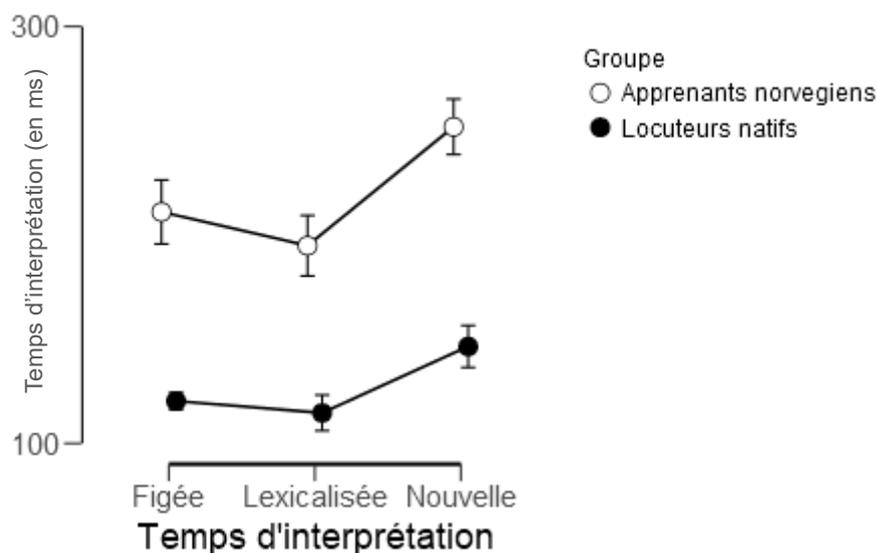


Figure 7 Temps d'interprétation des bonnes réponses en fonction du type de métaphore et en fonction du groupe. Les barres d'erreur représentent l'erreur standard.

Pour les deux groupes de participants, la différence entre le temps d'interprétation des métaphores familières et non-familières est significative. Les AN traitent les métaphores figées ( $M = 211,0$  ;  $SD = 47,83$ ) et lexicalisées ( $M = 194,8$  ;  $SD = 39,17$ ) significativement plus vite que les métaphores nouvelles ( $M = 251,8$  ;  $SD = 53,76$ ,  $p < .001$ ). Les LF mettent également significativement plus de temps à interpréter les métaphores nouvelles ( $M = 146,5$  ;  $SD = 37,45$ ,  $p < .001$ ) comparativement aux métaphores lexicalisées ( $M = 114,6$  ;  $SD = 17,64$ ,  $p = .118$ ) et figées ( $M = 120,3$  ;  $SD = 22,66$ ). Conformément à notre hypothèse, ces résultats suggèrent que les métaphores figées et lexicalisées sont interprétées significativement plus vite que les métaphores nouvelles et ceci par l'intégralité des participants. Nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle.

#### 4.2.1.3 Le taux de précision

L'accessibilité du sens figuré devrait également se refléter dans le taux de précision, c'est-à-dire dans le nombre d'interprétations sélectionnées au sens figuré. Ce taux devrait être influencé par le degré de familiarité des métaphores et les deux groupes devraient avoir plus de bonnes réponses suite à la lecture de métaphores figées et lexicalisées comparativement aux métaphores nouvelles. Le taux d'interprétations au sens figuré a été étudié par une ANOVA mixte à 2 x (Groupe : apprenants norvégiens vs locuteurs natifs) x 3 (Type de métaphore : figées vs lexicalisées vs nouvelles) facteurs. L'effet principal du type de métaphore est significatif ( $F(2,76) = 15.848, p < .001, \eta^2 = .271$ ) ainsi que l'effet principal du groupe ( $F(1,38) = 39.04, p < .001, \eta^2 = .507$ ). L'interaction entre le type de métaphore et le groupe est marginalement significative ( $F(2,76) = 4.737, p < .012, \eta^2 = .081$ ). Les résultats sont illustrés dans la figure ci-dessous :

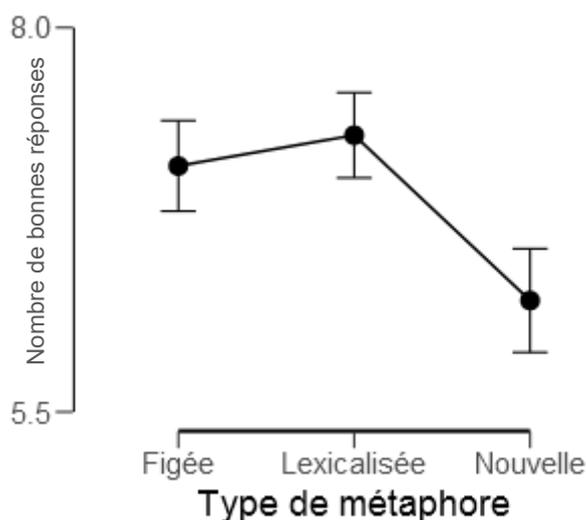


Figure 8 Nombre d'interprétations sélectionnées au sens figuré (des deux groupes) en fonction du type de métaphore. Les barres d'erreur représentent l'erreur standard.

Des tests post-hoc utilisant la correction de Holm ont été utilisés afin de préciser l'effet principal du type de métaphore. Les participants ont plus de bonnes réponses suite à la lecture de métaphores lexicalisées ( $M = 7,30 ; SD = 0,911$ ) comparativement aux métaphores nouvelles ( $M = 6,225 ; SD = 1,776$ ), une différence significative ( $p < .001$ ). Il en est pareil pour les métaphores figées ( $M = 7,10 ; SD = 1,52$ ) versus nouvelles ( $p < .001$ ). La différence entre le taux d'interprétations suite à la lecture de métaphores figées et lexicalisées n'est pas significative.

L'interaction marginalement significative entre le type de métaphore et le groupe montre que le taux de réponses au sens figuré varie selon que le groupe soit constitué d'AN ou de LF et selon que les métaphores soient figées, lexicalisées ou nouvelles :

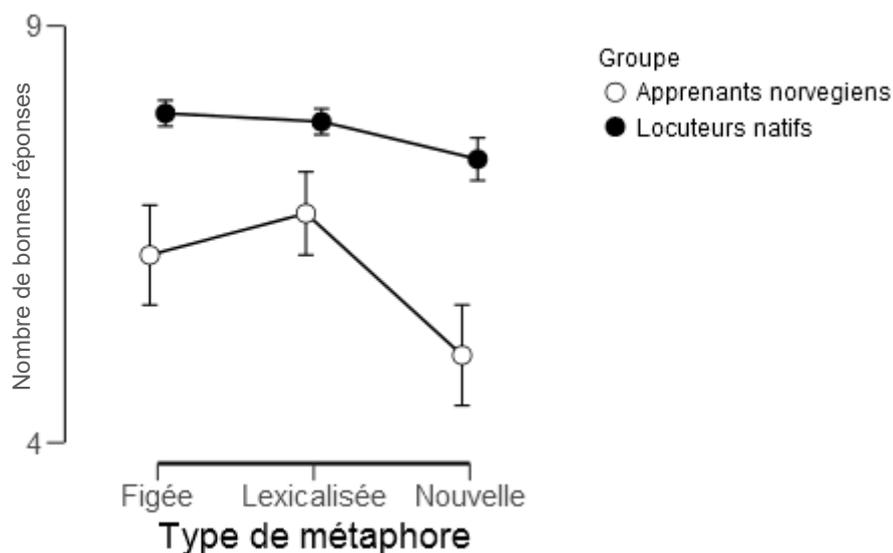


Figure 9 Nombre d'interprétations au sens figuré (des deux groupes) en fonction du type de métaphore. Les barres d'erreur représentent l'erreur standard.

Des tests post-hoc utilisant la correction de Holm ont été utilisés afin de préciser l'interaction marginalement significative entre le type de métaphore et le groupe. Pour les LF, le taux d'interprétations au sens figuré suite à la lecture de métaphores lexicalisées ( $M = 7,85$  ;  $SD = 0,37$ ) et figées ( $M = 7,95$  ;  $SD = 0,22$ ) est semblable alors que la différence entre les métaphores nouvelles ( $M = 7,40$  ;  $SD = 0,75$ ) et lexicalisées est marginalement significative ( $p = .017$ ). Il en est de même pour les métaphores figées *versus* nouvelles ( $p = .006$ ). Pour les AN, le taux d'interprétations au sens figuré est légèrement plus élevé pour les métaphores lexicalisées ( $M = 6,75$  ;  $SD = 0,97$ ) que figées ( $M = 6,25$  ;  $SD = 1,77$ ) sans que ce soit significatif. Les AN sélectionnent significativement plus d'interprétations au sens figuré suite à la lecture de métaphores lexicalisées que nouvelles ( $M = 5,05$  ;  $SD = 1,73$ ,  $p < .001$ ). Cette différence se rapproche du seuil de la signification pour les métaphores figées *versus* nouvelles ( $p = .022$ ).

A l'examen de ces résultats, il apparaît que pouvons valider notre hypothèse : les participants sélectionnent, comme prévu, significativement moins d'interprétations au sens figuré suite à la lecture de métaphores nouvelles comparativement aux métaphores familières. Il est intéressant de noter que les AN ont un taux d'interprétations plus faible, donc un taux d'erreur plus élevé, pour les métaphores figées (voir la figure ci-dessus) que pour les métaphores lexicalisées alors que cela ne devrait pas influencer la performance étant donné qu'il s'agit de métaphores pareillement familières.

#### 4.2.1.4 Le temps de lecture en contexte littéral ou figuré

Nous souhaitons examiner s'il y a un biais littéral dans le temps de lecture de métaphores familières

ou familières au sens littéral ou au sens figuré. Les AN devraient lire les métaphores familières au sens littéral plus rapidement qu’au sens figuré alors que les LF devraient avoir des temps de lecture similaires. Nous avons donc regroupé les temps de lecture des métaphores figées et lexicalisées en *métaphores familières*. Le temps de lecture des métaphores familières selon le contexte et le groupe a été analysé par le biais d’une ANOVA mixte à 2 (Groupe : apprenants norvégiens *versus* locuteurs natifs) x 2 (Type de contexte : figuré *versus* littéral) facteurs. L’effet principal du contexte est marginalement significatif ( $F(1,38) = 4.843, p < .034, \eta^2 = .101$ ) avec une taille d’effet est assez élevée, ce qui signifie que le type de contexte explique 10% de la variation dans l’échantillon. L’effet principal du groupe est significatif ( $F(1,38) = 81.61, p < .027, \eta^2 = .682$ ). Enfin, l’interaction entre le groupe et le type de contexte est marginalement significative ( $F(1,38) = 5.263, p < .027, \eta^2 = .109$ ) avec une taille d’effet assez élevée (10,9%). Les résultats sont illustrés dans la figuré ci-dessous :

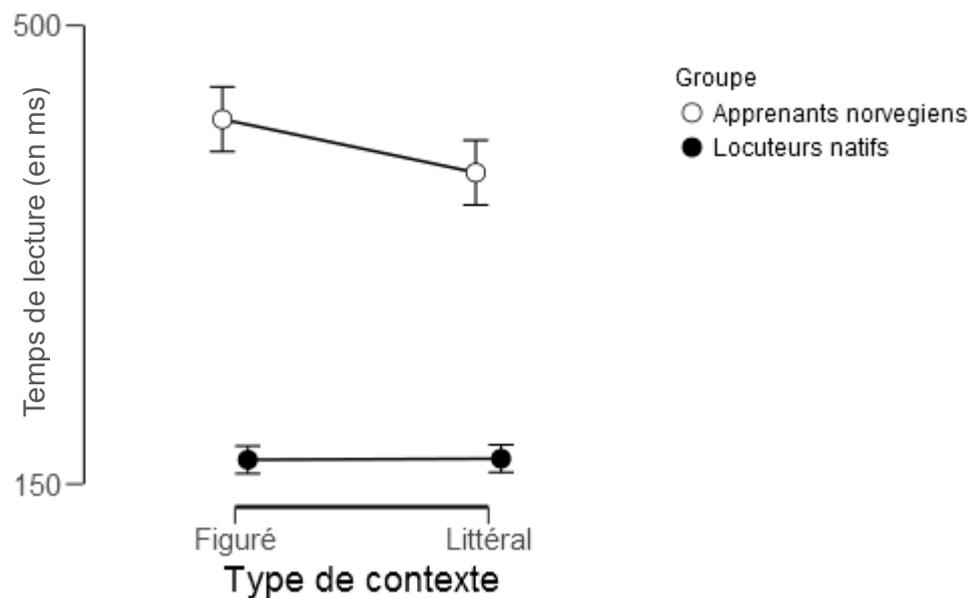


Figure 10 Temps de lecture des métaphores familières en fonction du type de contexte et le groupe. Les barres d’erreur représentent l’erreur standard.

Prenons d’abord l’effet marginalement significatif du type de contexte sur le temps de lecture des métaphores familières selon qu’elles soient dans un contexte qui pousse vers une interprétation au sens figuré ou au sens littéral. Des tests post-hoc utilisant la correction de Holm ont été utilisés afin de préciser cet effet. Les participants lisent les métaphores au sens figuré ( $M = 298,50 ; SD = 161,50$ ) plus lentement qu’au sens littéral ( $M = 278,57 ; SD = 136,39$ ), une différence marginalement significative ( $F(1,39) = 4.366, p < .034, \eta^2 = .101$ ). En revanche, une étude des effets simples de l’interaction marginalement significative montre que les AN lisent les métaphores familières au sens littéral plus rapidement ( $M = 387,7 ; SD = 104,6$ ) qu’au sens figuré ( $M = 428,4 ; SD = 120,2$ ), une

différence marginalement significative ( $F(1,39) = 5.263, p < .027, \eta^2 = .109$ ). Conformément à notre hypothèse, les LF lisent les métaphores familières en contexte littéral ( $M = 169.4, SD = 46.57$ ) et figuré ( $M = 168.6, SD = 61.00$ ) avec la même vitesse.

Ainsi, ces résultats montrent que les apprenants norvégiens lisent les métaphores au sens littéral plus rapidement qu'au sens figuré alors qu'il n'y a aucune différence dans le temps de lecture en fonction du contexte pour les locuteurs natifs. Ces résultats ne sont que marginalement significatifs mais nous permettent malgré tout de rejeter l'hypothèse nulle à un seuil de signification à  $p < .05$ .

#### 4.2.1.5 Le taux d'erreur au sens littéral

Nous souhaitons examiner au plus près le type d'erreur commis par nos participants. S'il y a bien un biais littéral dans les erreurs des AN, ils devraient avoir un taux d'erreur au sens littéral plus élevé que les LF. Qui plus est, le taux d'interprétations au sens littéral devrait être plus élevé pour les métaphores nouvelles en L1 comme en L2. Le taux d'interprétations au sens littéral a été étudié par une ANOVA mixte à 2 (Groupe : apprenants norvégiens *versus* locuteurs natifs) x 3 (Type de métaphore : figées *vs* lexicalisées *vs* nouvelles) facteurs. L'effet principal du groupe est significatif ( $F(1,38) = 16,01, p < .001, \eta^2 = .296$ ) et l'effet principal du type de métaphore marginalement significatif ( $F(2,76) = 4,190, p < .019, \eta^2 = .098$ ). L'interaction entre le type de métaphore et le groupe n'est pas significative ( $F(2,76) = 0,682, p = .509, \eta^2 = .016$ ). Les résultats sont illustrés dans la figure ci-dessous :

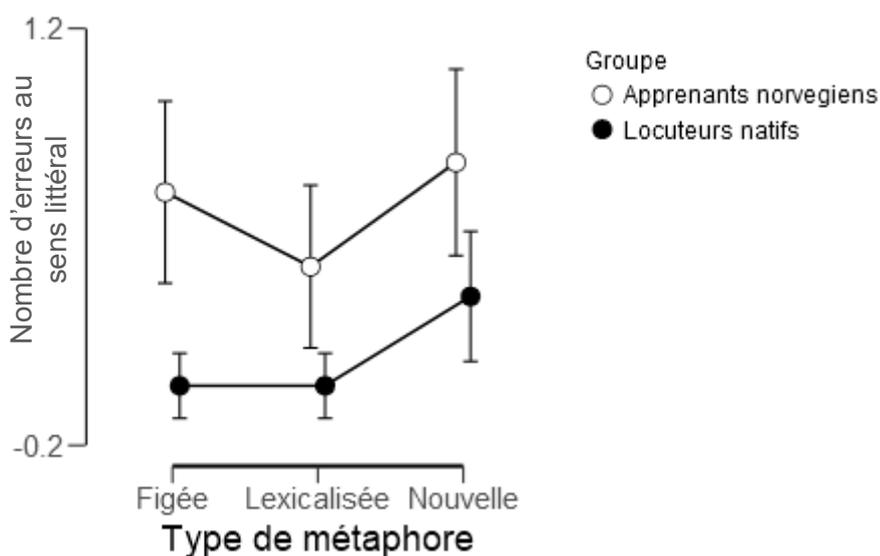


Figure 11 Taux d'erreurs au sens littéral (des deux groupes) en fonction du type de métaphore. Les barres d'erreur représentent l'erreur standard

Des tests post-hoc utilisant la correction de Holm ont été conduits préciser l'effet principal du groupe

et du type de métaphore. Les AN ( $M = 1,80$  ;  $SD = 1,58$ ) commettent significativement plus d'erreurs au sens littéral que les LF ( $M = 0,30$  ;  $SD = 0,57$ ,  $p < .001$ ). De plus, la différence entre le taux d'erreur suite à la lecture de métaphores lexicalisées ( $M = 0,2$  ;  $SD = 0,41$ ) et nouvelles ( $M = 0,53$  ;  $SD = 0,75$ ,  $p < .023$ ) est significative pour les deux groupes, alors que la différence entre le taux d'erreur suite à la lecture de métaphores figées ( $M = 0,33$  ;  $SD = 0,66$ ) et nouvelles n'est pas significative. Les données montrent enfin que les LF ne commettent aucune erreur au sens littéral suite à la lecture de métaphores figées ou lexicalisées, alors que les métaphores nouvelles les induit plus en erreur ( $M = 0,30$  ;  $SD = 0,57$ ). Pour ce qui est de la performance des AN, les données montrent qu'ils ont un taux d'erreur plus faible pour les métaphores lexicalisées ( $M = 0,40$  ;  $SD = 0,50$ ) que pour les métaphores figées ( $M = 0,65$  ;  $SD = 0,81$ ) et nouvelles ( $M = 0,75$  ;  $SD = 0,85$ ).

Nous pouvons donc valider l'hypothèse selon laquelle les apprenants norvégiens devraient avoir un taux d'erreur plus élevé que les locuteurs natifs. Or notre hypothèse opérationnelle ne peut qu'être partiellement validée étant donné que le taux d'erreur est plus élevé suite à la lecture de métaphores nouvelles comparativement aux métaphores familières, mais uniquement pour les métaphores lexicalisées.

Pour récapituler, ces résultats montrent qu'il semble y avoir un biais littéral dans le temps de lecture pour les apprenants norvégiens mais que celui-ci ne s'étend pas jusqu'au type de réponse en ce que les apprenants norvégiens ne commettent pas plus d'erreurs au sens littéral qu'au non-sens. Plus généralement, il y a bien un effet du type de métaphore sur le traitement pour l'intégralité des participants. Des temps de lecture et d'interprétation plus lents ainsi que des taux d'erreurs plus élevés dans le traitement de métaphores nouvelles suggèrent que le sens figuré est moins disponible et moins privilégié que le sens figuré comparativement aux métaphores familières. Ainsi, des métaphores inédites sont potentiellement plus difficiles à traiter pour les apprenants norvégiens comme pour les locuteurs français. Ceci laisse suggérer que les apprenants norvégiens ont malgré tout une certaine sensibilité envers la différence de familiarité ou de saillance des métaphores en L2. La question centrale à se poser suite à ces résultats est la suivante : en quelle mesure cette sensibilité dépend-elle du niveau de maîtrise des apprenants ?

#### 4.2.2 *Influence des facteurs cognitifs généraux selon le degré de familiarité des métaphores : données descriptives*

Notre problématique concerne une éventuelle implication des fonctions cognitives dans le traitement d'énoncés métaphoriques en français L2 et L1, et, plus important, si la capacité de la mémoire de

travail a une influence sur la capacité à maintenir plusieurs interprétations en vue d'une réponse adaptée. L'étude de Chiappe et Chiappe (2007) a effectivement montré que le temps mis à interpréter une métaphore en L1 est influencé par la capacité de la mémoire de travail. De plus, la recherche montre que le traitement de métaphores et d'expressions idiomatiques nécessite d'aller au-delà du sens littéral qui serait privilégié dans une situation d'apprentissage, voire de bilinguisme (Cieślicka, 2015 ; Mashal *et al.* 2015). La mémoire de travail devrait donc avoir une influence sur la capacité à rapidement inhiber le sens littéral, et nos analyses concernent donc exclusivement le temps mis à sélectionner une interprétation ainsi que le type d'erreur. Un tel procédé permet de voir si certains apprenants norvégiens, en prenant en compte leur niveau de maîtrise, sélectionnent plus rapidement la bonne réponse (au sens figuré) et s'ils commettent moins d'erreurs au sens littéral.

D'abord, nous avons émis une hypothèse générale selon laquelle des différences dans des facteurs cognitifs généraux auraient une influence sur le traitement métaphorique en L2. Nous avons vu que plusieurs études évoquent l'implication de ces facteurs cognitifs généraux dans le traitement métaphorique. Dans Mashal *et al.* (2015), les expérimentateurs soulignent que dans le traitement de métaphores familières en L2, le sens littéral est davantage saillant, à un point où les locuteurs non-natifs doivent activement l'inhiber, ce qui augmente la charge cognitive. L'étude de Jankowiak *et al.* (2017) met en évidence des données obtenues sur l'activité cérébrale des locuteurs non-natifs lors du traitement de métaphores familières et nouvelles. Il ressort que des données relatives au complexe positif tardif font valoir une charge cognitive supplémentaire dans le traitement de ces deux types de métaphores, ce qui montre que les locuteurs non-natifs sont moins sensibles au degré de familiarité que les locuteurs natifs. Enfin, l'étude de Lü *et al.* (2017) montre que des locuteurs non-natifs dont la capacité du contrôle inhibiteur est élevée sont plus performants que ceux de capacité faible, que ce soit pour le temps de réaction ou le taux de précision. Qui plus est, ces locuteurs semblent sensibles au degré de familiarité étant donné que la performance est supérieure dans le traitement de métaphores familières que nouvelles.

La faible accessibilité du sens figuré en L2 devrait ainsi augmenter le temps d'interprétation, ce qui devrait par la suite augmenter la charge cognitive étant donné que le sens littéral et incompatible avec le contexte doit être activement inhibé. Qui plus est, les apprenants sont confrontés à des interprétations conflictuelles et doivent donc maintenir en mémoire de travail l'énoncé qu'ils viennent de lire afin de le confronter aux différentes interprétations. Cette augmentation de la charge cognitive devrait ainsi faire ressortir des différences dans la performance des apprenants norvégiens. Dès lors, les apprenants de capacité de la mémoire de travail élevée (MT+) devraient être plus rapides que ceux ayant une capacité plus faible (MT-). D'autre part, les apprenants MT+ devraient avoir un taux de précision plus élevé que les apprenants MT-. Enfin, les apprenants MT+ devraient faire moins

d'erreurs au sens littéral que les apprenants MT-.

Linck *et al.* (2013) démontrent clairement avec leur vue d'ensemble que le facteur du niveau de maîtrise est essentiel lorsque nous nous intéressons à l'implication des facteurs cognitifs généraux dans l'appropriation et l'usage d'une L2. Ainsi, les apprenants de niveau de maîtrise et de mémoire de travail faibles encourent le risque d'être doublement pénalisés dans le traitement d'énoncés réputés pour leur difficulté. Chez les apprenants de niveau de maîtrise très élevé, il ressort que la mémoire de travail serait moins impliquée qu'aux niveaux de maîtrise plus faibles (*ibid.*). Or nous signalons cela tout en expliquant les raisons pour lesquelles nous ne pouvons pas prendre en considération le niveau de maîtrise en fonction de la capacité des facteurs cognitifs généraux. D'abord, les données relatives à l'influence du niveau de maîtrise dans l'étude de Linck *et al.* (2013) ne concerne que des locuteurs de niveau de maîtrise très élevé, voire quasi-natif. Dans notre étude, nous n'avons qu'un seul participant susceptible d'avoir un niveau de maîtrise quasi-natif, le participant E20. Elle a vécu en France depuis 68 mois au moment de la passation et sa performance globale est égale à celle des locuteurs natifs ( $M = 4416,71$  ;  $SD = 1149,82$ ) : en effet, sa vitesse de lecture globale ( $M = 4482,52$  ;  $SD = 662,5$ ) est à plus de deux écart-types de la moyenne de la population des apprenants norvégiens ( $M = 8630,96$  ;  $SD = 1930,56$ ). D'autre part, si nous divisons les apprenants en quatre groupes en fonction du niveau de maîtrise et de la capacité de la mémoire de travail, nos groupes seront trop réduits. Nous avons donc fait le choix d'évaluer la performance des apprenants norvégiens en fonction de la capacité de la mémoire de travail en faisant abstraction du niveau de maîtrise.

#### 4.2.2.1 *Corrélations*

Des analyses corrélationnelles (*Bravais Pearson*) ont été conduites afin d'examiner si la capacité de la mémoire de travail a une influence sur la performance globale dont les résultats sont rapportés dans le tableau 11 :

Tableau 8 *Corrélations entre la performance globale et la mémoire de travail*

	Mémoire de travail
Temps de lecture global	.150
Temps d'interprétation global	-.313
Taux de précision global	.214

En ce qui concerne la capacité de la mémoire de travail, il ressort que la performance globale semble peu influencée par ce facteur. En effet, le temps de lecture global n'est pas corrélé avec la capacité de la mémoire de travail, ni le taux de précision. Seul le temps d'interprétation est moyennement corrélé, ce qui signifie que les AN qui ont obtenu des scores élevés à la mesure de la mémoire de travail sont

moyennement plus rapides que ceux ayant obtenu des scores faibles.

Tableau 9 Corrélations entre la performance à la tâche de traitement de métaphores en L2 et la capacité de la mémoire de travail. Le temps de réaction ne concerne que les bonnes réponses.

		Mémoire de travail
Temps de réaction	Métaphores figées	-.156
	Métaphores lexicalisées	-.108
	Métaphores nouvelles	-.379
Taux de précision	Métaphores figées	.264
	Métaphores lexicalisées	.388
	Métaphores nouvelles	-.101
Taux d'erreur au sens littéral	Métaphores figées	-.010
	Métaphores lexicalisées	.090
	Métaphores nouvelles	-.082

Il ressort des résultats qu'il n'y a aucune corrélation significative entre la rapidité avec laquelle les participants sélectionnent la bonne réponse (au sens figuré) et la capacité de la mémoire de travail. Soulignons malgré tout la corrélation négative et moyenne entre la capacité de la mémoire de travail et la vitesse de traitement de métaphores nouvelles ( $r = .379$ ), ce qui nous indique que les apprenants norvégiens qui ont un empan faible sont légèrement plus lents à sélectionner une le sens figuré suite à la lecture de métaphores nouvelles.

#### 4.2.2.2 Le temps d'interprétation

Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle le temps d'interprétation des métaphores en français L2 devrait dépendre des facteurs cognitifs généraux, plus précisément de la capacité de la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur. Nous avons donc calculé un score composite qui comprend l'empan à l'envers et la performance à la tâche des formes bivalentes, ce qui permet d'inclure le composant inhibiteur de la mémoire de travail (Chiappe et Chiappe, 2007). Nous avons divisé les apprenants norvégiens en deux groupes sur la base de la médiane comme l'ont fait Lü *et al.* (2017). Le temps d'interprétation a été étudié par le biais d'une ANOVA mixte à 2 x (Mémoire de travail : capacité élevé *versus* capacité faible) x 3 (Type de métaphore : figées *versus* lexicalisées *versus* nouvelles) facteurs. L'effet principal du type de métaphore est significatif ( $F(2,36) = 18,84, p < .001, \eta^2 = .495$ ) alors que l'effet principal de la mémoire de travail n'est pas significatif ( $F(1,18) = 0,295, p = .594, \eta^2 = .016$ ) et l'interaction entre la capacité de la mémoire de travail et le type de métaphore n'est pas

significative ( $F(2,36) = 0.678, p = .514, \eta^2 = .020$ ). Les résultats sont illustrés dans la figure ci-dessous :

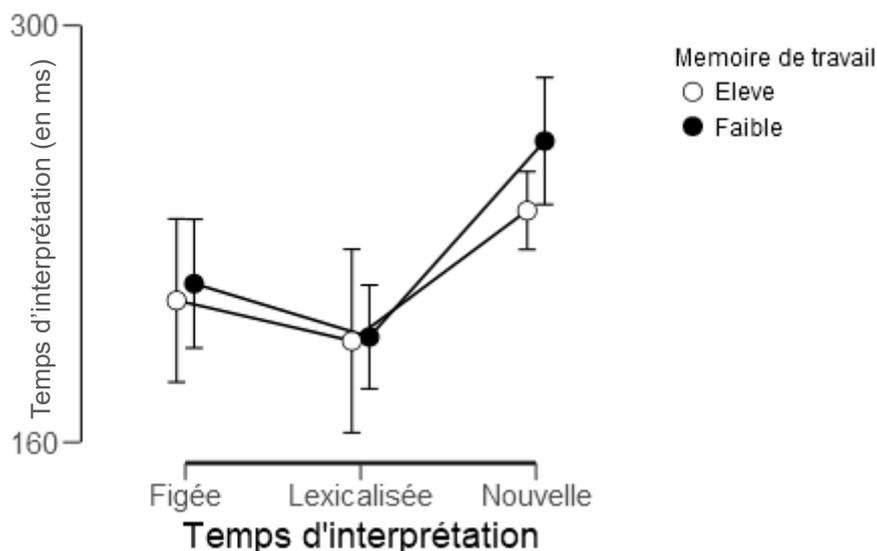


Figure 12 Le temps d'interprétation des apprenants norvégiens en fonction de la capacité de la mémoire de travail. Les barres d'erreur représentent l'erreur standard.

Regardons de plus près les résultats de l'ANOVA malgré l'absence d'interaction entre la mémoire de travail et la vitesse de traitement des métaphores. Il ressort que les apprenants norvégiens de capacité de la mémoire de travail élevée (AN MT+) ne sont pas plus rapides que ceux de capacité plus faible (AN MT-). Les métaphores figées sont interprétées presque aussi rapidement par les AN MT+ ( $M = 207,6 ; SD = 62,77$ ) que les AN MT- ( $M = 213,3 ; SD = 37,81$ ). Les AN MT+ traitent les métaphores lexicalisées aussi rapidement ( $M = 194,0 ; SD = 41,79$ ) que les AN MT- ( $M = 195,4 ; SD = 39,22$ ). Dans le traitement de métaphores nouvelles, les AN MT+ sont légèrement plus rapides ( $M = 237,8 ; SD = 42,37$ ) que les AN MT- ( $M = 261,2 ; SD = 60,10$ ). Ainsi, les apprenants de capacité plus élevée semblent avoir un léger avantage comparé à ceux ayant une capacité plus faible dans le temps mis à correctement interpréter les métaphores figées et nouvelles. Or les apprenants norvégiens de capacité de la mémoire de travail élevée ne sont pas significativement plus rapides à sélectionner les interprétations au sens figuré que ceux de capacité plus faible, ni sont-ils significativement plus rapides dans le traitement des métaphores nouvelles. Nous ne pouvons donc pas valider notre hypothèse.

#### 4.2.2.3 Le taux de précision

Notre hypothèse générale stipule que la performance des apprenants norvégiens devrait être

influencée par des facteurs cognitifs généraux, notamment dans le taux de précision. Comme l'ont souligné Lü *et al.* (2017), les locuteurs non-natifs dont les fonctions exécutives sont élevées devraient avoir un taux de précision que ceux dont ces fonctions sont faibles. Qui plus est, cela devrait dépendre du degré de familiarité des métaphores et l'implication des fonctions exécutives devrait ne concerner que les métaphores familières. Les locuteurs non-natifs dont les fonctions exécutives sont élevées devraient effectivement plus efficacement inhiber les informations qui ne sont pas pertinentes, c'est-à-dire plus rapidement et avec plus de précision. Nous avons donc émis l'hypothèse selon laquelle les apprenants norvégiens de capacité de la mémoire de travail élevée devraient dans un premier temps avoir un taux de précision plus élevé pour les trois types de métaphores mais que cette différence devrait, dans un deuxième temps, être plus importante pour les métaphores nouvelles.

Le taux de précision a été étudié par le biais d'une ANOVA mixte à 2 x (Mémoire de travail : capacité élevé *versus* capacité faible) x 3 (Type de métaphore : figées *versus* lexicalisées *versus* nouvelles) facteurs. L'effet principal du type de métaphore est significatif ( $F(2,36) = 12,65, p < .001, \eta^2 = .382$ ) alors que l'effet principal de la mémoire de travail n'est pas significatif ( $F(1,18) = 0,209, p = .653, \eta^2 = .011$ ) et l'interaction entre la capacité de la mémoire de travail et le type de métaphore n'est pas significative ( $F(2,36) = 2,447, p = .101, \eta^2 = .074$ ). Les résultats sont illustrés dans la figure ci-dessous :

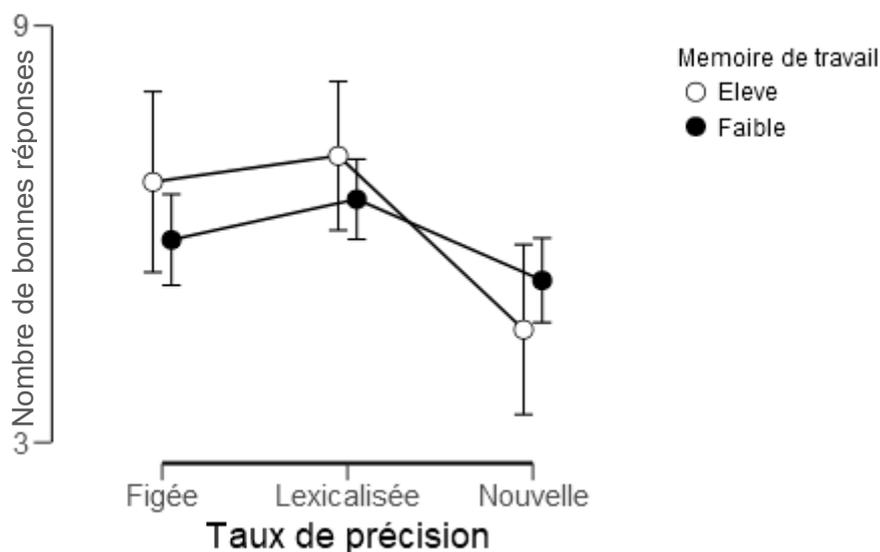


Figure 13 Taux de précision des apprenants norvégiens en fonction de la capacité de la mémoire de travail. Les barres d'erreur représentent l'erreur standard.

Regardons de plus près les résultats de l'ANOVA malgré l'absence d'interaction entre la mémoire de travail et le taux de précision des métaphores. Il ressort que les AN MT+ ont un taux d'interprétations

au sens figuré légèrement plus élevé pour les métaphores figées ( $M = 6,75$  ;  $SD = 1,49$ ) que les AN MT- ( $M = 5,92$  ;  $SD = 1,93$ ). Pour ce qui est des métaphores lexicalisées, les AN MT+ ( $M = 7,13$  ;  $SD = 0,83$ ) ont une performance légèrement supérieure que les AN MT- ( $M = 6,5$  ;  $SD = 1$ ). Enfin, les AN MT- ( $M = 5,33$  ;  $SD = 1,67$ ) ont un taux d'interprétations supérieures pour les métaphores nouvelles que les AN MT+ ( $M = 4,63$  ;  $SD = 1,85$ ). Les apprenants de capacité de la mémoire de travail élevée ont ainsi une performance légèrement supérieure dans le traitement des métaphores familières alors que c'est le contraire pour ce qui est des métaphores nouvelles. Ces résultats ne nous permettent donc pas de valider notre hypothèse.

#### 4.2.2.4 *Le taux d'erreurs au sens littéral*

Enfin, notre dernière hypothèse concerne l'interaction entre le type d'erreur et la mémoire de travail. S'il y a bien un biais littéral, il devrait s'appliquer davantage aux locuteurs non-natifs de capacité de la mémoire de travail faible comparé à ceux de capacité élevée. Ceci s'expliquerait par une surcharge cognitive, c'est-à-dire par une difficulté à maintenir en tête plusieurs interprétations conflictuelles, ce qui ferait par la suite que ces apprenants sont dans la difficulté d'inhiber le sens littéral. Nous souhaitons donc vérifier si la capacité de la mémoire de travail a une influence sur le taux d'interprétations au sens littéral sélectionnées chez les apprenants norvégiens et nous avons émis l'hypothèse suivante : les apprenants MT- devraient commettre plus d'erreurs au sens littéral que les apprenants MT+ pour les trois types de métaphores alors que la différence devrait être encore plus importante pour les métaphores nouvelles. Le taux d'interprétations au sens littéral a été étudié par le biais d'une ANOVA mixte à 2 x (Mémoire de travail : capacité élevé *versus* capacité faible) x 3 (Type de métaphore : figées *versus* lexicalisées *versus* nouvelles) facteurs. L'effet principal du type de métaphore n'est pas significatif ( $F(2,36) = 1,49$ ,  $p = .240$ ,  $\eta^2 = .073$ ) alors que l'effet principal de la mémoire de travail n'est pas significatif ( $F(1,18) = 0,470$ ,  $p = .502$ ,  $\eta^2 = .025$ ) et l'interaction entre la capacité de la mémoire de travail et le type de métaphore n'est pas significative ( $F(2,36) = 0,753$ ,  $p = .478$ ,  $\eta^2 = .037$ ). Les résultats sont illustrés dans la figuré ci-dessous :

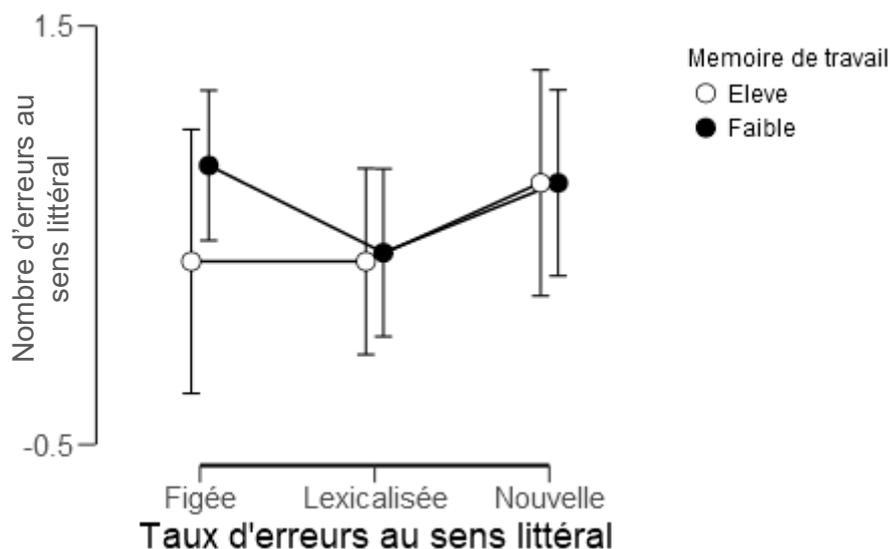


Figure 14 Taux d'erreurs au sens littéral des apprenants norvégiens en fonction de la capacité de la mémoire de travail. Les barres d'erreur représentent l'erreur standard.

Si nous regardons de plus près la performance des apprenants norvégiens en fonction de la capacité de la mémoire de travail, il ressort qu'il n'y a aucune différence dans le taux d'interprétations au sens littéral selon que ceux-ci aient une capacité faible ou élevée ou selon que les métaphores soient lexicalisées ou nouvelles. Les apprenants MT+ ont un taux d'interprétations au sens littéral légèrement plus faible ( $M = 0,38$  ;  $SD = 0,52$ ) que les apprenants MT- ( $M = 0,83$  ;  $SD = 0,94$ ). Or ces résultats ne nous permettent en aucun cas de valider l'hypothèse selon laquelle les apprenants de capacité de la mémoire de travail faible devraient sélectionner significativement plus d'interprétations au sens littéral que ceux de capacité plus élevée. Il ressort ainsi qu'un éventuel biais littéral chez les apprenants norvégiens de capacité de la mémoire de travail faible ne soit pas envisageable par ces données.

Pour récapituler, nous avons vu que notre hypothèse générale selon laquelle la capacité de la mémoire de travail devrait avoir une influence sur le traitement métaphorique en L2. Nous avons souhaité examiner de plus près les suggestions des expérimentateurs afin d'expliquer des données obtenues en L2, plus précisément dans les études de Jankowiak *et al.* (2017) et de Mashal *et al.* (2015), quant à une charge cognitive plus élevée dans le traitement de métaphores en L2, même familières. L'étude de Lü *et al.* (2017) a permis de mettre en évidence que les fonctions exécutives (le contrôle inhibiteur) ont paradoxalement une influence sur le traitement de métaphores familières en L2 et non pas nouvelles. Notre objectif était donc d'examiner si la capacité de la mémoire de travail a une influence sur le temps mis à sélectionner le sens figuré ainsi que sur le taux d'interprétations au sens figuré et au sens littéral. Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle une capacité de la mémoire

de travail élevée devrait avoir une influence positive sur le traitement métaphorique en ce que les apprenants de capacité plus élevée devraient plus rapidement sélectionner une réponse et devraient également avoir un taux d'interprétations au sens figuré plus élevé. Une capacité de la mémoire de travail plus élevée devrait effectivement faciliter le maintien de plusieurs interprétations simultanément. Or nos résultats ne nous permettent pas de valider nos hypothèses. Malgré le fait que les apprenants norvégiens de capacité de la mémoire de travail plus élevée sont légèrement plus rapides à sélectionner une interprétation au sens figuré suite à la lecture de métaphores figées et nouvelles, cette différence n'est pas significative.

Qui plus est, nous avons vu que la recherche sur le traitement métaphorique fait ressortir un biais littéral chez les locuteurs non-natifs. Nous avons donc souhaité examiner si ce biais littéral s'étend à l'interprétation et si les apprenants de capacité de la mémoire de travail plus faible ont significativement plus d'interprétations au sens littéral que ceux de capacité plus faible en raison d'une charge cognitive trop importante, ce qui devrait augmenter le biais littéral. Encore une fois, nos résultats ne nous permettent pas de mettre en évidence que les apprenants de capacité de la mémoire de travail faible sélectionnent significativement plus d'interprétations au sens littéral que ceux de capacité plus élevée.

#### 4.2.3 *Influence du niveau de maîtrise selon le degré de familiarité des métaphores : données descriptives*

Notre hypothèse générale concerne l'influence du niveau de maîtrise des apprenants norvégiens sur le traitement métaphorique en L2. Nous avons émis l'hypothèse générale selon laquelle le niveau de maîtrise devrait avoir un effet sur la performance des apprenants norvégiens dans le traitement de métaphores figées, lexicalisées et nouvelles.

##### 4.2.3.1 *Performance globale en fonction du niveau de maîtrise*

Les apprenants norvégiens ont été divisés en deux groupes sur la base du score composite (voir 3.4.1.2) et les statistiques descriptives sont rapportées dans le tableau 8 :

*Tableau 10 Performance globale selon le niveau de maîtrise des apprenants norvégiens*

Mesures	Apprenants de niveau de maîtrise faible		Apprenants de niveau de maîtrise élevé	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Temps de lecture global	8916,24	1151,91	8069,08	3146,82
Temps d'interprétation global	8112,95	1427,91	7496,66	1384,03
Taux de précision global	35,22	5,60	40,64	4,72

Il ressort que les 11 apprenants de niveau de maîtrise élevé (AN/NM+) sont plus rapides dans la lecture des 48 énoncés expérimentaux, sans que ce soit significatif ( $t(18) = -0,764, p = .455$ ). Il en est pareil pour le temps mis à interpréter les 48 énoncés expérimentaux ( $t(18) = -0,977, p = .342$ ). En ce qui concerne le taux de précision globale, les AN/NM+ sont plus performants, une différence significative ( $t(18) = 2,263, p < .035$ ).

#### 4.2.3.2 Corrélations

Des analyses corrélationnelles (*Bravais Pearson*) ont été conduites afin d'examiner si le niveau de maîtrise a une influence sur la performance globale, et les résultats sont rapportés dans le tableau 11 :

*Tableau 11 Corrélations entre la performance globale et le niveau de maîtrise*

	Niveau de maîtrise
Temps de lecture global	-.659**
Temps d'interprétation global	-.323
Taux de précision global	.550*

*Les corrélations en \* sont significatives à  $p < .05$ . Les corrélations en \*\* sont significatives à  $p < .01$ .*

Il ressort que le niveau de maîtrise est négativement corrélé avec le temps de lecture global, ce qui signifie que les AN qui se considèrent comme maîtrisant le français L2, qui ont passé du temps en France et qui ont commencé à s'approprier la langue tôt sont significativement plus rapides dans la lecture des 48 énoncés expérimentaux que les autres. De plus, le taux de précision est positivement corrélé au niveau de maîtrise, et les AN qui ont obtenu un score élevé à la mesure du niveau de maîtrise ont significativement plus de bonnes réponses que ceux ayant obtenu un score faible. En ce qui concerne le temps mis à interpréter les 48 énoncés expérimentaux, la corrélation n'est que moyenne.

En ce qui concerne la performance au traitement des métaphores en français L2, des analyses corrélationnelles (*Bravais Pearson*) montrent que le niveau de maîtrise a globalement une influence sur la performance comme nous pouvons le voir au tableau ci-dessous :

Tableau 12 Corrélations entre la performance à la tâche de traitement de métaphores en L2 et le niveau de maîtrise

		Niveau de maîtrise
Temps de lecture	Métaphores figées	-.671**
	Métaphores lexicalisées	-.694**
	Métaphores nouvelles	-.337
Temps de réaction	Métaphores figées	-.317
	Métaphores lexicalisées	-.166
	Métaphores nouvelles	-.324
Taux de précision	Métaphores figées	.301
	Métaphores lexicalisées	.426
	Métaphores nouvelles	.628**
Taux d'erreur au sens littéral	Métaphores figées	-.187
	Métaphores lexicalisées	-.251
	Métaphores nouvelles	-.257

Les corrélations en \*\* sont significatives à  $p < .01$ .

Le niveau de maîtrise est significativement corrélé avec le temps de lecture des métaphores familières alors qu'il n'est que moyennement corrélé avec la vitesse de lecture des métaphores nouvelles. Plus le niveau de maîtrise est élevé, plus les apprenants lisent rapidement les métaphores familières. En ce qui concerne le temps mis à sélectionner les interprétations au sens figuré, il ressort que le niveau de maîtrise n'est que faiblement ou moyennement corrélé avec le temps de réaction. Il est intéressant de noter que le taux d'interprétations au sens figuré semble dépendre du niveau de maîtrise, au moins pour ce qui est des métaphores nouvelles et lexicalisées. Enfin, il y a des corrélations faibles entre le taux d'interprétations au sens littéral, c'est-à-dire des erreurs littérales, et le niveau de maîtrise.

#### 4.2.3.3 Le temps de lecture

Nous avons émis l'hypothèse opérationnelle selon laquelle les apprenants norvégiens de niveau de maîtrise faible devraient avoir des temps de lecture de métaphores familières (figées et lexicalisées) plus longs que ceux ayant un niveau élevé alors que le temps de lecture des métaphores nouvelles devrait être similaire. Le temps de lecture des trois types de métaphores a été étudié par le biais d'une ANOVA mixte à 2 x (Niveau de maîtrise : faible vs élevé) x 3 (Type de métaphore : figées vs lexicalisées vs nouvelles) facteurs. L'effet principal du type de métaphore est marginalement significatif ( $F(2,36) = 5.317, p < .009, \eta^2 = .192$ ) alors que la taille d'effet est relativement élevée et explique 19,2% de la variation dans l'échantillon. L'effet principal du niveau de maîtrise n'est pas

significatif ( $F(1,18) = 1.670, p = .213, \eta^2 = .085$ ). L'interaction entre le type de métaphore et le niveau de maîtrise est marginalement significative ( $F(2,36) = 4.326, p < .021, \eta^2 = .156$ ) avec un taille d'effet relativement élevée (15,6%).

En ce qui concerne l'effet principal du type de métaphore, nous avons vu plus haut que ce facteur influence le temps de lecture pour les deux groupes expérimentaux et que les métaphores nouvelles sont lues plus lentement que les métaphores familières. En plus de cela, les AN lisent les métaphores figées plus lentement que les métaphores lexicalisées. Nous ne reprenons donc pas les résultats obtenus plus haut par une étude des effets simples de l'effet principal du type de métaphore sur le temps de lecture. L'interaction marginalement significative entre le type de métaphore en français L2 et le niveau de maîtrise des apprenants montre en revanche que le temps de lecture est en partie influencé par ce facteur :

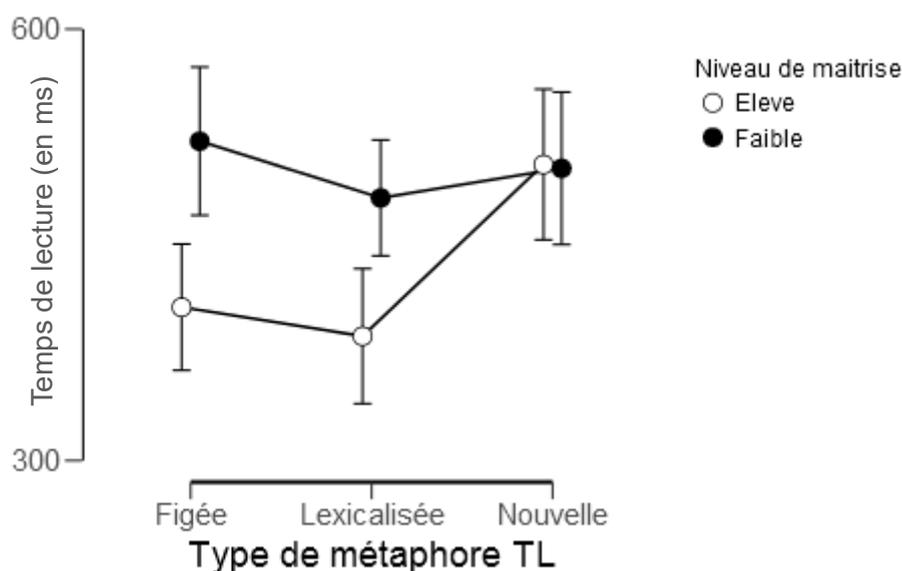


Figure 15 Temps de lecture en fonction du niveau de maîtrise des apprenants norvégiens et le type de métaphore. Les barres d'erreur représentent l'erreur standard.

Une analyse des effets simples de l'interaction marginalement significative par des tests post-hoc utilisant la correction de Holm a été conduite. Les 9 apprenants NM- lisent les métaphores figées ( $M = 522,2 ; SD = 98,19$ ) plus lentement que les métaphores lexicalisées ( $M = 482,7 ; SD = 102,76$ ), une différence presque significative ( $p = .054$ ), ce qui vaut également pour le temps de lecture des métaphores lexicalisées vs nouvelles ( $M = 503,2 ; SD = 107,33$ ) sans que ce soit significatif. Etonnement, les apprenants NM- lisent les métaphores nouvelles plus rapidement que les métaphores figées mais sans que ce soit significatif. En ce qui concerne les 11 apprenants NM+, les métaphores lexicalisées ( $M = 386,5 ; SD = 113,87$ ) sont lues plus rapidement que les métaphores nouvelles ( $M = 505,9 ; SD = 188,4$ ), une différence marginalement significative ( $p = .013$ ). Il en est pareil pour les

métaphores figées ( $M = 406,7$  ;  $SD = 142,53$ ) qui sont lues plus rapidement par les apprenants NM+ que les métaphores nouvelles, une différence marginalement significative ( $p = .019$ ). Enfin, la différence dans le temps de lecture des métaphores figées vs lexicalisées n'est pas significative par les apprenants NM+.

Pour examiner l'influence du niveau de maîtrise sur le temps de lecture, nous avons conduit une ANOVA simple avec le temps de lecture des métaphores selon le type en tant que variable dépendante. Il ressort que les métaphores figées sont lues plus rapidement par les apprenants NM+ ( $M = 406,7$  ;  $SD = 142,53$ ) comparativement aux apprenants NM- ( $M = 522,2$  ;  $SD = 98,19$ ), une différence marginalement significative ( $F(1,18) = 4.235$ ,  $p = .054$ ,  $\eta^2 = .190$ ). Il en va de même pour les métaphores lexicalisées qui sont lues plus rapidement par les apprenants NM+ ( $M = 386,5$  ;  $SD = 113,87$ ) que les apprenants NM- ( $M = 482,7$  ;  $SD = 102,76$ ), une différence marginalement significative ( $F(1,18) = 3.846$ ,  $p = .066$ ,  $\eta^2 = .176$ ). En ce qui concerne les métaphores nouvelles, il n'y a aucune différence dans le temps de lecture selon que le niveau de maîtrise soit élevé ou faible.

Conformément à notre hypothèse, les apprenants de niveau de maîtrise faible sont plus lents dans la lecture des métaphores familières que les apprenants de niveau de maîtrise élevé alors qu'il n'y a aucune différence dans le temps de lecture des métaphores nouvelles pour ces deux groupes. Ajouté aux corrélations significatives entre le niveau de maîtrise et le temps de lecture des seules métaphores familières et non pas inédites, nous sommes en mesure de valider notre hypothèse.

#### 4.2.3.4 *Le temps d'interprétation*

Est-ce que la familiarité des métaphores influence le temps mis à correctement interpréter les métaphores en L2 selon le niveau de maîtrise des apprenants norvégiens ? Nous nous attendons au même effet que pour le temps de lecture, c'est-à-dire que les métaphores nouvelles sont traitées aussi lentement par les deux groupes selon le niveau de maîtrise et que les métaphores familières seront traitées plus rapidement par ceux ayant un niveau de maîtrise élevé. Le temps d'interprétation des trois types de métaphores a été étudié par le biais d'une ANOVA mixte à 2 x (Niveau de maîtrise : faible vs élevé) x 3 (Type de métaphore : figées vs lexicalisées vs nouvelles) facteurs. L'effet principal du type de métaphore est significatif ( $F(2,36) = 18.888$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .498$ ) et la taille d'effet est élevée (49,8%). Il n'y a pas d'effet principal du niveau de maîtrise ( $F(1,18) = 2.986$ ,  $p = .101$ ,  $\eta^2 = .142$ ) alors que ce facteur explique 14,2% de la variation dans l'échantillon. Enfin, l'interaction entre le type de métaphore et le niveau de maîtrise n'est pas significative ( $F(2,36) = 1.023$ ,  $p = .370$ ,  $\eta^2 = .027$ ) :

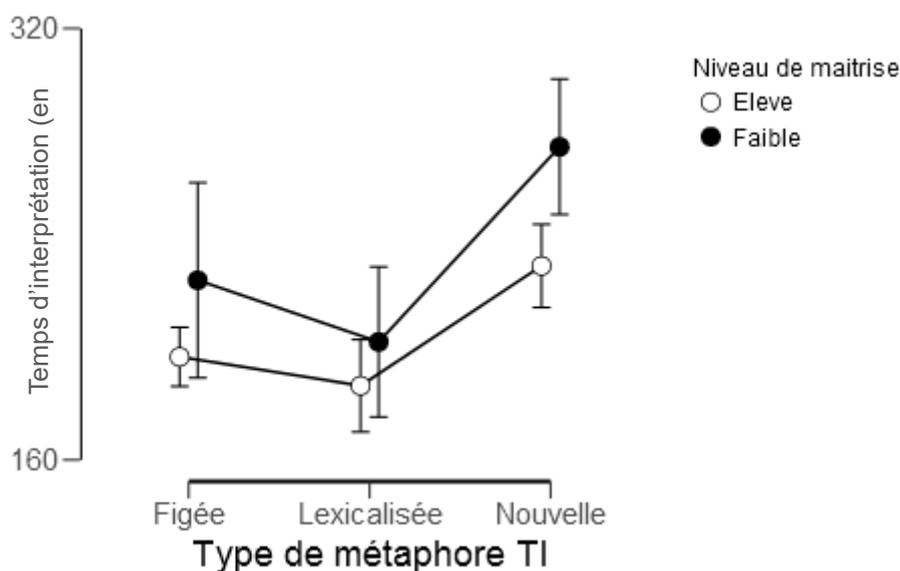


Figure 16 Temps d'interprétation des bonnes réponses en fonction du type de métaphore et du niveau de maîtrise. Les barres d'erreur représentent l'erreur standard.

Cette absence d'interaction s'explique par le fait que le temps d'interprétation pour les deux groupes d'apprenants norvégiens varie de la même manière, quoique plus lentement pour ceux de niveau de maîtrise faible. En effet, les métaphores figées sont interprétées plus rapidement par les apprenants NM+ ( $M = 198.2$ ,  $SD = 35.42$ ) comparativement à ceux ayant des niveaux plus faibles ( $M = 226.7$ ,  $SD = 58.01$ ) sans que ce soit significatif ( $p = .194$ ). Il en est pareil pour les métaphores lexicalisées pour lesquelles l'interprétation est plus rapide pour les apprenants NM+ ( $M = 187.5$ ,  $SD = 39.94$ ) versus NM- ( $M = 203.8$ ,  $SD = 38.56$ ), une différence non-significative ( $p = .370$ ). En ce qui concerne les métaphores nouvelles, notre hypothèse indique que le temps d'interprétation devrait être similaire. Mais les apprenants NM+ sont plus rapides ( $M = 232.0$ ,  $SD = 42.25$ ) que ceux ayant des niveaux plus faibles ( $M = 276.1$ ,  $SD = 58.55$ ), une différence marginalement significative ( $p = .066$ ).

Une analyse utilisant la corrélation de Bravais Pearson montre qu'il y a une corrélation moyenne négative entre le temps d'interprétation des métaphores figées ( $r = -.371$ ,  $p = .173$ ) et nouvelles ( $r = -.324$ ,  $p = .164$ ) alors qu'elle n'est que faible pour les métaphores lexicalisées ( $r = -.166$ ,  $p = .485$ ). Ainsi, les apprenants NM+ ne sont que moyennement plus rapides à interpréter les métaphores figées et nouvelles que les apprenants NM-.

Ensemble, ces résultats indiquent que les apprenants de niveau faible ont des temps d'interprétation qui suivent presque exactement le même schéma que celui des apprenants de niveau élevé, quoique plus lentement et que les apprenants de niveau plus élevé ne sont pas significativement plus rapides à sélectionner une réponse suite à la lecture de métaphores familières. Nous ne pouvons donc pas valider l'hypothèse selon laquelle seules les métaphores familières (figées et lexicalisées)

devraient être traitées plus rapidement par les apprenants de niveau de maîtrise élevé par un effet de saillance du sens figuré alors que les métaphores nouvelles devraient être interprétées aussi lentement par les deux groupes.

#### 4.2.3.5 Le taux de précision

Est-ce que le niveau de maîtrise influence le taux d'interprétations au sens figuré ? Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les apprenants de niveau plus élevé devraient avoir plus de bonnes réponses que ceux de niveau plus faible en fonction du type de métaphore. Le taux d'interprétations au sens figuré a été étudié par le biais d'une ANOVA mixte à 2 (Niveau de maîtrise : faible *versus* élevé) x 3 (Type de métaphore : figées *vs* lexicalisées *vs* nouvelles) facteurs. L'effet principal du type de métaphore est significatif ( $F(2,36) = 10.174, p < .001, \eta^2 = .355$ ) et l'effet principal du niveau de maîtrise est marginalement significatif ( $F(1,18) = 6.384, p = .021, \eta^2 = .262$ ). L'interaction entre le type de métaphore et le niveau de maîtrise n'est pas significative ( $F(2,36) = 0.447, p = .643, \eta^2 = .016$ ) :

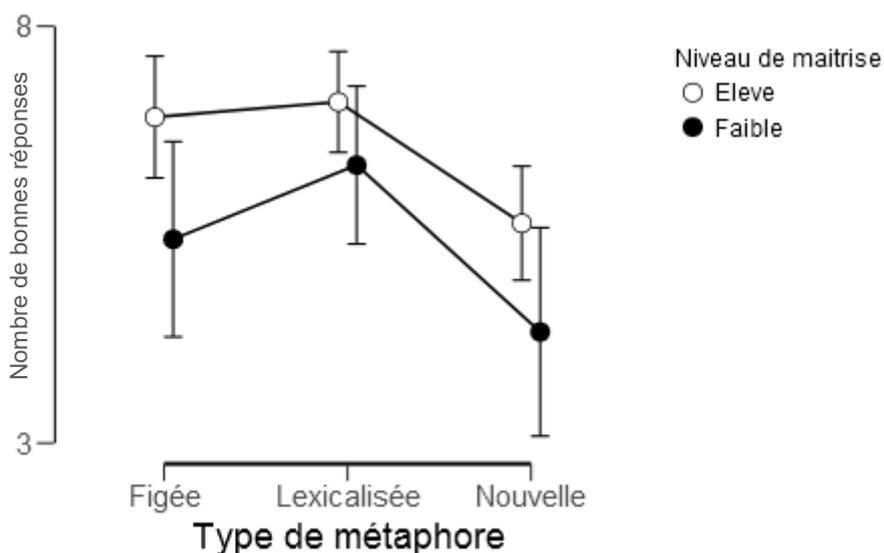


Figure 17 Taux d'interprétations au sens figuré en fonction du type de métaphore et du niveau de maîtrise. Les barres d'erreur représentent l'erreur standard.

Nous avons vu plus haut que les deux groupes expérimentaux sélectionnent plus d'interprétations au sens figuré suite à la lecture de métaphores familières, et l'effet principal du type de métaphore reprend ce résultat. En revanche, nous nous intéressons à l'influence du niveau de maîtrise sur le taux de bonnes réponses et l'effet principal du groupe montre que les apprenants NM+ ( $M = 19,64 ; SD = 2,70$ ) sont plus performants que les apprenants NM- ( $M = 16,11 ; SD = 3,55, p = .021$ ), une différence significative ( $F(1,18) = 6.384, p = .021, \eta^2 = .262$ ), et ce indépendamment du type de métaphore comme montré par l'absence d'interaction. Les apprenants NM+ ont malgré tout un taux de précision

plus élevé pour les métaphores figées ( $M = 6,91$  ;  $SD = 1,37$ ) que les apprenants NM- ( $M = 5,44$  ;  $SD = 2,13$ ), une différence marginalement significative ( $F(1,18) = 3.890, p = .064, \eta^2 = .178$ ). Il en va de même pour les métaphores lexicalisées pour lesquelles les apprenants NM+ ont des performances supérieures ( $M = 7,09$  ;  $SD = 0,83$ ) comparativement aux apprenants NM- ( $M = 6,33$  ;  $SD = 1$ ), une différence non-significative ( $F(1,18) = 3.430, p = .081, \eta^2 = .160$ ). Il en est pareil pour les métaphores nouvelles et les apprenants NM+ ont un taux de précision supérieur ( $M = 5,64$  ;  $SD = 1,57$ ) à celui des apprenants NM- ( $M = 4,33$  ;  $SD = 1,73$ ) alors que la différence n'atteint pas le seuil de la signification ( $F(1,18) = 3.116, p = .094, \eta^2 = .148$ ).

Enfin, une analyse corrélationnelle montre qu'il y a une corrélation positive moyenne entre le niveau de maîtrise et le nombre de bonnes réponses aux métaphores figées ( $r = .301$ ) et lexicalisées ( $r = .426$ ). Il y a également une corrélation significative entre le taux d'interprétations au sens figuré suite à la lecture de métaphores nouvelles et le niveau de maîtrise ( $r = .628, p < .01$ ). Ces résultats semblent indiquer que plus le niveau de maîtrise est élevé, plus les apprenants sont en mesure de correctement interpréter les métaphores inédites.

Dès lors, la capacité à sélectionner une interprétation au sens figuré suite à la lecture de métaphores en français L2 semble dépendre en partie au niveau de maîtrise, surtout pour les métaphores nouvelles. L'analyse de la variation montre qu'il y a une absence d'interaction entre le niveau de maîtrise et le type de métaphore, ce qui signifie que le taux d'interprétations au sens figuré varie plus ou moins de la même manière selon que les apprenants soient de niveau faible ou élevé. Dès lors, les apprenants de niveau de maîtrise élevé ont un taux de précision plus élevé que ceux dont le niveau est faible pour l'ensemble des métaphores en français L2. Nous ne pouvons donc pas valider notre hypothèse opérationnelle selon laquelle les apprenants de niveau élevé devraient avoir plus de bonnes réponses suite à la lecture de métaphores familières que ceux de niveau plus faible et que cette différence devrait être moindre pour les métaphores nouvelles.

#### 4.2.3.6 *Le temps de lecture en contexte littéral ou figuré*

Ensuite, est-ce que le biais littéral dont souffriraient les apprenants d'une L2 est plus présent chez les ceux ayant un niveau plus faible ? Si le niveau de maîtrise influence la saillance du sens figuré des métaphores familières en L2, le temps de lecture de ces métaphores en contexte littéral devrait être plus court chez ceux ayant un niveau faible que le sens figuré et inversement pour ceux ayant un niveau plus élevé. Le type de métaphore, en revanche, ne devrait pas influencer le temps de lecture étant donné que les deux types sont conventionnels. Le temps de lecture des métaphores familières en contexte au sens littéral ou figuré a été étudié par le biais d'une ANOVA mixte à 2 x (Niveau de maîtrise : faible *versus* élevé) x 2 (Type de contexte : figuré *versus* littéral) facteurs. L'effet principal

du type de contexte est marginalement significatif ( $F(1,18) = 8.000, p = .011, \eta^2 = .265$ ) mais il n'y a pas d'effet principal du niveau de maîtrise ( $F(1,18) = 2.656, p = .121, \eta^2 = .129$ ). L'interaction entre le type de métaphore et le niveau de maîtrise est marginalement significative ( $F(1,18) = 4.146, p = .057, \eta^2 = .138$ ) :

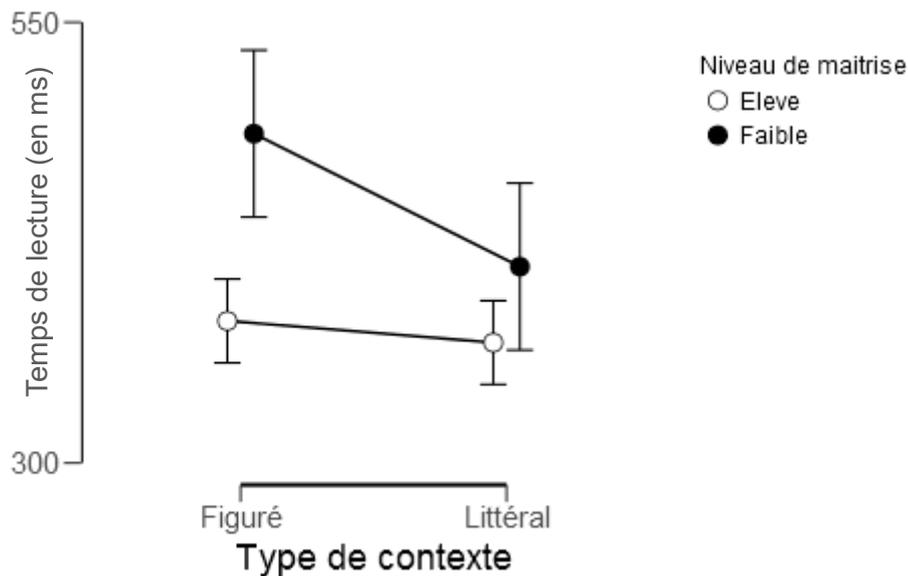


Figure 18 Temps de lecture des métaphores familières en fonction du type de contexte et du niveau de maîtrise. Les barres d'erreur représentent l'erreur standard.

Une analyse des effets simples de l'interaction marginalement significative par des tests post-hoc utilisant la correction de Holm a été conduite. Les apprenants NM- lisent les métaphores familières au sens littéral ( $M = 411,4 ; SD = 105,0$ ) plus rapidement qu'au sens figuré ( $M = 486,8 ; SD = 103,4$ ), une différence presque significative ( $p = .032$ ), alors que cette différence est minime pour les apprenants NM+ entre le contexte figuré ( $M = 380,6 ; SD = 115,3$ ) ou littéral ( $M = 368,3 ; SD = 105,1, p = .434$ ). Ainsi, le niveau de maîtrise semble influencer le temps mis à lire des métaphores familières au sens figuré et en moindre mesure quand elles sont au sens littéral. Cela suggère que le contexte joue un rôle, en particulier à un niveau faible, et que le sens littéral soit plus accessible que le sens figuré quand le niveau de maîtrise est faible. De plus, les apprenants de niveau élevé ont bien des temps de lecture semblables selon que les métaphores se trouvent dans des contextes au sens figuré ou littéral. Mais nous pouvons que partiellement valider notre hypothèse étant donné que les résultats ne sont que marginalement significatifs.

#### 4.2.3.7 Le taux d'erreurs au sens littéral

Enfin, un biais littéral en fonction du niveau de maîtrise implique également que le type d'erreur varie

selon que les apprenants aient un niveau faible ou élevé : plus le niveau est faible, plus ils devraient commettre des erreurs au sens littéral. De plus, l'écart devrait être encore plus grand pour les métaphores nouvelles. Le taux d'erreur au sens littéral a été étudié par le biais d'une ANOVA mixte à 2 (Niveau de maîtrise : faible *versus* élevé) x 3 (Type de métaphore : figées *vs* lexicalisées *vs* nouvelles) facteurs. L'effet principal du taux d'erreur n'est pas significatif ( $F(2,36) = 1,590, p = .218, \eta^2 = .079$ ), ni l'effet principal du niveau de maîtrise ( $F(1,18) = 0,625, p = .439, \eta^2 = .034$ ). L'interaction entre le type d'erreur et le niveau de maîtrise n'est pas significative ( $F(2,36) = .544, p = .585, \eta^2 = .027$ ). Les résultats sont illustrés ci-dessous :

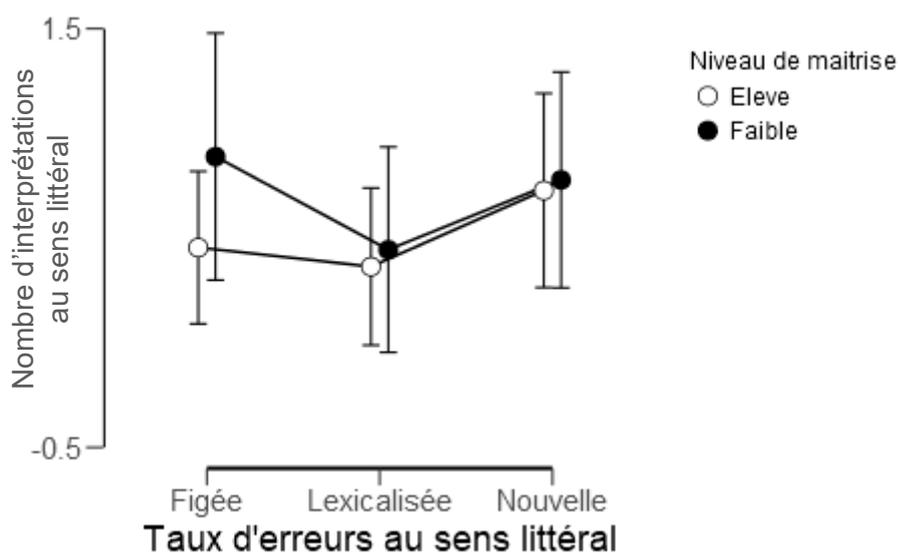


Figure 19 Taux d'erreurs au sens littéral des apprenants norvégiens en fonction du niveau de maîtrise. Les barres d'erreur représentent l'erreur standard.

Les AN NM+ ( $M = 0,46 ; SD = 0,52$ ) ont un taux d'erreur légèrement plus faible lors du traitement des métaphores figées que les AN NM- ( $M = 0,89 ; SD = 1,05$ ). Il en est pareil pour les métaphores lexicalisées pour lesquelles les AN NM+ ( $M = 0,36 ; SD = 0,51$ ) ont un taux d'erreur légèrement plus faible que les AN NM- ( $M = 0,44 ; SD = 0,53$ ). Or pour les métaphores nouvelles, le taux d'erreur est similaire entre les AN NM+ ( $M = 0,73 ; SD = 0,91$ ) et AN NM- ( $M = 0,78 ; SD = 0,83$ ). Ces résultats nous montrent que le niveau de maîtrise n'influence en rien le taux d'erreur au sens littéral et nous ne pouvons donc pas valider notre hypothèse selon laquelle les sujets de niveau faible devraient commettre plus d'erreurs au sens littéral comparativement aux apprenants de niveau plus élevé.

Pour récapituler, ces résultats montrent que le niveau de maîtrise a un effet sur le temps de lecture des énoncés métaphoriques conventionnels mais pas sur les métaphores nouvelles. Ceci nous

indique que le traitement de métaphores nouvelles en L2 demeure un défi même à un niveau de maîtrise élevé. De plus, nous ne trouvons aucune influence directe du niveau de maîtrise sur le taux d'erreur au sens littéral même si les apprenants de niveau plus élevé ont tendance à sélectionner plus d'interprétations au sens figuré que ceux ayant un niveau plus faible. Ces derniers ont également une tendance à lire les métaphores familières au sens littéral plus rapidement qu'au sens figuré, ce qui laisse entendre que le sens littéral soit plus accessible à un faible niveau de maîtrise. Enfin, le niveau de maîtrise n'influence pas le temps mis à sélectionner des réponses au sens figuré, ce qui suggère que le temps d'interprétation ne dépend pas entièrement du niveau de maîtrise des apprenants norvégiens lors du traitement de métaphores en L2.

### 4.3 Bilan général

A l'examen de ces résultats, il ressort que le degré de familiarité des métaphores a une influence sur la performance. Pour les deux groupes expérimentaux, il y a un effet du type de métaphore pour le temps de lecture, le temps d'interprétation et le taux de réponses au sens figuré et au sens littéral. Ainsi, le traitement varie selon que la métaphore soit figée, lexicalisée ou nouvelle en L1 comme en L2. Ces résultats montrent également un effet du niveau de maîtrise. Nous allons donc examiner plus en détail l'effet de la familiarité des métaphores en selon le niveau de maîtrise des locuteurs non-natifs. Nos résultats permettent également d'étudier la présence ou l'absence d'un biais littéral dans le traitement métaphorique en L2. La problématique centrale concerne l'accessibilité du sens en L2 et nous aimerions savoir si la force du biais littéral tel qu'il est présenté dans la recherche incite les locuteurs non-natifs ayant une capacité de la mémoire de travail faible à sélectionner plus de réponses au sens littéral. Nous avons vu que cela est loin d'être le cas, résultats qui nous emmènent à conclure que le biais littéral a certes une influence sur le temps de lecture mais pas sur l'interprétation. Les résultats seront discutés dans ce qui suit.

Enfin, notre dernière problématique concerne la phase d'interprétation de métaphores en L2. Dans une activité complexe telle que la lecture en L2, nous pensons que les fonctions cognitives telles que la mémoire de travail sont activement sollicitées afin d'allouer des ressources nécessaires dans le traitement, d'activer les connaissances sémantiques pertinentes en lien avec les stimuli expérimentaux et d'inhiber les informations non pertinentes et par-dessous-tout le sens littéral. Dès lors, il s'agit d'une activité dont la charge cognitive peut être particulièrement élevée et nous nous intéressons donc spécifiquement au temps d'interprétation et aux types de réponses. Or les résultats ne permettent pas de montrer un lien significatif entre la capacité de la mémoire de travail et du temps d'interprétation ni avec la capacité à inhiber le sens littéral dans les réponses fournies. Nous allons discuter ces

résultats dans ce qui suit.

#### 4.3.1 *Familiarité des métaphores selon leur forme et selon la maîtrise en français L2*

L'une de nos questions de recherche est la suivante : y-a-t-il des degrés de difficulté dans le traitement métaphorique en L2 ? Nous avons choisi d'aborder ce degré de difficulté en examinant les dimensions psychologiques des métaphores ainsi que leurs formes. Plus précisément, nous nous intéressons à l'influence du degré de familiarité des métaphores sur le traitement en L2 comme en L1 et, par extensions, la sensibilité au degré de familiarité en L2. Dans ce travail de thèse, la prise en compte du degré de familiarité d'une métaphore doit également prendre en considération sa forme : la catégorie des métaphores familières ou conventionnelles n'est pas unitaire et comprend des métaphores dites simples (le foyer de la métaphore est un nom, verbe ou un adjectif) et des métaphores dites figées (expressions idiomatiques dont la motivation métaphorique est apparente). Nous avons, pour ce qui est du temps de lecture, stipulé que la vitesse de lecture reflète la facilité avec laquelle des énoncés sont traités (notion de *fluence de traitement*) ; plus des métaphores sont familières, plus elles devraient être lues rapidement (Thibodeau et Durgin, 2011). La vitesse de lecture nous fournit donc des indications sur le degré de difficulté ou de facilité de la métaphore dès lors que nous comparons les métaphores entre elles en variant la forme et la familiarité.

Nous résultats montrent dans un premier temps que les métaphores familières lexicalisées et sont lues significativement plus rapidement que les métaphores nouvelles, ce qui montre que le degré de familiarité des métaphores a une influence sur le traitement métaphorique en L1 (Blasko et Connine, 1993 ; Pexman *et al.* 2000 ; Giora, 2003 ; Bowdle et Gentner, 2005 ; Columbus *et al.* 2015) comme en L2 (Lü *et al.* 2017). Qui plus est, les locuteurs natifs lisent les métaphores figées et lexicalisées avec la même vitesse, ce qui montre que le degré de familiarité semble emporter sur la forme : si le foyer de la métaphore est un mot simple ou un syntagme (*le populisme prend racine en Allemagne*), celle-ci est lue aussi rapidement que les métaphores dans des expressions idiomatiques (*François Hollande se tire une balle dans le pied avec la nouvelle loi Travail*). Columbus *et al.* (2015) ont effectivement montré que les locuteurs natifs lisent les expressions idiomatiques familières avec une telle rapidité que seuls les premiers mots peuvent être suffisants afin d'activer l'intégralité des séquences figées (la prédictibilité des expressions idiomatiques). Ainsi, une métaphore figée familière ne semble par demander plus d'effort en L1 comparativement aux métaphores simples familières, potentiellement du fait du stockage de la métaphore figée dans le lexique mental sous sa forme polylexicale et figée (Giora, 2003).

En L2, en revanche, les locuteurs non-natifs lisent les métaphores figées plus lentement que

les métaphores simples et les métaphores nouvelles ont les temps de lecture les plus longs. Cette différence significative entre le temps de lecture des métaphores dites simples de degré de familiarité faible (métaphores nouvelles) et élevé (métaphores lexicalisées) va dans le sens des résultats de Lü *et al.* (2017) qui combinent le temps de lecture et le temps de réponse. Ils ont effectivement mis en évidence que le degré de familiarité a une influence sur la performance des locuteurs non-natifs en anglais L2 et que les participants de chinois L1 traitent les métaphores familières plus rapidement que les métaphores inédites. Or pour les apprenants norvégiens, le temps de lecture des métaphores figées est en moyenne plus long (près de 30 millisecondes) que celui des métaphores lexicalisées, ce qui signifie qu'il faut également prendre en considération la *forme* de la métaphore en L2. Il se peut que cette différence reflète des processus différents en L1 et en L2. Les expressions idiomatiques sont traitées de manière globale et holistique par les locuteurs natifs alors que les locuteurs non-natifs ont tendance à procéder par un traitement analytique et compositionnel (Titone *et al.* 2015). Ainsi, certaines séquences figées ne sont pas traitées comme des *grands mots* ni comme une unité à part entière à récupérer en mémoire à long terme comme en L1 (Wray, 2000), mais bien comme des énoncés dont le sens est à construire. Ces données indiqueraient que la lecture de séquences figées dans une L2 demande potentiellement plus de ressources que les métaphores simples, alors qu'elles sont pareillement familières. Rappelons que nos analyses statistiques se basent sur le temps de lecture et d'interprétation divisé par le nombre de syllabes comme l'ont fait Cieslicka *et al.* (2014), ce qui signifie que nos mesures prennent en considération que les métaphores figées sont polylexicales et donc plus longues que les métaphores simples.

Une autre question de recherche concerne l'accessibilité au sens, un sujet qui se trouve au centre des préoccupations psycholinguistiques de l'étude de la manière dont les locuteurs non-natifs traitent des métaphores en L2. Le temps de réaction, plus précisément le temps mis à sélectionner la réponse au sens figuré, devrait notamment représenter l'accessibilité du sens figuré. Si les participants répondent plus rapidement suite à la lecture de métaphores familières que nouvelles, cela signifierait que l'accessibilité du sens figuré dépend du degré de familiarité des métaphores. Nos résultats montrent que les locuteurs natifs et non-natifs ont des temps d'interprétation significativement plus rapides suite à la lecture de métaphores familières (figées et lexicalisées) que nouvelles. Le sens figuré des métaphores nouvelles devrait effectivement être moins accessible que pour les métaphores familières, ce qui devrait se refléter dans le temps de réaction. Dans l'étude de Jankowiak *et al.* (2017), les résultats montrent que le temps de réaction diffère selon que les participants traitent des paires de mots métaphoriques familières ou nouvelles mais uniquement en L1. En anglais L2, en revanche, les temps de réaction ne sont pas influencés par le degré de familiarité des métaphores (Jankowiak *et al.* 2017), alors que l'étude de Lü *et al.* (2017) montrent une différence significative

entre le temps de réaction de métaphores familières vs non-familières. Comme dans notre étude, les locuteurs non-natifs mettent significativement plus de temps à interpréter des métaphores nouvelles vs familières (figées ou lexicalisées). Ces résultats vont donc dans le sens de la théorie de saillance graduelle de Giora (2003) selon laquelle le sens figuré des métaphores familières serait plus accessible que le sens littéral. Dans le cadre de métaphores inédites, en revanche, le sens littéral serait initialement plus accessible dans le traitement et demanderait ainsi plus de ressources cognitives afin de construire un sens figuré compatible avec le contexte (*ibid.*).

En ce qui concerne le taux de précision et le taux d'erreur, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle le degré de familiarité devrait exercer une influence sur la performance des locuteurs natifs et non-natifs. Les résultats montrent effectivement que les deux groupes ont un taux de précision significativement plus élevé suite à la lecture de métaphores familières comparativement aux métaphores nouvelles. Par ailleurs, le taux d'erreur suite à la lecture de métaphores nouvelles est plus élevé pour les locuteurs natifs et non-natifs, ce qui indiquerait que le sens figuré est potentiellement moins disponible comparativement au traitement de métaphores familières. Cela va dans le sens des données obtenues dans l'étude de Mashal (2013) et Lü *et al.* (2017). Mashal montre qu'en L1, le traitement de métaphores inédites induit plus en erreur les locuteurs natifs que les métaphores familières. Qui plus est, le type d'erreur commis diffère selon la familiarité des métaphores. Elle montre que dans une tâche de rappel de métaphores traitées auparavant telles que *silence brulant*, les locuteurs natifs ont tendance à sélectionner une réponse qui a un lien sémantique avec la métaphore nouvelle (ex. *quiétude*) alors que les métaphores familières provoquent des erreurs dites phonologiques (ex. *science*). Ainsi, propose Mashal (2013), le rappel de métaphores nouvelles est plus laborieux que celui des métaphores familières. En L2, le taux d'erreur est plus élevé lorsque les participants doivent traiter des métaphores inédites comparativement aux métaphores familières (Lü *et al.* 2017).

En L2, des études montrent que le taux de précision est plus élevé pour les métaphores familières comparé aux métaphores nouvelles (Jankowiak *et al.* 2017 ; Lü *et al.* 2017). Or ces études ne s'intéressent pas au type d'erreur commis et cela représente l'intérêt de notre étude. En effet, un examen du type d'erreur peut nous donner des indications sur le sens le plus accessible en L2. Rappelons que nous nous sommes inspirés par le procédé utilisé dans une étude de Cieslicka *et al.* (2011) sur la difficulté de traitement d'énoncés figurés en L1 chez des patients souffrant d'aphasie, procédé qui consiste à présenter des interprétations au sens figuré, au sens littéral et au non-sens. Ce procédé a effectivement permis de mettre en évidence un biais littéral dans le traitement de métaphores en L1 chez ces patients. Nous avons donc systématiquement proposé des interprétations conflictuelles afin de mesurer l'accessibilité d'un sens au détriment d'un autre. Cette accessibilité

devrait, nous l'avons déjà dit, dépendre du degré de familiarité des métaphores en L2. Nos résultats montrent dans un premier temps que le taux de précision est le plus élevé pour les métaphores lexicalisées, ensuite pour les métaphores figées et enfin pour les métaphores nouvelles. Dès lors, les locuteurs non-natifs semblent avoir davantage de difficultés dans l'interprétation des métaphores nouvelles comparativement aux métaphores familières.

Néanmoins, le facteur niveau de maîtrise est susceptible d'exercer une influence sur les données. Peu d'études comparent les résultats des locuteurs non-natifs sur la base du niveau de maîtrise. Nous avons effectivement vu que Lü *et al.* (2017) font ressortir un effet du degré de familiarité dans le traitement de métaphores en L2, alors que les locuteurs non-natifs (des apprenants chinois adultes) sur lesquels se sont appuyés les auteurs sont tous de niveau dit intermédiaire en anglais L2. Ainsi, le niveau de maîtrise n'est pas une variable à part entière. Dans l'étude de Jankowiak *et al.* (2017), par ailleurs, la maîtrise n'est également pas prise en compte au-delà de l'exclusion de ceux dont le niveau est trop faible. Or cette étude montre que des apprenants polonais de l'anglais L2 de niveau de maîtrise élevé sont moins sensibles au degré de familiarité des métaphores en L2 qu'en L1. Dans Carroll *et al.* (2017), ils n'ont pas pu démontrer que les locuteurs non-natifs de maîtrise plus faible étaient significativement plus performants que ceux de maîtrise plus élevé. Heredia et Cieślicka (2016) se concentrent principalement sur le biais littéral, que nous traiterons par la suite, et ne varient pas le degré de familiarité. Nos résultats sont donc potentiellement inédits. Il ressort de nos résultats que le niveau de maîtrise des apprenants norvégiens semble avoir une influence sur la familiarité des métaphores en français L2. Les métaphores familières sont effectivement lues plus rapidement par les apprenants de niveau plus élevé (des différences marginalement significatives) comparativement à ceux dont le niveau est plus faible. Pour les métaphores nouvelles, en revanche, le temps de lecture ne diffère pas selon le niveau de maîtrise. Des analyses corrélationnelles montrent également que plus les apprenants maîtrisent cette langue, plus ils lisent rapidement les métaphores familières alors qu'il n'y a pas de corrélation significative pour les métaphores nouvelles.

Cette tendance ne s'observe pas pour ce qui est du temps mis à sélectionner l'interprétation au sens figuré. Les apprenants de niveau plus élevé interprètent l'ensemble des métaphores plus rapidement que ceux de niveau plus faible. Qui plus est, les apprenants dont le niveau de maîtrise est élevé sélectionnèrent plus rapidement le sens figuré suite à la lecture de métaphores nouvelles (une différence marginalement significative) alors que l'accessibilité au sens figuré lors du traitement de métaphores non-familières ne devrait pas dépendre de la maîtrise des locuteurs non-natifs. Cette différence marginalement significative pour ce qui est des métaphores nouvelles et cet avantage qu'ont les apprenants de niveau de maîtrise élevé reflètent très probablement un avantage plus global

en termes de traitement de l'information en L2. Quant au type d'interprétation sélectionnée, les résultats suggèrent que le niveau de maîtrise est un facteur important indépendamment du type d'énoncé traité. En effet, les apprenants de niveau plus élevé sélectionnent significativement plus d'interprétations au sens figuré, et ce indépendamment du type de métaphore (que la métaphore soit figée, lexicalisée ou nouvelle) et du degré de familiarité. Pris ensemble, ces résultats semblent indiquer que le niveau de maîtrise est un facteur à prendre en compte dans le traitement de métaphores qui varient selon le degré de familiarité et la forme en français langue étrangère. Néanmoins, le manque d'interaction entre le type de métaphore et le niveau de maîtrise dans le temps d'interprétation et dans le taux de bonnes réponses semblent indiquer que le niveau de maîtrise est un facteur certes important mais qui ne permet pas d'expliquer toute la variance dans la performance des locuteurs non-natifs.

Pour récapituler, nous avons émis l'hypothèse générale selon laquelle la familiarité des métaphores devrait avoir un effet sur le traitement en L1 et en L2, et les résultats permettent de partiellement valider cette hypothèse. Les résultats montrent un effet principal du type de métaphore sur le temps de lecture et d'interprétation ainsi que sur le taux de réponses sélectionnées au sens figuré. De fait, le traitement diffère selon que la métaphore soit figée, lexicalisée ou nouvelle et cet effet est assez robuste. Les métaphores lexicalisées sont effectivement lues et interprétées significativement plus rapidement que les métaphores nouvelles, ce qui indique que la familiarité de la métaphore simple joue un rôle majeur en L1 comme en L2. De plus, le taux d'interprétations sélectionnées suite à la lecture de métaphores familières est significativement plus élevé que celui des métaphores nouvelles, et ceci pour les deux groupes. Les participants sélectionnent moins d'interprétations au sens figuré suite à la lecture de métaphores inédites telles que *le chef étoilé dénude les carottes* que celles ayant été jugées familières comme *Brad Pitt se noie dans le travail après le divorce*. Ces données vont également dans le sens de la théorie de la saillance graduelle de Giora (2003). Un tel résultat peut éventuellement indiquer que les formes familières sont stockées dans le lexique mental des locuteurs. Comme l'indique Edmonds (2013), une différence dans la vitesse de lecture entre une expression idiomatique conventionnelle (ex. *sans coup férir*) et cette même expression avec un mot substitut (ex. *sans coup frapper*) peut indiquer ce qu'elle appelle un *avantage psycholinguistique* :

« Si une telle expression est stockée et extraite en bloc, il est logique que les mots qui la composent soient lus plus rapidement que les substituts qui remplacent ces mots » (Edmonds 2013 : 128).

Ainsi, elle explique que traditionnellement (et selon une approche dite *lexicaliste*), une différence de temps de lecture signifie une accessibilité variable dans le lexique mental des locuteurs natifs et non-natifs. Plus une unité est lue rapidement, plus la probabilité qu'elle soit stockée est grande. A la différence du point de vue de Giora, qui s'intéresse principalement à la question du sens et non pas

nécessairement du sens et la forme, une telle approche permet d'étudier si la vitesse de lecture permet d'informer sur l'accessibilité de l'expression conventionnelle. Dans le cadre de notre protocole expérimental, nous n'allons pas nous aventurer dans le domaine du stockage de l'information dès lors que nous ne proposons pas de tâche de rappel. Mais la question est d'une grande pertinence : si les locuteurs non-natifs lisent plus rapidement les métaphores familières et trouvent plus rapidement une réponse comparé aux métaphores inédites, est-ce une indication d'un stockage de cette forme dans le lexique mental ? Seules des recherches supplémentaires permettront de répondre à cette question.

#### 4.3.2 *Biais littéral dans le traitement métaphorique selon la maîtrise de la L2*

L'une des problématiques les plus vives dans la recherche sur le traitement de sens figuré en L2 concerne le *biais littéral* (Cieślicka, 2006 ; Kecskes, 2006 ; Cieślicka *et al.* 2014 ; Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Cieślicka et Heredia, 2017). La difficulté qu'éprouvent les locuteurs non-natifs dans le traitement de métaphores ou d'expressions en L2 est liée à une tendance à privilégier le sens littéral des énoncés, même les plus conventionnels et à des degrés différents de niveau de maîtrise. Ainsi, quand des locuteurs non-natifs traitent des énoncés tels que *Coluche a cassé sa pipe dans un accident de moto*, le sens littéral de *casser sa pipe* est plus accessible (*briser un instrument de fumeur*) que le sens attendu (*mourir*) même quand le contexte favorise une interprétation au sens figuré. Les données empiriques permettant de démontrer ce biais littéral concernent généralement le temps de lecture d'un même énoncé soit dans un contexte qui favorise le sens figuré, soit dans un contexte favorisant le sens littéral. La théorie de la saillance graduelle (Giora, 2003) est la pierre angulaire de cette hypothèse et, selon celle-ci, une telle différence dans le temps de lecture permet de déterminer l'accessibilité du sens. Ainsi, si des locuteurs non-natifs mettent plus de temps à lire un énoncé tel que *Coluche a cassé sa pipe dans un accident de moto* comparé à *Coluche a cassé sa pipe et n'a plus été capable de fumer*, cela signifierait que le sens littéral de *casser sa pipe* est plus accessible dans le lexique mental et se voit donc privilégier.

Notre étude teste l'hypothèse d'un biais littéral de plusieurs façons. D'abord, nous avons créé un petit nombre de métaphores, nécessairement familières, et les ont présentés dans un contexte qui favorise une interprétation au sens figuré (stimuli expérimental) ou bien dans un contexte qui favorise le sens littéral (distracteur). S'il y a bien une priorité du sens littéral dans le lexique mental des locuteurs non-natifs, l'énoncé au sens figuré devrait être lu plus lentement que celui au sens littéral. Les résultats montrent dans un premier temps qu'il y a un effet marginalement significatif du type de contexte sur le temps de lecture des métaphores familières (lexicalisées et figées), ce qui laisse suggérer que le sens littéral des métaphores familières est plus disponible chez les apprenants

norvégiens comparativement aux locuteurs français. Ce résultat va dans le sens d'études antérieures sur le traitement métaphorique en L2 (Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017). Ainsi, les apprenants norvégiens semblent avoir plus facilement accès au sens littéral, indiquant un potentiel biais littéral dans le processus interprétatif. Les locuteurs natifs, en revanche, ont des temps de lecture qui ne sont pas influencés par le contexte, résultat qui va dans le sens de la théorie de la saillance graduelle (Giora, 2003) et qui montre que dans le traitement de métaphores familières en L1, les sens littéral et figuré sont activés en parallèle.

La recherche montre également que l'accessibilité au sens littéral ou figuré est influencée par le niveau de maîtrise (voir surtout Heredia et Cieślicka, 2016). Nous avons donc souhaité examiner l'influence du niveau de maîtrise en français L2 auprès des apprenants de norvégien L1 sur l'accessibilité du sens et éventuellement sur le biais littéral à un niveau de maîtrise faible. Les résultats montrent que les apprenants de faible niveau de maîtrise lisent effectivement les métaphores familières au sens littéral plus rapidement qu'au sens figuré, un effet marginalement significatif, alors que ceux d'un niveau plus élevé ont des mêmes temps de lecture indépendamment du contexte. Ces résultats vont dans le sens de Heredia et Cieślicka (2016) qui ont montré que les sens littéral et figuré sont similairement accessibles dans le cadre d'une maîtrise élevée en L2 alors que le sens littéral est privilégié en L2 lorsque le niveau de maîtrise est faible. Cela indique donc un biais littéral à un niveau de maîtrise faible.

Qui plus est, nous avons examiné le type de réponse sélectionné par les apprenants norvégiens afin de savoir si ce biais littéral s'étend à l'interprétation et selon leur niveau de maîtrise. Dans l'étude de Mashal *et al.* (2015), les auteurs notent effectivement que même lorsque locuteurs non-natifs *connaissent* le sens des métaphores familières, le sens figuré n'est pas prioritaire dans le lexique mental dans les premières instances du traitement. S'il y a bien un biais littéral chez les locuteurs non-natifs comparativement aux locuteurs natifs, ou chez les locuteurs non-natifs à un faible niveau de maîtrise comparativement aux locuteurs non-natifs ayant une maîtrise élevée, alors cela devrait se refléter dans les réponses sélectionnées. Nous avons vu que les apprenants norvégiens lisent bien les métaphores familières au sens littéral plus rapidement qu'au sens figuré, ce qui va dans le sens d'un biais littéral, mais aussi que cela dépend du niveau de maîtrise. En ce qui concerne le type de réponse, les résultats montrent dans un premier temps que les apprenants commettent significativement plus d'erreurs au sens littéral comparé aux locuteurs natifs, mais cela est sûrement dû à un effet global de niveau natif vs niveau non-natif. Dans un deuxième temps, les résultats indiquent que le niveau de maîtrise n'exerce aucune influence sur le taux d'erreur au sens littéral, ce qui signifie que le sens littéral n'est nécessairement pas plus accessible chez les apprenants norvégiens qui ne maîtrisent pas encore le français comparativement à ceux qui la maîtrisent. D'autre part, il y a bien un effet principal

marginalement significatif du niveau de maîtrise sur le taux de bonnes réponses, ce qui implique que la précision dépend du niveau de maîtrise en français L2. Nous ne sommes donc pas en mesure d'indiquer que le biais littéral s'étend jusqu'à l'interprétation lors du traitement de métaphores en français langue étrangère.

En guise de conclusion, le biais littéral observé dans le temps de lecture ne semble pas influencer pas la capacité des apprenants norvégiens de faible niveau de maîtrise à inhiber le sens littéral des métaphores. Même si le sens littéral est potentiellement plus accessible dans le lexique mental lors de la lecture, l'examen du taux d'erreur montre que lorsque ces apprenants ne commettent pas significativement plus d'erreurs au sens littéral comparativement aux apprenants de maîtrise élevée. En revanche, nous avons vu plus haut que la performance est plus faible suite à la lecture de métaphores nouvelles - le taux d'erreur est donc plus élevé - ce qui montre que le sens figuré est potentiellement moins actif pour les deux groupes expérimentaux. Si le sens littéral est plus accessible dans le traitement de métaphores nouvelles, les apprenants devraient mettre plus de ressources à l'inhiber, ce qui explique le temps de lecture et d'interprétation plus élevés comparé aux métaphores familières. Selon nous, cette demande d'avoir plus de ressources cognitives disponibles afin d'inhiber le sens littéral peut être assouvie par les fonctions cognitives telles que la mémoire de travail.

#### 4.3.3 *Charge cognitive dans l'interprétation métaphorique*

La problématique de ce travail de thèse stipule que les fonctions cognitives devraient être prises en compte dans l'interprétation métaphorique lors d'une activité aussi complexe sur le plan cognitif que le traitement métaphorique dans une L2. En L1, des études ont montré que des individus ayant un avantage sur le plan des fonctions cognitives telles que le contrôle inhibiteur et la mémoire de travail (Chiappe et Chiappe, 2007 ; Olkonemi *et al.* 2015) sont plus rapides à interpréter des métaphores dans leur L1. Plus récemment, le lien entre la capacité de l'administrateur central, mesurée par le biais du *Backward Digit Span Test*, et l'interprétation des métaphores familières vs non-familières a été démontré par Mashal (2013). En ce qui concerne notre problématique, une étude récente de Lü *et al.* (2017) montre que la capacité des fonctions exécutives, et plus précisément le contrôle inhibiteur, explique la variation dans le temps de réaction lors du traitement métaphorique en L2. Cette étude met également en évidence que la familiarité est un facteur important en L2, mais que l'avantage qu'ont les locuteurs non-natifs dans le traitement de métaphores en L2 ne concernent que celles dont le degré de familiarité est élevé. Enfin, les études de Mashal *et al.* (2015) et de Jankowiak *et al.* (2017) ont des résultats qui montrent que la charge cognitive augmente potentiellement lorsque les locuteurs non-natifs traitent des métaphores en L2, que ces métaphores soient nouvelles ou familières. Mais ce

n'est qu'une supposition de la part des chercheurs, supposition que nous avons souhaité vérifier.

Néanmoins, nos résultats ne nous permettent pas de valider nos hypothèses concernant la relation entre la capacité de la mémoire de travail et l'interprétation de métaphores en L2. En effet, il s'est avéré que la taille de l'échantillon est trop faible pour effectuer des analyses statistiques permettant d'avoir des différences significatives. Nous ne pouvons que rapporter une tendance et celle-ci nous montre une capacité de la mémoire de travail plus élevée permet aux apprenants de sélectionner légèrement plus rapidement la bonne réponse que ceux ayant une capacité plus faible dans les types de métaphores qui représentent les plus de difficultés pour les apprenants norvégiens à en juger les résultats relatives au temps de lecture, d'interprétation et du taux de précision. Ce que l'on peut voir, donc, est une tendance à sélectionner légèrement plus rapidement la bonne réponse suite à la lecture de métaphores figées et nouvelles en L2. Cependant, nous ne pouvons pas valider nos hypothèses quant à l'influence de la capacité de la mémoire de travail dans le temps de réaction tout en précisant que ces tendances sont à explorer dans des études supplémentaires.

L'autre partie de notre problématique concerne l'apport des fonctions cognitives dans l'inhibition du sens littéral. Les travaux de Mashal *et al.* (2015) et de Jankowiak *et al.* (2017) soulignent l'hypothèse d'une désactivation du sens littéral dans le traitement de métaphores dans une L2, mêmes familières, et Lü *et al.* (2017) ont pu démontrer cela pour ce qui est des métaphores familières en L2. Ainsi, le biais littéral incite les locuteurs non-natifs à privilégier le sens littéral et celui-ci doit donc être désactivé en vue d'une interprétation plus adaptée. Cela n'empêche en rien la capacité à correctement interpréter le sens métaphorique, selon ces études, mais prendra plus de temps. Mais à notre connaissance, aucune étude n'a systématiquement confronté les locuteurs non-natifs à des interprétations conflictuelles au sens figuré et littéral et mesuré le temps mis à en sélectionner une suite à la lecture de métaphores de type et de familiarité variables. Notre hypothèse concerne donc le taux de précision selon la familiarité des métaphores. Nos résultats ne nous permettent pas de mettre en évidence que la capacité de la mémoire de travail a une influence directe sur le taux d'interprétations au sens figuré. En revanche, ils indiquent que les apprenants dont la capacité de la mémoire de travail est élevée ont un taux de précision légèrement plus élevé dans le traitement de métaphores familières comparativement à ceux dont la capacité est plus faible. Cela va dans le sens des résultats de Lü *et al.* (2017). Cependant, l'effet est inverse pour les métaphores nouvelles. Davantage d'études sont nécessaires afin d'explorer ces tendances.

En dernier lieu, examinons les résultats de l'hypothèse selon laquelle un avantage liée à la capacité des fonctions cognitives permet aux apprenants d'inhiber le sens littéral. En effet, le temps d'interprétation ne concerne que les bonnes réponses. Est-ce parce que le sens littéral est plus accessible que le sens figuré lorsque la capacité des fonctions cognitives est faible plutôt qu'élevée ?

Encore une fois, les résultats ne sont pas concluants. Les apprenants de capacité de la mémoire de travail plus élevée ont un taux d'interprétations au sens littéral plus faible suite à la lecture de métaphores figées comparativement à ceux dont la capacité est plus faible. Le taux d'interprétations au sens littéral est comparable pour ce qui est des métaphores simples. Il s'agit donc, pour les métaphores figées, d'une tendance à explorer. Ces données nous montrent malgré tout qu'une faible capacité de la mémoire de travail peut potentiellement pénaliser les apprenants norvégiens. Demandés à interpréter des métaphores en français L2 dans un délai relativement bref, les apprenants commettent légèrement plus d'erreurs au sens littéral dans le traitement de métaphores figées, ce qui signifie que ces apprenants ont potentiellement des difficultés à inhiber les réponses inadaptées dans le traitement de métaphores en L2. Mais l'effectif réduit ne nous permet en aucun cas de conclure ni de valider nos hypothèses opérationnelles.



## Conclusion

Dans ce travail de thèse, nous avons eu pour objectif principal de donner des éléments de réponse à une question centrale : pourquoi les métaphores en langue étrangère représenteraient-elles une difficulté pour des locuteurs non-natifs adultes alors que ceux-ci auraient déjà acquis une compétence figurative leur permettant d'interpréter des métaphores dans la langue maternelle ? La métaphore en langue étrangère mérite toute notre attention du fait de son omniprésence dans le discours (Lakoff et Johnson, 1985 ; Gibbs, 1994) et de son importance dans l'obtention d'un niveau de maîtrise qui s'égale à celui des locuteurs natifs (Danesi, 1992). S'emparer d'une question de cette envergure réclame, selon nous, une approche pluridisciplinaire, approche qui consiste à mobiliser des éléments issus de la linguistique, de la rhétorique, de la didactique et de la psycholinguistique. Cette pluridisciplinarité nous incite également à approfondir la question puisque chaque domaine d'étude a potentiellement des enjeux qui lui sont propres. Toujours est-il que nous nous focalisons sur une caractéristique de la métaphore qui semble émerger dans notre travail : sa complexité. Par conséquent, plusieurs questionnements s'en dégagent : la métaphore, est-elle, par essence, complexe ? Cette complexité, résiderait-elle dans sa diversité ? Toutes les métaphores, représentent-elles le même degré de difficulté en langue étrangère ? Les locuteurs non-natifs, sont-ils égaux face à des métaphores en langue étrangère ? Afin de répondre à ces questions, nous les avons étudiées dans la partie théorique de ce travail de thèse. Mais au vue du manque de recherche dans le domaine du traitement de métaphores dans une langue étrangère, nous avons monté une expérimentation afin d'apporter des éléments aux questions qui restent sans réponse.

Adressons d'abord la première question : la métaphore, est-elle, par essence, complexe ? Sa résistance à la définition peut effectivement nous donner des éléments de réponse. Il ressort que le mécanisme à l'œuvre dans l'accès au sens figuré ou métaphorique nous échappe toujours, malgré des travaux dédiés à ce sujet depuis l'Antiquité (Gibbs, 1994 ; Glucksberg, 2001 ; Botet, 2008). Chercher à comprendre le mécanisme de *la* métaphore nous incite potentiellement à la concevoir comme un phénomène singulier, c'est-à-dire comme un phénomène pour lequel il y aurait un seul mécanisme qui vaut pour toutes les métaphores. Même si nous n'avons pas pu aborder la question plus en détail, Bowdle et Gentner (2005) stipulent effectivement que deux mécanismes sont potentiellement à l'œuvre dans l'interprétation : la catégorisation et la comparaison. L'implication de l'un ou de l'autre de ces mécanismes dépend du degré de conventionalité des métaphores dans une langue donnée. Des métaphores peu conventionnelles telles que *l'amour est une fenêtre* seront interprétées grâce à la comparaison alors que l'interprétation de métaphores conventionnelles comme *la vie est un combat* repose sur un mécanisme de catégorisation. Cela illustre bien la complexité de la métaphore : il ne s'agit pas d'une figure de discours unitaire et singulier mais bien d'un phénomène susceptible

d'engager deux mécanismes distincts en fonction de son degré de conventionalité.

D'autre part, la métaphore est perçue comme un phénomène déviant et potentiellement plus difficile à comprendre que le sens littéral (Gibbs, 1994). En effet, elle a longtemps été rattachée à un discours prédéterminé, le discours littéraire et argumentatif, parfois aux dépens de considérations de la place de la métaphore au sein d'un discours ordinaire et quotidien (Lakoff et Johnson, 1985 ; Gibbs, 1994 ; Glucksberg, 2001). Elle est donc perçue comme une figure de style, un phénomène extraordinaire impliquant une déviance d'un langage raisonné et porteur de la vérité (Bonhomme, 2005). Traditionnellement perçu comme un écart du sens premier des mots, les figures de style s'étudient par le biais de l'extension, du transfert ou de la dérivation dans les travaux de la rhétorique (*ibid.*). Une telle perspective tend donc à représenter le sens figuré comme étant *parasitique* du sens premier des mots (Glucksberg, 2001). Donner la primauté au sens premier des mots équivaut à représenter le sens figuré comme étant plus difficile à traiter que le sens premier des mots, le sens littéral (Gibbs, 1994). Dans le modèle pragmatique standard, la lecture d'une expression idiomatique telle que *Coluche a cassé sa pipe dans un accident de moto* implique effectivement l'activation du sens littéral dans un premier temps (*briser un instrument de fumeur*) alors que le sens figuré sera activé dans un deuxième temps (*Coluche est mort dans un accident de moto*). Cela indiquerait que le sens figuré demande indéniablement plus de temps du fait de l'activation préalable du sens littéral obligatoire qui doit ensuite être écarté (Gibbs, 1994 ; Glucksberg, 2001). Néanmoins, un contexte suffisamment riche permet aux locuteurs natifs d'aller directement au sens figuré, ce qui signifie que celui-ci n'est pas nécessairement plus complexe que le sens premier des mots (*ibid.*).

Cette question nous amène à adresser celle de l'hétérogénéité : la complexité de la métaphore, résiderait-elle dans sa diversité ? La diversité de la métaphore a effectivement été mise en avant dans cette thèse. Nous avons abordée cette diversité par une approche qui consiste à catégoriser les métaphores selon trois axes : la conventionalité ou la lexicalisation ; la forme ou le foyer syntagmatique ; la fonction de la métaphore. Cela nous a permis à proposer trois typologies selon des variations sur ces trois axes. D'abord, le foyer de la métaphore peut appartenir à toutes les parties du discours. Dans notre typologie syntagmatique, nous avons montré des occurrences de métaphores nominales (*Mon chirurgien est un boucher*), de métaphores verbales (*La France a arraché la victoire*), de métaphores adjectivales (*c'est un sujet brûlant*), voire adverbiales (*ce livre est chaudement recommandé*). La métaphore varie également selon la fonction qu'elle assume dans le discours. Nous avons donc proposé une typologie selon la fonctionnalité des métaphores, ce qui nous a permis de donner des exemples de métaphores dont la fonction est expressive (*sa femme est son roc*), explicative (*le cortex entorhinal est un GPS*) ou enfin argumentative (*la criminalité est un virus*).

La métaphore varie surtout selon son degré de conventionalité ou de lexicalisation, allant de la métaphore inédite (*le chef a **dénudé** les carottes*), de la métaphore lexicalisée (*l'Europe est **submergée** par l'immigration*) et morte (*ils ont **abordé** le sujet hier*) à la catachrèse (*elle a eu un **virus** informatique*). Cette variation découlerait, selon Kleiber (1994, 1999), d'une présence ou d'une absence de déviance. Dans le premier cas de figure, il y a déviance sur le plan conceptuel (*nous dénudons des êtres humains et non pas des légumes*) alors que dans les autres cas de figure, la déviance n'est plus perçue par les locuteurs natifs : la métaphore est donc congelée. Giora (2003) stipule, quant à elle, que la métaphore devient lexicalisée avec l'usage et que le sens figuré est donc codé dans le lexique mental. Dans une métaphore nouvelle, nous n'avons pas pu coder ce sens figuré et le sens littéral est donc plus facilement accessible que le sens figuré. Par l'exposition répétée aux métaphores lexicalisées, le sens figuré devient d'autant plus accessible que le sens littéral. En conséquence, les métaphores nouvelles et non lexicalisées sont susceptibles d'être plus difficiles à traiter que celles dont le sens figuré s'est inscrit dans le lexique mental des locuteurs natifs métaphores (Bowdle et Gentner, 2005).

La notion de saillance nous permet d'aborder la troisième question : toutes les métaphores, représentent-elles le même degré de difficulté en langue étrangère ? Nous avons vu que de nombreux auteurs s'appuient sur la notion de saillance du sens afin d'expliquer à la fois les disparités entre les locuteurs natifs et non-natifs mais également les difficultés qu'éprouvent ces derniers (Cieślicka, 2006 ; Cieślicka et Heredia, 2011 ; Cieślicka *et al.* 2014 ; Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Muñoz, 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Cieślicka et Heredia, 2017). L'hypothèse de la saillance graduelle proposée par Giora (1999, 2002, 2003, 2004, 2008) stipule que l'interprétation de métaphores en langue maternelle dépend moins du status du sens figuré ou littéral mais plutôt du nombre de fois où l'on a été confronté à celle-ci dans le discours. Si une métaphore leur est familière, alors les locuteurs natifs sont d'autant plus susceptibles d'avoir codé le sens figuré dans leur lexique mental. L'accessibilité d'un sens ou d'un autre dépend donc de sa saillance, ce qui signifie que la difficulté du traitement repose sur le degré auquel le sens figuré ou littéral est saillant. Les locuteurs non-natifs, en revanche, auraient l'habitude d'être confrontés aux sens individuels des mots dans leurs acceptations au sens littéral, ce qui les inciteraient à se focaliser sur une interprétation basée sur ce sens littéral (Cieślicka, 2006, 2015 ; Kecskes, 2000, 2006). La saillance du sens dépendrait donc de la situation linguistique des locuteurs d'une langue donnée. Les difficultés que rencontrent les locuteurs non-natifs dans la compréhension de la métaphore et de l'expression idiomatique dans une langue étrangère résident subséquemment dans cette tendance à privilégier le sens littéral (Cieślicka, 2006 ; Cieślicka et Heredia, 2011 ; Cieślicka *et al.* 2014 ; Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Muñoz, 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Cieślicka et Heredia,

2017).

La thèse du biais littéral dans la compréhension de figures de discours permettrait non seulement de donner des éléments de réponse à la question qui structure ce travail de thèse (pourquoi les métaphores sont-elles difficiles dans une langue étrangère ?), mais également d'abord la question du degré de difficulté. Dans ce travail, nous concevons la notion de degré de difficulté par le biais des dimensions psychologique propres aux métaphores. Ces dimensions ont une influence sur la vitesse de traitement des locuteurs et sur la précision et vont donc contraindre ou faciliter le traitement métaphorique en L1 natifs (Katz *et al.* 1988 ; Blasko et Connine, 1993 ; Bowdle et Gentner, 2005 ; Thibodeau et Durgin, 2011 ; Columbus *et al.* 2015) et en L2 (Lü *et al.* 2017). Cela peut concerner la qualité ou l'aptness de la métaphore (*le cortex entorhinal est un GPS* est potentiellement plus apte que *le cortex entorhinal est un aimant*), sa conventionalité (le mot *porc* est un véhicule métaphorique conventionnel pour désigner un individu *sale* ou *sexiste*) ou son degré de familiarité (*Donald Trump est un porc* est potentiellement une métaphore familière suite à son apparition fréquente dans le discours). Elle concerne aussi sa forme du fait que les métaphores figées sont susceptibles de demander plus d'effort que les métaphores simples. Ces premières ont effectivement tendance à être traitées de manières compositionnelle en langue étrangère. Les locuteurs non-natifs partent donc du principe que la somme des significations des mots de l'expression permet d'accéder à son sens (Cieślicka, 2006 ; Cieślicka et Heredia, 2017 ; Carroll *et al.* 2017). La familiarité des métaphores et des expressions idiomatiques est au centre de l'hypothèse proposée par Giora (2003) car cette dimension permet de distinguer les métaphores susceptibles d'être traitées rapidement (les métaphores familières) à celles traitées plus lentement (les métaphores non-familières).

La compréhension de métaphores dans une langue étrangère en temps réel, qu'elles soient simples ou figées, est donc potentiellement contrainte par les dimensions psychologiques que nous avons présentées dans ce travail de thèse. Nous avons fait le choix d'examiner notre problématique, à savoir la difficulté que représentent les métaphores dans une langue étrangère, par le biais du degré de difficulté. En effet, les études portant sur ces dimensions psychologiques cherchent à mettre en évidence que certaines métaphores ou expressions idiomatiques sont traitées plus rapidement que d'autres, ce qui peut mettre en cause une théorie de l'accessibilité du sens au détriment d'une autre. Par conséquent, Kintsch et Bowles (2002) soulignent que certaines métaphores seront plus faciles à comprendre que d'autres. Il en va de même dans une langue étrangère, du moins dans certaines études. Lü *et al.* (2017) ont montré que le degré de difficulté de la métaphore en langue étrangère dépend du fait que celle-ci est familière ou non, tout en soulignant que cette dimension est encore mal appréhendée pour ce qui est de la langue étrangère. Dans Jankowiak *et al.* (2017), en revanche, il ressort que les apprenants de nationalité polonaise ont les mêmes difficultés avec des métaphores

conventionnelles et nouvelles en anglais langue étrangère, même à un niveau de maîtrise élevé. Mashal *et al.* (2015) ont, par ailleurs, montré que le traitement de métaphores conventionnelles demande davantage d'effort que celui d'énoncés comparables sens littéral, malgré le haut degré de conventionalité de ces premières. En ce qui concerne les expressions idiomatiques, Cieślicka et Heredia (2017) ont fait ressortir que les expressions transparentes sont plus faciles à traiter que celles qui sont opaques. En effet, s'il y a un biais littéral qui régit leur façon de comprendre des expressions dans une langue étrangère, alors la capacité à se baser sur le sens littéral dans l'interprétation au sens figuré (la transparence) facilite potentiellement ce traitement. Ces résultats contradictoires nous montrent donc que la dimension du degré de difficulté reste à creuser.

Passons enfin à notre dernière question : Les locuteurs non-natifs, sont-ils égaux face à des métaphores en langue étrangère ? En langue étrangère, la maîtrise de la langue est indéniablement un facteur à prendre en compte. Certaines études montrent que la maîtrise ou la dominance est un facteur décisif afin de comprendre et de produire des métaphores dans une langue étrangère (Aleshtar et Dowlatabadi, 2014 ; Heredia et Muñoz, 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Hoang et Boers, 2018). D'autres, enfin, montrent que même à un niveau de maîtrise élevé, les locuteurs non-natifs sont sous l'emprise de ce biais littéral (Mashal *et al.* 2015 ; Jankowiak *et al.* 2017). Ces études ne nous permettent pas de véritablement trancher. Il ressort également que peu d'études manipulent la maîtrise en tant que variable expérimentale. Cette difficulté à démontrer que la maîtrise d'une langue est un facteur décisif dans le traitement métaphorique dans une langue étrangère signifie deux choses : il serait judicieux de proposer une étude dans laquelle ce facteur constitue une variable expérimentale. D'autre part, cela semble signifier que d'autres facteurs sont susceptibles de jouer un rôle.

En effet, nous avons vu que dans la recherche sur le traitement métaphorique en langue maternelle, c'est-à-dire auprès de locuteurs natifs, des facteurs cognitifs généraux ont été mis en avant afin d'expliquer la variation entre ces individus (Chiappe et Chiappe, 2007 ; Mashal, 2013 ; Olkonieni *et al.* 2015 ; Columbus *et al.* 2015). Il ressort effectivement que les locuteurs natifs ne sont pas égaux face à des métaphores et que certains ont des performances supérieures aux autres, c'est-à-dire qu'ils interprètent des métaphores plus rapidement et avec plus de précision et proposent également des interprétations plus approfondies. Le point commun entre ces locuteurs natifs dont la performance est supérieure est la capacité de leur mémoire de travail et de leur contrôle inhibiteur. Ils sont donc davantage aptes à maintenir plusieurs interprétations en mémoire de travail et à inhiber les traits qui ne sont pas pertinents. De plus, ils seraient plus aptes à désactiver le sens littéral. Cette thématique de recherche est d'autant plus intéressante lorsque des expérimentateurs émettent l'hypothèse selon laquelle le traitement de métaphores dans une langue étrangère représente une charge cognitive potentiellement importante (Cieślicka et Heredia, 2011 ; Mashal *et al.* 2015 ;

Jankowiak *et al.* 2017). En effet, la surfocalisation sur le sens littéral incite les locuteurs non-natifs à privilégier l'accessibilité au sens littéral alors que le sens figuré est davantage compatible avec le contexte. Ce biais littéral peut ralentir le processus interprétatif car ces locuteurs doivent activement inhiber ce sens littéral. Par conséquent, ce biais littéral ne cesse qu'au prix de grands efforts cognitifs.

Prises ensemble, ces études nous permettent de constater que l'étude du traitement métaphorique en temps réel dans une langue étrangère en est encore à ses débuts. En effet, deux de nos questions restent sans une réponse claire : toutes les métaphores, représentent-elles le même degré de difficulté en langue étrangère ? Les locuteurs non-natifs, sont-ils égaux face à des métaphores en langue étrangère ? Un certain nombre de facteurs restent ainsi peu explorés, voire inexplorés, dans la conception des protocoles expérimentaux. Etudier la compréhension de métaphores en temps réel nécessite donc de prendre en considération le type de métaphore, c'est-à-dire des métaphores dites simples et des métaphores dites figées, le degré de familiarité ou de conventionalité, à savoir de présenter des métaphores familières et non-familières, et d'inclure la maîtrise en tant que variable susceptible d'exercer une influence sur la compréhension de métaphores en langue étrangère. Plus important encore, il est essentiel d'explorer l'hypothèse de la charge cognitive émise par les chercheurs cités plus haut. C'est ce que nous avons essayé de faire dans notre étude. En accord avec les données de la recherche (Mashal *et al.* 2015 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Lü *et al.* 2017), nous avons proposé que la mémoire de travail puisse avoir un rôle dans le maintien d'interprétations simultanément et dans l'inhibition active du sens littéral. Notre hypothèse principale dans ce travail de thèse consiste donc à proposer que ce biais littéral entraîne une charge cognitive importante car les locuteurs non-natifs doivent activement désactiver le sens littéral, incompatible avec le contexte. Le traitement métaphorique devrait donc largement impliquer la mémoire de travail afin d'effectuer ce traitement.

Dans ce but, une étude a été conduite auprès de 20 sujets expérimentaux, des apprenants adultes avancés de norvégien langue maternelle et 20 sujets contrôles, des locuteurs natifs de français langue maternelle. L'ensemble des participants a effectué des tests mesurant le traitement métaphorique et la capacité de la mémoire de travail alors que les sujets expérimentaux ont rempli un questionnaire d'auto-évaluation des compétences ainsi que sur leur situation linguistique en français langue étrangère permettant de calculer un score composite représentant le niveau de maîtrise. Nos résultats montrent dans un premier temps que le degré de familiarité des métaphores exerce une influence sur le traitement métaphorique, en langue maternelle comme en langue étrangère. Les métaphores familières simples (lexicalisées) sont lues et interprétées significativement plus rapidement et avec plus de précision que les métaphores non-familières simples (nouvelles) par tous les participants. Par conséquent, les métaphores familières (*la France est paralysée par les grèves*)

sont plus faciles à traiter que les métaphores non-familiales (*le chef étoilé a dénudé les carottes*). Cela indique que les locuteurs non-natifs sont sensibles au degré de familiarité des métaphores en français langue étrangère. La forme des métaphores familiales semble également exercer une influence en langue étrangère mais pas en langue maternelle. En effet, les locuteurs non-natifs traitent les métaphores familiales simples plus rapidement que les métaphores familiales figées, sans que ce soit significatif, alors que les locuteurs natifs les traitent à la même vitesse. Nous avons donc émis l'hypothèse selon laquelle les locuteurs non-natifs procèdent par une analyse compositionnelle dans le traitement de ces métaphores figées alors que les locuteurs natifs s'appuient sur une analyse holistique.

D'autre part, nos résultats semblent indiquer que la maîtrise d'une langue étrangère exerce une influence sur le traitement de métaphores qui varient selon le degré de familiarité. En effet, les locuteurs non-natifs de maîtrise faible lisent les métaphores familiales (lexicalisées et figées) plus lentement que ceux dont la maîtrise est élevée alors que ces deux groupes ont les mêmes temps de lecture pour les métaphores non-familiales. Il se peut donc que la maîtrise exerce une influence sur le traitement de métaphores qui sont fréquentes en français langue étrangère mais en moindre mesure sur le traitement de celles qui sont entièrement inédites. Dans un deuxième temps, nos résultats font ressortir un biais littéral dans le temps de lecture des métaphores familiales mais seulement chez les locuteurs non-natifs de maîtrise faible en français langue étrangère. Chez ceux dont la maîtrise est plus élevée, les temps de lecture sont équivalents entre les métaphores familiales en contexte qui favorise le sens littéral et en contexte qui favorise le sens figuré. Dès lors, le sens littéral semble plus accessible lorsque la maîtrise est faible alors que les deux sens sont également accessibles lorsque la maîtrise est élevée. Ces derniers ont donc les mêmes schémas d'activation du sens que les locuteurs natifs de notre étude. Ce biais littéral ne s'étend pas jusqu'à l'interprétation. Les résultats montrent effectivement que les locuteurs non-natifs de faible maîtrise ne sélectionnent pas plus d'interprétations au sens littéral comparativement à ceux dont la maîtrise est élevée, même si ces derniers ont un taux de précision plus fort. Qui plus est, ils sont généralement plus rapides à sélectionner une interprétation que ceux dont la maîtrise est plus faible. S'il y a un biais littéral, il se réduit donc à la lecture, c'est-à-dire les premières instances du traitement métaphorique. Par conséquent, les locuteurs non-natifs de maîtrise faible sont potentiellement en mesure d'inhiber le sens littéral une fois arrivés à la tâche d'interprétation.

En ce qui concerne la charge cognitive, nos résultats semblent indiquer que les métaphores non-familiales simples représentent le plus de difficultés pour les locuteurs non-natifs. Il ressort effectivement que le temps de lecture et d'interprétation ainsi que le taux de réponses au sens littéral sont les plus élevés comparativement aux autres types de métaphores. Il se peut donc que celles-ci

sont particulièrement difficiles à traiter dans une langue étrangère. C'est pour cette raison que nous avons concentré nos hypothèses opérationnelles quant à l'influence de la mémoire de travail sur les métaphores nouvelles. Cependant, nos résultats ne nous permettent pas de démontrer que les locuteurs non-natifs de capacité de la mémoire de travail élevée sont plus rapides ou plus précis que ceux dont la capacité est plus faible lorsqu'ils traitent des métaphores nouvelles en français langue étrangère, ni les métaphores figées ou lexicalisées. Les locuteurs non-natifs dont la capacité de la mémoire de travail est élevée sont légèrement plus rapides dans le temps mis à interpréter des métaphores nouvelles, mais pas suffisamment pour nous permettre de valider notre hypothèse. La capacité de la mémoire de travail ne semble donc pas exercer une influence sur le traitement de métaphores dites difficiles en français langue étrangère.

A l'aune de ces résultats, nous souhaitons, dans un dernier temps, aborder la question selon laquelle la métaphore représente une difficulté dans une langue étrangère. Il ressort que les métaphores familières simples, c'est-à-dire les métaphores lexicalisées, peuvent être caractérisées comme relativement faciles à traiter. En effet, le temps de lecture et d'interprétation des métaphores lexicalisées sont systématiquement les plus courts, indépendamment du groupe (locuteurs natifs *versus* locuteurs non-natifs) et du niveau de maîtrise des locuteurs non-natifs (faible *versus* élevé). Le taux de précision est également le plus élevé dans l'interprétation de métaphores lexicalisées. Les locuteurs non-natifs ont, en moyenne, un taux de précision de 84,4% pour les métaphores lexicalisées. Ceux dont la maîtrise est faible les interprètent correctement à 79% et le taux de précision chez ceux dont la maîtrise est élevée atteint les 88,6%. Les métaphores non-familières simples (nouvelles), en revanche, sont plus problématiques comme le montrent les résultats que nous avons présentés plus haut. Ces résultats nous indiquent que le degré de difficulté d'une métaphore en langue étrangère semble lié à son degré de lexicalisation ou de familiarité. Nous pensons que cet effet n'est pas uniquement lié au fait que les métaphores lexicalisées dans cette étude ont des équivalences en norvégien langue maternelle (et non pas les métaphores nouvelles). En effet, l'étude de Cieślicka et Heredia (2017) montre, pour ce qui est des expressions idiomatiques, que la similarité translinguistique ne facilite pas le traitement. Par conséquent, les locuteurs non-natifs sont susceptibles de se baser sur leur langue maternelle et sur leur compétence figurative déjà acquise (Carroll *et al.* 2017), mais cela ne signifie pas pour autant que ce transfert ne soit pas perçu comme une interférence chez les locuteurs non-natifs. Dans des études ultérieures, il serait donc intéressant de proposer des métaphores lexicalisées en langue étrangère qui ont soit des équivalences en langue maternelle, soit pas d'équivalences.

Cette étude, qui s'inscrit dans une approche psycholinguistique du traitement métaphorique dans une L2, présente des avantages mais aussi des limites. Présentons d'abord ses forces. A défaut

d'avoir accès à la technologie d'*eye-tracking*, qui fournit l'une des meilleures mesures du traitement on-line de métaphores (Cieślicka *et al.* 2014; Olkoniemi *et al.* 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016), nous avons conçu un test qui fournit des mesures chronométriques. Le *self-paced reading task* est une tâche on-line (Garcia *et al.* 2015) qui nous permet de mesurer l'influence d'un certain nombre de facteurs pouvant avoir un effet sur le traitement d'énoncés au sens figuré, que ce soit le type d'énoncé (ironique, sarcastique, métonymique, idiomatique...), la familiarité de ceux-ci et l'influence de facteurs de variabilité interindividuelle tels que le niveau de maîtrise ou l'âge d'appropriation de la L2. Dans le cas de figure du traitement métaphorique, Thibodeau et Durgin (2011) ont souligné que la vitesse de lecture reflète la facilité avec laquelle les métaphores sont traitées (notion de fluence de traitement ou de *processing fluency*). Ainsi, plus les métaphores sont familières en anglais L1, plus elles sont lues rapidement (*ibid.*). Notre tâche du traitement de métaphores en L1 et en L2 nous a donc permis d'obtenir des données sur le temps de lecture et sur le temps d'interprétation chez des locuteurs natifs et non-natifs. Cette tâche peut, selon nous, être employée dans d'autres études et dans d'autres langues.

L'autre apport de cette étude est d'avoir proposé des métaphores de différents types (métaphores familières vs inédites, métaphores verbales, nominales, adjectivales, métaphores simples vs figées) et de les avoir insérées dans des énoncés tirés du discours journalistique ou bien qui s'en inspirent. Le but est de mesurer la performance des participants face à des énoncés authentiques qui est susceptible de mieux refléter le traitement de texte journalistique en français langue étrangère. Le fait d'avoir proposé des métaphores en contexte est, selon nous, une meilleure façon de mesurer cette activité plutôt que de proposer des paires de mots métaphoriques (par ex. *rassembler du courage*) comme l'ont fait Mashal *et al.* (2015) et Jankowiak *et al.* (2017) ou bien des métaphores nominales sans contexte (par ex. *Un mensonge est un poignard*) de l'étude de Lü *et al.* (2017). Ainsi, le but de ce protocole expérimental est de mesurer la performance d'apprenants d'une L2 face à des énoncés qu'ils sont susceptibles de devoir traiter dans un texte authentique. D'autre part, nous avons réuni différentes variables qui sont manipulées dans certaines études mais pas dans d'autres (la familiarité, la maîtrise et la forme de la métaphore). Nous avons également cherché à regarder de plus près une hypothèse qui a été émise dans un certain nombre d'études quant à la charge cognitive. Même si nos résultats ne nous permettent pas de valider cette hypothèse, nous sommes confiante en ce que davantage d'études permettront de mettre en évidence le lien entre la capacité de la mémoire de travail et le traitement métaphorique en langue étrangère comme il a été montré en langue maternelle (Chiappe et Chiappe, 2007 ; Mashal, 2013 ; Oklioniemi *et al.* 2015 ; Columbus *et al.* 2015).

Nous avons également rencontré un certain nombre d'obstacles dans la conduite de cette étude, obstacles surtout liés à la difficulté d'avoir des échantillons suffisamment larges. Un problème

majeur est effectivement la taille des deux groupes expérimentaux. Nous n'avons pas pu diviser les locuteurs non-natifs en quatre groupes selon leur capacité de la mémoire de travail (élevée *vs* faible) et selon leur maîtrise en français langue étrangère (élevée *vs* faible). Comme l'ont souligné Linck *et al.* (2013), la mémoire de travail est particulièrement impliquée à des niveaux de maîtrise faible ou intermédiaires. Une fois que les apprenants ont une meilleure maîtrise de la langue en question, son traitement demande moins de ressources. Certains locuteurs non-natifs, c'est-à-dire ceux de niveau relativement faible et de capacité de la mémoire de travail élevée, devraient donc potentiellement pouvoir compenser pour cette faible maîtrise en s'appuyant sur une mémoire de travail plus performante. Néanmoins, nous n'avons pas pris en compte le facteur du niveau de maîtrise dans nos analyses statistiques concernant l'hypothèse de la charge cognitive importante en raison du faible échantillonnage. D'autre part, les études auxquelles fait référence la méta-analyse de Linck *et al.* (2013) s'intéressent spécifiquement aux locuteurs non-natifs de niveau de maîtrise très élevé alors que notre échantillon est trop dispersé pour avoir des groupes homogènes. Nous avons donc fait le choix de ne pas prendre en compte ce facteur tout en appuyant son importance. Des études ultérieures doivent impérativement prendre en considération l'impact du niveau de maîtrise dans l'étude du rôle des facteurs cognitifs généraux dans l'appropriation et l'usage d'une L2.

Notre étude peut également présenter des faiblesses liée aux stimuli. En effet, nos 8 métaphores nouvelles ont été entièrement créées par l'expérimentateur dans le but de présenter des énoncés complètement inédits. Ces métaphores sont donc « sorties de la tête de l'expérimentateur » et sont potentiellement peu authentiques et peu susceptibles d'apparaître dans un article de presse. De plus, nous avons vérifié la familiarité de ces énoncés auprès de locuteurs natifs francophones, anglophones et norvégiens et il ressort de ces analyses qu'ils sont entièrement inédits dans ces trois langues. Mais les métaphores nouvelles sont également constituées de plus de métaphores nominales que les métaphores lexicalisées, ce qui peut éventuellement avoir un effet sur le traitement de ceux-ci. Dans des études ultérieures, il faut veiller à ce que les métaphores nouvelles soient issues d'études antérieures (voir par ex. l'étude de Katz *et al.* (1988) qui ont déterminé les dimensions psychologiques de centaines des métaphores en anglais). Cela nous demande donc un travail de détermination des normes à prendre en considération dans l'étude du traitement métaphorique en français langue maternelle et étrangère comme l'a fait Caillies (2009) pour ce qui est des expressions idiomatiques. Enfin, les interprétations que nous avons conçues peuvent éventuellement biaiser les résultats dès lors que les thématiques et les personnages sont susceptibles d'être bien connus des participants. Ceci a été un choix délibéré dans le but de présenter des stimuli dont le degré de difficulté n'est pas trop élevé. Mais nous nous heurtons ainsi au risque d'évaluer la mémoire sémantique (connaissances du monde) davantage que la compréhension de métaphores, même si les modalités (métaphore figée,

lexicalisée et nouvelle) ne diffèrent pas entre elles quant à la formulation des interprétations. Les interprétations suite à la lecture de métaphores nouvelles ne contiennent donc pas moins de thématiques et de personnages connus que pour les deux autres modalités. Cependant, des recherches ultérieures doivent nécessairement prendre en considération la formulation des interprétations et tenter de limiter la sollicitation des connaissances du monde.

Une dernière limite de cette étude est la notion de niveau de maîtrise. Dans la conception du protocole expérimental, nous nous sommes heurtée à un dilemme relativement commun : proposer des tests poussés permettant d'évaluer en détail la maîtrise de la L2 tels que la tâche de décision lexicale ou la tâche de jugement de grammaticalité en L2 ou bien proposer des questionnaires d'auto-évaluation des compétences. Inclure ces tâches aurait augmenté le temps de chaque session, ce qui pourrait avoir un effet négatif sur le nombre de participants qui souhaiteraient participer. En effet, nos 20 participants norvégiens n'ont pas été rémunérés de leur participation (alors que les locuteurs natifs ont obtenu un demi-point dans la note finale), et leur participation était basée uniquement sur du volontariat. Nous nous sommes donc basée sur les données obtenues d'un questionnaire d'auto-évaluation de Marian *et al.* (2007) en termes de situation linguistique et de perception des compétences en L2. Nous avons tenté d'inclure les facteurs de variabilités qui pourraient avoir une influence sur la performance dans le score composite du niveau de maîtrise, à savoir l'âge d'appropriation du FLE, le temps en immersion en France et l'âge d'appropriation de la lecture en FLE en plus des composants évaluées (production orale, compréhension orale et lecture). Mais il ne s'agit en aucun cas de données nous permettant d'évaluer la véritable maîtrise de la langue et des recherches ultérieures doivent ainsi nécessairement inclure des mesures psycholinguistiques de la maîtrise. Les principales thématiques de recherche qui surgissent suite à notre travail sont présentées dans les perspectives développées ci-dessous.



## Perspectives

L'objectif principal de cette thèse était de mieux comprendre la manière dont des locuteurs non-natifs traitent des métaphores en français langue étrangère qui varient selon leur degré de familiarité et selon leur forme. Nous avons souhaité d'aborder l'hypothèse selon laquelle ce traitement représenterait une difficulté, malgré le fait que des locuteurs non-natifs adultes auraient déjà acquis une compétence métaphorique pour leur langue maternelle. Il ressort de notre présentation des principaux travaux en psycholinguistiques qu'il y a un biais littéral dans le traitement du sens figuré en langue étrangère (Cieślicka, 2006 ; Cieślicka et Heredia, 2011 ; Cieślicka *et al.* 2014 ; Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Muñoz, 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Cieślicka et Heredia, 2017) et que ce biais peut nous donner des éléments de réponse à nos interrogations. En effet, si des locuteurs non-natifs doivent désactiver un sens littéral qui est incompatible avec le contexte d'énonciation, même lorsqu'ils connaissent le sens figuré de métaphores conventionnelles, cela représente potentiellement un coût cognitif élevé (Heredia et Cieślicka, 2016 ; Mashal *et al.* 2015 ; Jankowiak *et al.* 2017). Ces locuteurs doivent donc désactiver ce sens littéral au prix de grands efforts cognitifs. Cela signifie que la capacité de la mémoire de travail, responsable de la gestion des ressources cognitives (Chanquoy *et al.* 2007), peut contraindre la vitesse avec laquelle les locuteurs non-natifs effectuent ce traitement.

Notre étude nous a permis de valider un certain nombre d'hypothèses, notamment en relation avec la familiarité et avec le biais littéral dans la lecture de métaphores familières. Il semble y avoir un degré de difficulté dans le traitement de métaphores en L2, difficulté qui dépend du fait que les métaphores soient familières ou nouvelles. D'autre part, le niveau de maîtrise exerce une influence sur le traitement de métaphores en français langue étrangère, que ce soit relativement au biais littéral dans le temps de lecture ou à la précision. Par ailleurs, nos résultats indiquent que la lecture de métaphores nouvelles représente une difficulté au-delà du niveau de maîtrise, alors que la lecture de métaphores familières figées et lexicalisées est plus rapide chez les apprenants norvégiens dont la maîtrise est élevée comparativement à faible. Cependant, nous n'avons pas pu valider l'hypothèse selon laquelle la charge cognitive peut être contrebalancée par une capacité élevée de la mémoire de travail chez certains locuteurs non-natifs. Les résultats indiquent des tendances intéressantes à prendre en considération, des tendances qui doivent être étudiées par des mesures plus performantes. Par conséquent, la problématique que nous avons abordée dans ce travail de thèse nécessite davantage de recherches, que cela ressort du domaine de la psycholinguistique ou de la didactique. En effet, si le sens figuré représente une difficulté en langue étrangère tout en constituant l'un des éléments permettant d'obtenir un niveau de maîtrise plus élevé, alors cette problématique mérite toute notre attention. Dans ce qui suit, nous allons proposer des éléments permettant, selon nous, de faire avancer

la recherche sur le sens figuré et la métaphore dans une langue étrangère.

### **Etudier le rôle de la mémoire de travail dans le traitement métaphorique en L2**

Notre présentation des principaux travaux en psycholinguistique sur la compréhension métaphorique en temps réel en L2 montre qu'il y a un biais littéral dans le traitement du sens figuré en langue étrangère (Cieślicka, 2006 ; Cieślicka et Heredia, 2011 ; Cieślicka *et al.* 2014 ; Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Muñoz, 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Cieślicka et Heredia, 2017). Ce biais peut nous donner des éléments de réponse à nos interrogations concernant la difficulté que représentent les métaphores en L2. En effet, si des locuteurs non-natifs doivent désactiver un sens littéral qui est incompatible avec le contexte d'énonciation, même lorsqu'ils connaissent le sens figuré de métaphores conventionnelles, cela représente potentiellement un coût cognitif élevé (Heredia et Cieślicka, 2016 ; Mashal *et al.* 2015 ; Jankowiak *et al.* 2017). Ces locuteurs doivent donc désactiver ce sens littéral au prix de grands efforts cognitifs. Cela signifie que la capacité de la mémoire de travail, responsable de la gestion des ressources cognitives (Chanquoy *et al.* 2007), peut contraindre la vitesse avec laquelle les locuteurs non-natifs effectuent ce traitement. Des individus ayant une capacité élevée de la mémoire de travail devraient donc mettre moins de temps à effectuer un traitement qui représente un coût cognitif élevé comparativement à ceux dont la capacité est faible. De plus, ils devraient avoir un taux de précision plus élevé grâce à une capacité à rapidement inhiber le sens littéral.

Toutefois, cette proposition demeure hypothétique et les analyses statistiques effectuées conduites ne nous permettent pas de déterminer l'implication de la mémoire de travail dans le traitement métaphorique en L2. Nous avons vu que nos résultats donnent quelques tendances très faibles sur le lien entre la capacité de la mémoire de travail et ce type de traitement, mais ne nous permet pas de valider notre hypothèse. Ainsi, nous aimerions, dans l'avenir, pouvoir spécifier le rôle de la mémoire de travail dans le traitement métaphorique en L2 par des mesures plus performantes. Il ressort effectivement que les études que nous avons traitées auprès de locuteurs natifs permettent de constater le lien entre la capacité de la mémoire de travail et la compréhension de métaphores en L1 (Chiappe et Chiappe, 2007 ; Mashal, 2013 ; Olkonemi *et al.* 2015 ; Columbus *et al.* 2015). Les locuteurs natifs ayant une capacité élevée de la mémoire de travail sont plus rapides dans le traitement de métaphores complexes, c'est-à-dire des métaphores nouvelles, et plus précis. Par ailleurs, ils fourniraient des interprétations plus complexes que ceux dont la capacité est plus faible. Plus important encore, Lü *et al.* (2017) ont préalablement mis en évidence le lien entre des facteurs cognitifs généraux tels que le contrôle inhibiteurs et le traitement de métaphores familières en langue étrangère. Les locuteurs non-natifs qui avaient des performances supérieures à une tâche mesurant le

contrôle inhibiteur étaient à la fois plus rapides et plus précis, ce qui a amené les expérimentateurs à conclure que ces locuteurs non-natifs seraient plus efficaces dans le maintien de plusieurs interprétations de façon simultanée et l'inhibition des traits qui ne sont pas pertinents dans le processus interprétatif. Ces résultats nous indiquent donc que notre hypothèse initiale semble pertinente.

Les tâches que nous avons proposées aux participants ne sont pas suffisamment puissantes pour déterminer la capacité de la mémoire de travail. Nous avons fait le choix de s'appuyer sur la tâche de l'empan des chiffres du fait qu'elle ne repose pas sur les langues maternelles des participants (*language independent task*). Or cette tâche est susceptible de ne mesurer que la boucle phonologique et constitue donc potentiellement une tâche dite simple de la mémoire de travail, c'est-à-dire qu'elle ne mesure que la capacité de l'un des composants et ne repose que sur le stockage temporaire. C'est pour cette raison que nous avons fait un score composite incluant la performance à une tâche qui mesure le contrôle inhibiteur. Il se peut que ce score composite ne représente pas suffisamment la capacité de la mémoire de travail des participants et des recherches ultérieures doivent donc s'appuyer sur des tâches plus performantes telles que la tâche de l'empan de lecture (*reading span test*), une tâche dite complexe du fait qu'elle mesure à la fois le stockage et le traitement actif. Cette tâche permet effectivement de mesurer l'empan de lecture en montrant des phrases aux participants et ceux-ci ont pour consigne de mémoriser le mot qui se trouve à la fin de chaque phrase. Le nombre de mots de chaque phrase augmente progressivement, comme c'est le cas avec la tâche de l'empan des chiffres, et l'empan des participants est donc représenté par le nombre maximum de mots mémorisés. En s'appuyant sur cette mesure, des études ultérieures permettront, selon nous, de préciser l'influence des variabilités interindividuelles dans la mémoire de travail lors d'une tâche de traitement métaphorique en L2. Cette influence devrait être d'autant plus importante à un niveau de maîtrise élevé.

### **Mieux définir le biais littéral**

Dans un deuxième temps, il nous paraît essentiel de mieux comprendre la nature du biais littéral en langue étrangère. Nous avons vu que ce biais consiste à privilégier le sens littéral lors du traitement de métaphores et d'expressions idiomatiques dans une langue étrangère (Cieślicka, 2006 ; Kecskes, 2006 ; Cieślicka *et al.* 2014 ; Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Jankowiak *et al.* 2017 ; Cieślicka et Heredia, 2017), même lorsque le sens littéral est incompatible avec le contexte et même lorsque les locuteurs non-natifs ont déjà acquis cette compétence dans leur langue maternelle (Johnson et Pascual-Leone, 1989 ; Gibbs, 1994 ; Levarato et Cacciari, 1995 ; Rundblad et Dimitriou, 2010 ; Titone *et al.* 2015 ; Carroll *et al.* 2017). La force de ce biais littéral est non-négligeable car

même des locuteurs non-natifs dont le niveau de maîtrise est élevé ont tendance à privilégier le sens littéral lorsqu'ils traitent des métaphores conventionnelles en langue étrangère (Mashal *et al.* 2015), et ce malgré le fait qu'ils ont passé de nombreuses années dans le pays cible. Mashal *et al.* (2015) montrent donc que le biais littéral résiste à un taux d'exposition à la L2 assez important et à une maîtrise élevée de celle-ci. Cela ne signifie pas que ces bilingues ne sont pas en mesure d'interpréter ces métaphores, mais bien que cette interprétation doit passer par une désactivation du sens littéral relativement coûteuse, ce qui les amène à proposer l'hypothèse de la charge cognitive.

Nous avons abordé la question du biais littéral en deux temps et toujours en fonction du type de participant (locuteurs natifs *vs* non-natifs, locuteurs non-natifs de maîtrise élevé *vs* faible). D'abord, nous avons mesuré le temps de lecture de métaphores familières en contexte qui favorise une interprétation littérale ou figuré. Les résultats montrent que le sens littéral semble plus accessible chez les locuteurs non-natifs comparativement aux locuteurs natifs, et que les locuteurs non-natifs de maîtrise élevé semblent activer le sens figuré plus facilement que le sens littéral alors que pour les locuteurs non-natifs de maîtrise faible, cela est le contraire. Puis, nous avons étudié le taux d'interprétations au sens figuré et au sens littéral. Les résultats n'indiquent pas un biais dans le type d'interprétation sélectionné, même si les locuteurs non-natifs sélectionnent plus d'interprétations au sens littéral que les locuteurs natifs. Cela est également le cas lorsque nous comparons les locuteurs non-natifs de maîtrise élevé à ceux de niveau de maîtrise faible. Cependant, notre étude ni celles que nous avons citées dans ce travail ne nous permettent pas de comprendre la manière avec laquelle cette surfocalisation sur le sens littéral s'installe chez des locuteurs non-natifs adultes. L'une de nos questions initiales, à savoir l'origine du biais littéral, n'a trouvée de réponse. L'étude du biais littéral doit donc s'approfondir. Des questions qui surgissent suite à ce travail de thèse sont nombreuses : est-ce que ce biais littéral s'observe dans toutes les langues étrangères ? Concerne-t-il toutes les figures de discours et les séquences figées au-delà de la métaphore et de l'expression idiomatique, notamment l'ironie, la métonymie, l'hyperbole ou l'euphémisme ? Survient-il à tous les âges d'appropriation et, plus important encore, quel est son lien avec l'âge critique ? S'atténue-t-il systématiquement avec l'augmentation de la maîtrise et du taux d'exposition à et d'usage de la langue étrangère ? Enfin, est-il influencé par des facteurs de variabilité interindividuelle ? Toutes ces questions méritent, selon nous, une attention particulière dès lors que la recherche tend à montrer que la maîtrise du sens figuré dans une langue étrangère serait essentielle afin de véritablement maîtriser une langue étrangère (Ellis et Sinclair, 1998 ; Danesi, 1992 ; Littlemore, 2010 ; Vaid *et al.* 2015 ; Cacciari, 2015 ; Cieślicka, 2015 ; Carroll *et al.* 2017).

Dans un deuxième temps, la question du biais littéral implique des considérations didactiques. En effet, nous avons vu que l'apparition de ce biais littéral dans une langue étrangère s'expliquerait

par la situation même des locuteurs non-natifs, par-dessus tout lorsque ceux-ci s'approprient la langue en salle de classe. Rappelons-nous que Cieślicka (2006) et Kecskes (2006) soulignent que le contexte d'appropriation d'une langue étrangère incite les enseignants et les apprenants à se focaliser massivement sur le sens littéral. D'une part, cela permettra aux enseignants de progressivement augmenter le degré de difficulté et de complexité dans la salle de classe. D'autre part, les apprenants de langue seront mieux armés pour la traduction de la langue étrangère à la langue maternelle si les unités à traiter en cours sont traduisibles dans leur sens premier. Ces éléments entraînent donc une surfocalisation sur le sens littéral dans les préoccupations didactiques. Néanmoins, Cieślicka (2006) et Kecskes (2006) semblent se baser uniquement sur des suppositions. Nous ne contestons pas la pertinence de leurs propos, mais nous pensons qu'il serait judicieux de se baser sur des études longitudinales afin de valider ces hypothèses. Ces études pourront se réaliser dans des salles de classe en début du parcours et se poursuivre tout au long du semestre, de l'année scolaire ou du cours intensif. L'objectif de ces études empiriques seraient d'observer si les enseignants de basent massivement sur le sens littéral dans les premiers moments de l'enseignement pour n'aborder le sens figuré, qui serait jugé plus complexe, qu'à la fin.

L'observation peut se baser d'une part sur le métalangage des enseignants et d'autre part sur les stratégies employées par les apprenants. Dans le métalangage des enseignants, les observateurs pourraient d'abord examiner si ce discours fait mention du sens figuré et si oui, le degré auquel les enseignants s'appuient sur la dichotomie sens littéral/sens figuré. Etant donné que les métaphores seraient omniprésentes dans le discours de tous les jours (Lakoff et Johnson, 1985 ; Gibbs, 1994), il nous paraît difficile, voire impossible, de ne pas se heurter à celles-ci dans le discours même des enseignants, dans les textes présentés aux apprenants et par-dessus tout dans les documents authentiques (Danesi, 1992). Gerber et Luste-Chaâ (2015) ont, par ailleurs, démontré qu'un seul manuel de français langue étrangère considère explicitement le sujet des métaphores lexicalisées. Golden (2004) montre dans son travail de thèse que des manuels de norvégiens langue étrangère abondent de métaphores lexicalisées, malgré le fait que les maisons d'éditions qui ont publié ces manuels auraient activement cherché à les enlever des textes. Si les enseignants évitent des éléments du sens figuré comme les métaphores afin de contrôler le degré de complexité en début d'enseignement d'une langue étrangère, cela devrait s'observer dans la manière dont ils abordent le discours en salle de classe.

En ce qui concerne les stratégies employées par les apprenants de langue, il serait judicieux d'observer la manière dont ils traitent un texte en langue étrangère, surtout des documents authentiques. Les observateurs pourront donc examiner le comportement d'un apprenant en début et en fin de cursus afin d'avoir des points de comparaison. Il est possible de demander aux apprenants

de souligner les mots ou unités qui représentent des difficultés et d'examiner leurs stratégies afin de résoudre ces problèmes de compréhension. Si les éléments surlignés dans le texte constituent majoritairement des métaphores, des expressions idiomatique ou d'autres figures du discours, alors cela nous donnent des indications sur la difficulté qu'elles représentent. D'autre part, les observateurs pourront examiner leurs stratégies pour accéder au sens de ces éléments, que ce soit par le contexte du texte, par les dictionnaires automatiques (*Google translate*) ou par des dictionnaires traditionnels ou enfin par le biais des enseignants. Cela peut permettre aux observateurs d'examiner si ces apprenants cherchent des équivalences en langue maternelle par la stratégie qui consiste à se base sur la plausibilité littérale des mots au sens figuré. Il est également possible de procéder à la manière de Littlemore *et al.* (2011), méthode par laquelle les apprenants doivent d'abord présenter les éléments problématiques dans un texte au sens large pour ensuite évaluer le taux de difficulté des métaphores ayant provoqué une mécompréhension. Les résultats de de Littlemore *et al.* (2011) montrent effectivement que les apprenants ne sont généralement pas en mesure d'identifier les métaphores comme une source de difficulté, alors que celles-ci sont majoritairement mal comprises. Seules des études longitudinales permettront de valider l'hypothèse selon laquelle le biais littéral résulte de la manière dont nous enseignons une langue étrangère.

### **Préciser le rôle de la maîtrise dans la compréhension de métaphores en L2**

Des études ultérieures doivent également mieux définir à la fois la notion de maîtrise d'une langue étrangère et son rôle dans la compréhension de métaphores dans une langue étrangère. Il ressort effectivement de ce travail de thèse que la maîtrise d'une langue est un concept éminemment difficile à cerner. Hulstijn (2011) met l'accent sur son aspect multicompositionnel, sur le degré d'automatisation (*cf.* la fluence ou la fluidité) et sur la situation linguistique des locuteurs non-natifs. Les chercheurs que nous avons cités plus haut mettent en avant la capacité à comprendre et à produire des métaphores et d'autres éléments du sens figuré dans la maîtrise d'une langue (Ellis et Sinclair, 1998 ; Danesi, 1992 ; Littlemore, 2010 ; Vaid *et al.* 2015 ; Cacciari, 2015 ; Cieślicka, 2015 ; Carroll *et al.* 2017 ; Hoang et Boers, 2018). Dès lors, nous avons stipulé qu'il y a vraisemblablement une interrelation entre ces deux aspects, c'est-à-dire entre la maîtrise d'une langue et la compétence figurative. Néanmoins, il ressort de notre aperçu théorique que les résultats des études ne nous permettent pas de constater le rôle précis de la maîtrise dans la compréhension de métaphores du fait de la divergence dans les résultats (Heredia et Muñoz, 2015 ; Vaid *et al.* 2015 ; Mashal *et al.* 2015 ; Heredia et Cieślicka, 2016 ; Carroll *et al.* 2017). Notre étude permet de dégager des résultats intéressants quant à l'influence de la maîtrise du français langue étrangère, mais la taille de notre échantillon est potentiellement trop restreinte.

Il nous paraît judicieux de mener davantage de recherches sur le lien entre la maîtrise de la langue étrangère et la compréhension de métaphores. Pour ce faire, nous devons conduire des études dans lesquelles les locuteurs non-natifs sont divisés en groupes selon leur niveau de maîtrise et d'en comparer leurs performances. L'échantillon doit donc être égal ou supérieur à 50 participants. Dans ces cadres d'analyse, la situation linguistique des locuteurs doit également être contrôlée : des apprenants de langue en contexte de *Study Abroad* doivent être comparés à d'autres dans la même situation, ce que nous avons fait dans notre étude, et des apprenants résidant dans le pays d'origine seront à comparer à des apprenants dans une situation semblable. Le taux d'exposition à et l'usage de la L2 doit nécessairement être maîtrisé par le recours à des questionnaires d'auto-évaluation des compétences et de la situation linguistique des locuteurs non-natifs (notamment le LEAP-Q de Marian *et al.* 2007).

D'autre part, il nous paraît essentiel de concevoir des études dans lesquelles la méthode employée et le cadre théorique sont semblables. Vaid *et al.* (2015) se sont basés sur le cadre théorique proposé par Glucksberg et ses collègues (1990, 1997) et sur des temps de réactions suite à la lecture de métaphores nominales en langue étrangère. Ils ont trouvé que les locuteurs non-natifs activent automatiquement le sens figuré des métaphores, même ceux dont la langue maternelle et la langue étrangère sont pareillement dominantes (bilingues équilibrés). Heredia et Cieślicka (2016), en revanche, se basent sur l'oculométrie et sur le cadre théorique proposé par Giora (2002, 2003, 2004) et ont des résultats qui indiquent un biais littéral chez ceux dont la langue maternelle est dominante alors que les bilingues équilibrés ont la même accessibilité au sens que les locuteurs natifs. Mashal *et al.* (2015), enfin, se sont basés sur la chronométrie et sur le champ visuel divisé en montrant que des bilingues dominants dans la langue étrangère sont également assujettis au biais littéral. Le seul point commun de ces études est qu'elles s'appuient sur des questionnaires d'auto-évaluation des compétences en langue étrangère. Par conséquent, des études ultérieures doivent impérativement se baser sur la même technique, les mêmes variables dépendantes et sur le même cadre théorique pour que les résultats soient comparables. Plus important encore, elles doivent se baser sur la même mesure du niveau de maîtrise. Il nous paraît donc essentiel de proposer des mesures ciblées de la maîtrise de la langue étrangère qui vont au-delà du questionnaire d'auto-évaluation (par exemple la tâche de décision lexicale).

### **Ouverture : quels impacts potentiels sur l'enseignement du FLE ?**

Dans un dernier temps, nos perspectives adressent la question de l'enseignement du français langue étrangère. Notre étude s'inscrit dans un cadre psycholinguistique et les études sur lesquelles nous nous appuyons dans ce domaine de recherche ne proposent pas d'éléments permettant de contrer le

biais littéral dans la compréhension de métaphores en langue étrangère. D'autre part, elle ne traite pas la question de la mémorisation des métaphores, ni les bénéfices d'un enseignement ciblé de celles-ci dans un cadre didactique. Notre étude pourrait, malgré tout, donner quelques indications sur des facteurs à prendre en compte dans la manière d'approcher la métaphore en salle de classe. Cela concerne principalement le degré de familiarité ou de lexicalisation des métaphores, leurs formes et l'influence du niveau de maîtrise. Soulignons que la métaphore jouit d'un intérêt particulier pour ce qui est de l'anglais langue étrangère, et ce depuis de nombreuses années (voir Littlemore et Low, 2006 et Low, 2006 pour des discussions exhaustives). Nos propositions émanent donc principalement de la recherche issue des études en anglais langue étrangère mais également des résultats de notre étude.

Dans un premier temps, il est question de la conscience du phénomène métaphorique. En effet, lorsque ces enseignants sont des locuteurs natifs, il se peut que ceux-ci ignorent le contenu métaphorique ou figuré des métaphores fortement lexicalisées, mortes ou verbales (Littlemore et Low, 2006). Les enseignants qui souhaitent se pencher sur la complexité et la diversité de la métaphore peuvent donc se baser sur les éléments présentés dans la première partie de ce travail en vue d'une identification des différents types de métaphores dans le discours. Prendre en compte le degré de lexicalisation ou de familiarité nous paraît également essentiel. En effet, les résultats de notre étude indiquent que les locuteurs non-natifs ont plus de difficultés avec les métaphores nouvelles comparativement aux métaphores lexicalisées. Il se peut donc que les apprenants de langue soient mieux armés face à des énoncés familiers, surtout à des niveaux de maîtrise faible. Les enseignants peuvent donc présélectionner des documents authentiques et s'assurer du fait que les métaphores qu'ils contiennent sont suffisamment familières pour favoriser la compréhension (des métaphores lexicalisées).

Dans un deuxième temps, les enseignants pourraient travailler sur la conscience des qu'ont les apprenants des métaphores dans la langue cible. Cette conscience est nécessairement accompagnée d'un processus d'interprétation métaphorique actif de la part des apprenants et leur permet également de prêter attention à l'incongruité inhérente des métaphores (Littlemore et Low, 2006). Enseigner des énoncés au sens figuré doit alors se faire par le biais d'un enseignement explicite, ce qui signifie que les enseignants doivent expliquer le phénomène dans toute sa diversité en s'appuyant sur des exemples issus du discours quotidien comme nous l'avons fait dans ce travail de thèse. Malgré la connaissance de la part des apprenants avancés du phénomène discursif que constitue la métaphore, ils le relèguent généralement au discours poétique et peu ordinaire : « ils ne s'attendent pas à l'entendre de façon régulière dans des contextes plus prosaïques »<sup>211</sup> (*ibid.*, p. 72).

---

<sup>211</sup> « they do not expect to hear it used on a regular basis in more prosaic contexts » (*notre traduction*).

Le genre discursif doit donc nécessairement être pris en compte. Les enseignants peuvent s'appuyer sur des documents authentiques tels que les articles de presse, les publicités, les émissions de radio et le journal télévisé ou radiophonique. Les apprenants peuvent avoir pour consigne, une fois que l'enseignant ait expliqué la métaphore, de retrouver les métaphores dans ces textes, discuter leur sens et leur pertinence. A un niveau de maîtrise plus élevé, les apprenants peuvent tenter de reconnaître la fonction des métaphores en s'appuyant sur des éléments donnés dans la première partie. Cela peut favoriser des discussions sur des thèmes tels que la persuasion dans le discours politique (catégoriser *la criminalité* comme *un virus*, par exemple) et dans les médias (qualifier *l'immigration* comme *un raz de marée*, notamment).

Dans un troisième temps, le contexte doit être pris en considération. Les résultats de notre protocole expérimental montrent en effet que les locuteurs non-natifs sont influencés par le contexte des métaphores familières : lorsque les métaphores figées et lexicalisées sont dans des contextes qui privilégient le sens littéral, les apprenants ont des temps de lecture plus courts que lorsqu'elles sont dans des contextes qui incitent une interprétation au sens figuré. Le sens littéral serait donc plus accessible que le sens figuré, surtout à un niveau de maîtrise plus faible. Chez les locuteurs français, le contexte n'influence pas le temps de lecture. Or cela signifie également que des apprenants de niveau de maîtrise faible vont privilégier le sens littéral de métaphores dans un texte authentique, même lorsque celles-ci sont imbriquées dans des contextes qui favorisent clairement le sens figuré. Ce biais littéral doit donc être contré par un enseignement ciblé et par une conscience de ce biais chez les apprenants.

Mettre l'accent sur la métaphore en salle de classe nécessite, enfin, de mettre l'accent sur sa forme. Nos résultats font effectivement ressortir que les métaphores simples, c'est-à-dire celles dont le foyer est un nom, un verbe, un adjectif ou un adverbe, sont lues plus rapidement que les métaphores figées sans que ce soit significatif. Selon nous, cela signifierait que le caractère polylexical des métaphores figées incite potentiellement les locuteurs non-natifs à procéder par une analyse compositionnelle et non pas holistique comme c'est le cas en langue maternelle. Les expressions idiomatiques représentent effectivement un obstacle dans une langue étrangère à cause de cette polylexicalité et ce figement. Par conséquent, le figement doit donc occuper une place privilégiée dans les salles de classe. Le sens compositionnel ou littéral des expressions doit nécessairement être travaillé en salle de classe tout en soulignant le caractère non-compositionnel des expressions idiomatiques. D'autre part, un travail ciblé sur les expressions idiomatiques et sur le figement peut favoriser leur mémorisation. Une étude de Steinel *et al.* (2007) montre, en effet, que l'imagibilité, à savoir la capacité à se faire une image mentale à partir de la séquence figée en question, est le facteur permettant de prédire la meilleure mémorisation des expressions idiomatiques d'une langue

étrangère. En effet, savoir que des séquences figées sont motivées permet d'assurer une interprétation cohérente de celles-ci :

« Avoir conscience de l'origine d'une expression idiomatique ou de son domaine source peut permettre d'établir une image mentale du contexte spécifique ayant motivé ses premières occurrences. Le stockage de l'information verbale sous forme d'image mentale fournit une voie supplémentaire pour le rappel »<sup>212</sup> (Steinel *et al.* 2007 : 455).

Du fait du haut degré d'imagibilité des métaphores figées qui sont, nous l'avons vu, des expressions idiomatiques transparentes, celles-ci peuvent être particulièrement propices à un enseignement ciblé qui permet aux apprenants de les mémoriser. Cela devrait également valoir pour les métaphores qui sont, par définition, transparentes. Nous devrions donc mettre l'accent sur les facteurs permettant de mémoriser les mots de la langue étrangère, ici l'imagibilité, car la mémorisation des éléments que constituent la langue étrangère est incontestablement l'essence-même de l'appropriation de la langue.

---

<sup>212</sup> « Awareness of the origins or a source domain of an idiom might help form a mental image of the specific context that motivated the first occurrences of that idiom. Storing verbal information as a mental image provides an extra pathway for recall » (*notre traduction*).

## Bibliographie

- Abrahamsson, N. et Hyltenstam, K. (2008). The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. In *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 30, n° 4, 481-509.
- Abrahamsson, N. et Hyltenstam, K. (2009). Age of Onset and Nativelikeness in a Second Language: Listener Perception *Versus* Linguistic Scrutiny. In *Language Learning*, vol. 59, n° 2, 249-306.
- Aleshtar, M.T. et Dowlatabadi, H. (2014). Metaphoric competence and language proficiency in the same boat. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 98, 1895-1904.
- Ankerstein, C.A. (2014). A psycholinguistic measurement of second language proficiency: the coefficient of variation. Dans Leclercq, P., Edmonds, A. et Hilton, H. (éd.), *Measuring L2 proficiency: Perspectives from SLA*. Multilingual Matters, Bristol, 148-164.
- Anscombe, J-C. (2005). Les proverbes : un figement du deuxième type ? In *Linx* [En ligne], 53 | 2005, mis en ligne le 11 février 2011.
- Ardila, A. (2003). Language representation and working memory with bilinguals. In *Journal of Communication Disorders*, vol. 36, 233-240.
- Aristote (2007). *Rhétorique, Livre III*, texte établi et traduit par P. Chiron. Flammarion, Paris.
- Aristote (1995). *Poétique*, texte établi et traduit par J. Hardy. Les Belles Lettres, Paris.
- Augustyn, M. (2009). Métaphore et figement dans les collocations verbales comportant un nom de sentiment. In *Synergies Pologne*, n° 6, 19-27.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. In *Science*, vol. 255, 556-559.
- Baddeley, A., Gathercole, S. et Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. In *Psychological Review*, vol. 105, n° 1, 158-173.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer : a new component of working memory? In *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 11, n° 4, 417-423.
- Baddeley, A. (2006). Working memory : an overview. In Pickering (éd.), *Working Memory and Education*. Academic Press, New York, 1-31.
- Baddeley, A. (2015). Working memory in second language learning. Dans Zhisheng, W.E., Borges Mota, M. et McNeill, A. (éd.), *Working Memory in Second Language Acquisition and Processing*. Multilingual Matters, Bristol, 33-41.
- Baker-Smemoe, W., Dewey, D.P., Bown, J. et Martinsen, R.A. (2014). Variables Affecting L2 Gains During Study Abroad. In *Foreign Language Annals*, vol. 47, n° 3, 464-486.
- Bang Nilsen, C. (2017). Usages argumentatifs de la métaphore et représentation des mouvements migratoires dans la presse francophone. Dans Wahl, P., Bonhomme, M. et Paillet, A.-M. (éd.), *Métaphore et argumentation*. Harmattan, Paris, 355-371.

- Barbier, M.L. (2003). Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches. In *Arob@se*, vol. 1, n° 2, 6-21.
- Bartning, I. (1997). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. In *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 9 | 1997, mis en ligne le 18 novembre 2011.
- Beréndi, M., Csábi, S. et Kövecses, Z. (2008). Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching. Dans Boers, F. et Lindstromberg, S. (éd.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Mouton de Gruyter, Berlin, 65-100.
- Bernet, C. et Rézeau, P. (2008). *On va le dire comme ça. Dictionnaire des expressions quotidiennes*. Balland, Paris.
- Bernicot, J. (1981). L'étude expérimentale des métaphores. In *L'année psychologique*, vol. 81, n°2, 465-483
- Birdsong, D. (2002). Interpreting Age Effects in Second Language Acquisition. Dans Kroll, J.F. et de Groot, A.M.B. (éds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford University Press, New York, 109- 127.
- Birdsong, D. (2003). Authenticité de prononciation en français L2 chez des apprenants tardifs anglophones : analyses segmentales et globales. In *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], Vol. 18, mis en ligne le 25 août 2008, 17-36.
- Birdsong, D. (2006). Age and Second Language Acquisition and Processing : A Selective Overview. In *Language Learning*, vol. 56, 9-49.
- Birdsong, D. et Vanhove, J. (2016). Age of second language acquisition : Critical periods and social concerns. Dans Nicoladis, E. et Montanari, S. (éd.), *Bilingualism across the lifespan : Factors moderating language proficiency*, De Gruyter Moton, Berlin, 163-182.
- Bherer, L., Belleville, S. et Hudon, S. (2004). Le déclin des fonctions exécutives au cours du vieillissement normal dans la maladie d'Alzheimer et dans la démence frontotemporale. In *Psychologie et NeuroPsychiatrie du vieillissement*, vol. 2, n°3, 181-189.
- Blasko, D. G. et Connine, C.M. (1993). Effects of Familiarity and Aptness on Metaphor Processing. In *Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition*, vol. 19, n° 2, 295-308.
- Blasko, D. G. (1999). Only the tip of the iceberg: Who understands what about metaphor? In *Journal of Pragmatics*, vol. 31, 1675-1683.
- Blumenthal, P. et Hausmann, F. J. (2006). Présentation : collocations, corpus, dictionnaires. In *Langue française*, vol. 150, n° 2, 3-13.
- Bolibaugh, C. et Foster, P. (2013). Memory-based aptitude for nativelike selection. The role of phonological short-term memory. Dans Granena, G. et Long, M. (éd.), *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*. John Benjamins, Amsterdam, 203-228.

- Bolly, C. (2010). Les unités phraséologiques : un phénomène linguistique complexe? Séquences (semi)figées construites avec les verbes "prendre" et "donner" en français écrit L1 et L2 : Approche descriptive et acquisitionnelle (Thèse de doctorat inédite). Université de Louvain-la-Neuve.
- Bonhomme, M. (2005). *Pragmatique des figures du discours*. Honoré Champion, Paris.
- Bonhomme, M. (2009). De l'argumentativité des figures de rhétorique. In *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 2, 1-14.
- Botet, S. (2008). *Petit traité de la métaphore. Un panorama des théories modernes de la métaphore*. Presses Universitaires de Strasbourg.
- Bottinau, D. (2011). Parole, corporéité, individu et société : l'embodiment entre le représentationnalisme et la cognition incarnée, distribuée, biosemiotique et enactive dans les linguistiques cognitives. In *Intellectica*, 187-220.
- Bourne, V. J. (2006). The divided visual field paradigm: Methodological considerations. In *Laterality*, vol. 11, n° 4, 373-393.
- Bowdle, B.F. et Gentner, D. (2005). The Career of Metaphor. In *Psychological Review*, vol. 112, n° 1, 193-216.
- Briggs, J. G. (2015). Out-of-class language contact and vocabulary gain in a study abroad context. In *System*, vol. 53, 129-140
- Bromberek-Dyzman, K. et Ewert, A. (2010). Figurative competence is better developed in L1 than in L2, or is it ? Understanding conversational implicatures in L1 and L2. Dans Pütz, M. et Sicola, L. (éd.), *Cognitive Processing in Second Language Acquisition: Inside the learner's mind. Converging Evidence in Language and Communication Research*, vol. 13, 317-334.
- Brooke-Rose, C. (1958). *A Grammar of Metaphor*. Secker & Warburg, London.
- Bunting, M. et Engle, R. (2015). Foreword. Dans Zhisheng, W.E., Borges Mota, M. et McNeill, A. (éd.), *Working Memory in Second Language Acquisition and Processing*. Multilingual Matters, Bristol, 14-20.
- Cacciari, C. (2015). Foreword. Dans Heredia, R.R. et Cieślicka, A.B. (éd.), *Bilingual Figurative Language Processing*. Cambridge University Press, Cambridge, 13-17.
- Cailles, S. et Le Sourn-Bissaoui, S. (2006). Idiom comprehension in French children : A cock-and-bull story. In *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 3, n° 2, 189-206.
- Cailles, S. (2009). Descriptions de 300 expressions idiomatiques : familiarité, connaissance de leur signification, plausibilité littérale, « décomposabilité » et « prédictibilité ». In *L'année psychologique*, vol. 109, n° 3, 463-508.
- Cailles, S. et Le Sourn-Bissaoui, S. (2012). Nondecomposable idiom understanding in children : recursive theory of mind and working memory. In *Canadian Journal of Experimental Psychology*, vol. 67, n° 2, 108-116.

- Cardillo, E. R. Watson, C. E., Schmidt, G. L., Kranjec, A. et Chatterjee, A. (2012). From novel to familiar : Tuning the brain for metaphors. In *Neuroimage*, vol. 59, n° 4, 3212-3221.
- Carroll, G., Littlemore, J. et Gillon Dowens, M. (2017). Of false friends and familiar foes : Comparing native and non-native understanding of figurative phrases. In *Lingua*, vol. 204, 21-44.
- Carroll, J.B. (1967). Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. In *Foreign Language Annals*, vol. 1, n°2, 131-151.
- Ciceron (1930). *De L'orateur. Livre III*, texte établi et traduit par H. Bornecque et E. Courbaud. Les Belles Lettres, Paris.
- Ciceron (2011). *De Oratore. Book III*, texte commenté par D. Mankin (éd.) et al. Cambridge University Press, Cambridge.
- Cieślicka, A.B. (2006). Literal salience in on-line processing of idiomatic expressions by second language learners. In *Second Language Research*, vol. 22, n° 2, 115-144.
- Cieślicka, A.B. et Heredia, R. R. (2011). Hemispheric asymmetries in processing L1 and L2 idioms : Effects of salience and context. In *Brain & Language*, vol. 116, 136-150.
- Cieślicka, A.B, Jaworska-Pasterska, D. et Rataj, K. (2015). Figurative language impairment in aphasic patients. In *Neuropsychiatry i Neuropsychologia*, vol. 6, n° 1, 1-10.
- Cieślicka, A.B. (2015). Idiom Acquisition and Processing by Second/Foreign Language Learners. Dans Heredia, R.R. et Cieślicka, A.B. (éd.), *Bilingual Figurative Language Processing*. Cambridge University Press, Cambridge, 208-244.
- Cieślicka, A.B. et Heredia, R.R. (2017). How to save your skin when processing 12 idioms : an eye movement analysis of idiom transparency and cross-language similarity among bilinguals. In *Iranian Journal of Language Teaching Research*, vol. 5, n° 3, 81-107.
- Citron, F.M.M., Cacciari, C., Kucharski, M., Beck, L., Conrad, M. et Jacobs, A.M. (2016). When emotions are expressed figuratively : Psycholinguistic and Affective Norms of 619 Idioms for German (PANIG). In *Behavioral Research Methods*, vol. 48, 91-111.
- Chanquoy, L. et Negro, I. (2004). *Psychologie du développement*. Hachette Livre, Paris.
- Chanquoy, L., Tricot, A. et Sweller, J. (2007). *La charge cognitive. Théorie et applications*. Armand Colin, Paris.
- Charaudeau, P. (2008). L'argumentation dans une problématique d'influence. Dans Amossy, R. et Koren, R. (dir.), *L'analyse du discours au prisme de l'argumentation. Questions disciplinaires et interdisciplinaires*, [En ligne], 1 | 2008, mis en ligne le 02 octobre 2008.
- Charbonnel, N. (1991). *L'important c'est d'être propre*. Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg.
- Charbonnel, N. (1999). Métaphore et philosophie moderne. Dans Charbonnel, N. et Kleiber, G. (éd.), *La métaphore entre philosophie et rhétorique*. Presses Universitaires de France, Paris,

- Charles-Dominique, G. (2014). Combiner didactique des langues, psycholinguistique et psychologie cognitive pour créer un outil pédagogique de lecture en français langue seconde. In *Recherches en didactique des langues et des cultures*, [En ligne], 11-2 | 2014, mis en ligne le 07 juin 2014.
- Charteris-Black, J. (2002). Second language figurative proficiency : a comparative study of Malay and English. In *Applied Linguistics*, vol. 23, n° 1, 104–133.
- Colburn, T. et Shute, G. (2008). Metaphor in computer science. In *Journal of Applied Logic* vol. 6, 526-533.
- Colé, P. et Fayol, M. (2000). Chapitre 5. Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture : rôle des connaissances morphologiques. Dans Kail, M. et Fayol, M. (éd.), *L'acquisition du langage. Vol. II: Le langage en développement. Au delà de trois ans*. Presses Universitaires de France, Paris, 151-181.
- Columbus, G., Sheikh, N.A., Côté-Lecaldare, M., Häuser, K., Baum, S.R. et Titone, D. (2015). Individual differences in executive control relate to metaphor processing : an eye movement study of sentence reading. In *Frontiers in Human Neuroscience*, vol. 8, 1-12.
- Conklin, K. et Schmitt, N. (2012). The processing of formulaic language. In *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 32, 45-61.
- Conseil, D. L. E. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Cortès, C. (1995). Effets sur le lexique des mécanismes de la métonymie et de la métaphore. In *Théories et pratiques du lexique*, Cahiers du C.I.E.L.
- Cortès, C. (2003). Le cheminement pluriel de la métaphore, entre métacatégorisation allotopique et interdiscours. In *La métaphore du discours général aux discours généralisés*, Cahiers du C.I.E.L.
- Coste, F. (2003). Incarnation, cognition et représentation : comment les sciences cognitives pensent-elles le corps ? In *Tracés. Revue des sciences humaines*, vol. 2, 1-13.
- Cowan, N. (2015). Second language use, theories of working memory and the venian mind. Dans Zhisheng, W.E., Borges Mota, M. et McNeill, A. (éd.), *Working Memory in Second Language Acquisition and Processing*. Multilingual Matters, Bristol, 42-51.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes error : emotion, reason and the human brain*. Quill, Fort Mill.
- Damasio, A. R. (2002). *Le sentiment même de soi. Corps, émotion, conscience* (traduit par Larsonneur, C. et Tiercelin, C.). Odile Jacob, Paris.

- Danesi, M. (1992). Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension. In Alatis, J.E. (eds.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics: Language, communication, and social meaning*, Georgetown University Press, Washington, DC, 489-500.
- Davidson, D.E. (2010). Study Abroad : when, how long, and with what results ? New data from the Russian front. In *Foreign Language Annals*, vol. 43, n° 1, 6-26.
- Dewey, D.P., Bown, J., Baker, W., Martinsen, R.A., Gold, C. et Eggett, D. (2014). Language use in six Study Abroad programs : An exploratory analysis of possible predictors. In *Language Learning*, vol. 64, n° 1, 36-71.
- Dortier, J.-F. (2014). *Le cerveau et la pensée. Le nouvel âge des sciences cognitives* (2<sup>ème</sup> édition). Sciences humaines, Auxerre.
- Dubois-Charlier, F. (2005). À propos de certaines locutions en français. In *Linx* [En ligne], 53|2005, mis en ligne le 11 février 2011.
- Ducrot, O. et Schaeffer, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* (2<sup>ème</sup> édition). Editions du Seuil, Paris.
- Dulcinati, G., Mazzarella, D., Pouscoulous, N. et Rodd, J. (2014). Processing metaphor : The role of conventionality, familiarity and dominance. In *UCL Working Papers in Linguistics*, n° 26, University College London, 72-88.
- Du Marsais, C. C. (1988). *Des Tropes ou des différents sens* (texte présenté et traduit par F. Douay-Soublin). Flammarion, Paris.
- Durieux, C. (2003). La traduction, exemple d'application de la prise de décisions sous contraintes. In *Les décisions sous contraintes*. Presses Universitaires de Caen, Caen, 169-182.
- Duteil-Mougel, C. (2005). Introduction à la rhétorique. *Texto !* [en ligne]
- 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 inédite). Université de Toulouse 2.
- Duvignau, K. (2003). Métaphore verbale et approximation. In *Revue d'Intelligence Artificielle*, vol. 5, n° 6, 869-881.
- Edmonds, A. (2013). Une approche psycholinguistique des phénomènes phraséologiques : le cas des expressions conventionnelles. In *Langages*, n° 189, 121-138.
- Ellis, N.C. (1992). Linguistic relativity revisited: the bilingual word-length effect in working memory during counting, remembering numbers, and mental calculations. Dans Harris, R.J. (éd.), *Cognitive processing in bilinguals*. Elsevier, Amsterdam, 137-155.
- Ellis, N. C. et Sinclair, S.G. (1998). Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax : putting language in good order. In *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 49A, n° 1, 234-250.

- Eustache, F. et Desgranges, B. (2012). *Les chemins de la mémoire*. Le Pommier, Paris.
- Ferrand, L. et Ayora, P. (2015). *Psychologie cognitive de la lecture* (2<sup>ème</sup> édition). De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve.
- Flege, J. E., Yeni-Komshian, G. H. et Liu, S. (1999). Age constraints on second-language acquisition. In *Journal of Memory and Language*, vol. 41, 78-104.
- Flege, J. E. (2002). Interactions between the native and second-language phonetic systems. Dans Burmeister, P., Piske, T. et Rohde, A. (dir.), *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode*. Wissenschaftlicher, Trier, 217-244.
- Fontanier, P. (1968). *Les figures du discours* (préfacé par G. Genette). Flammarion, Paris.
- Fromilhague, C. et Thomasset, C. (2010). *Les figures de style*. Armand Colin, Paris.
- Galisson, R. (1979). *Lexicologie et enseignement des langues*. Hachette, Paris.
- Galisson, R., Coste, D., Rivenc, P. et Reboullet, A. (1994). Lexique et didactique du français langue étrangère. Dans *Actes des 13<sup>ème</sup> et 14<sup>ème</sup> rencontres des Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 6, repéré à [http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle\\_cahier6\\_Table\\_ronde.pdf](http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_cahier6_Table_ronde.pdf) le 2 février 2018.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Didier, Paris.
- Gaonac'h, D. (2000). La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. In *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], vol. 13, mis en ligne le 13 décembre 2005.
- Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce des langues étrangères. Le point de vue de la psycholinguistique*. Hachette, Paris.
- Garcia, O., Cieślicka, A.B. et Heredia, R.R. (2015). Nonliteral language processing and methodological considerations. Dans Heredia, R.R. et Cieślicka, A.B. (éd.), *Bilingual Figurative Language Processing*. Cambridge University Press, Cambridge, 117-168.
- Garcia-Deban, C., Masseron, C. et Ronveaux, C. (2013). L'enseignement du lexique, objets et pratiques. Dans Garcia-Deban, C., Masseron, C. et Ronveaux, C. (dir.), *Enseigner le lexique*. Presses universitaires de Namur, Namur, 15-32.
- Gardes Tamine, J. (2011). *Au cœur du langage. La métaphore*. Honoré Champion, Paris.
- Gass, S.M., Behney, J. Et Plonsky, L. (2013). *Second language acquisition : An introductory course* (4<sup>ème</sup> édition). Routledge, Oxon.
- Gathercole, S.E., Pickering, S.J., Ambridge, B. et Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. In *Developmental Psychology*, vol. 40, n° 2, 177-190.
- Gentner, D. (1982). Are scientific analogies metaphors? Dans Miall, D.S. (éd.), *Metaphor: problems and perspectives*. Harvester Press Limited, Brighton, 106-132.

- Gerber, N. et Luste-Chaâ, O. (2013). Traitement du figement dans les manuels d'enseignement / apprentissage de FLE pour adultes. In *Pratiques* [En ligne], 159-160 | 2013, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 02/02/2018.
- Gernsbacher, M.A. et Robertson, R.R.W. (1999). The role of suppression in figurative language comprehension. In *Journal of Pragmatics*, vol. 31, 1619-1630.
- Gernsbacher, M.A., Keysar, B., Robertson, R.R.W. et Werner, N.K. (2001). The role of suppression and enhancement in Understanding Metaphor. In *Journal of Memory and Language*, vol. 45, 433-450.
- Gibbs, R.W. Jr. (1994). *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language and Understanding*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Gibbs, R.W. Jr. (2002). A new look at literal meaning in understanding what is said and implicated. In *Journal of Pragmatics*, vol. 34, 457-486.
- Gibbs, R.W. Jr. (2005). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Giora, R. (1999). On the priority of salient meanings : Studies of literal and figurative language. In *Journal of Pragmatics*, vol. 31, 919-929.
- Giora, R. (2002). Literal vs. figurative language : Different or equal ? In *Journal of Pragmatics*, vol. 34, 487-506.
- Giora, R. (2003). *On our mind: salience, context and figurative language*. Oxford University Press, New York.
- Giora, R. (2004). On the graded salience hypothesis. In *Intercultural Pragmatics*, vol. 1, n° 1, 93-103.
- Giora, R. (2008). Is metaphor unique ? Dans Gibbs, R. (éd.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, New York, 143-160.
- Glucksberg, S. et Keysar, B. (1990). Understanding metaphorical comparisons: Beyond similarity. In *Psychological Review*, vol. 97, n° 1, 3-18.
- Glucksberg, S., Mcglone, M. S. et Manfredi, D. (1997a). Metaphor comprehension : how metaphors create new categories. Dans Ward, Smith et Vald (dir.), *Creative thought : An investigation on conceptual structures and processes*. American Psychological Association, Washington.
- Glucksberg, S., Manfredi, D. et Mcglone, M. S. (1997b). Property attribution in metaphor comprehension. In *Journal of Memory and Language*, vol. 36, 50-67.
- Glucksberg, S. (2001). *Understanding figurative language. From metaphors to idioms*. Oxford University Press, New York.
- Glucksberg, S. (2008). How metaphors creates categories – quickly. Dans Gibbs, R. (éd.), *The*

*Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, New York, 67-83.

- Golden, A. (2004). Å gripe poenget : forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritetslever i ungdomsskolen. (Thèse de doctorat inédite). Université d'Oslo.
- González Rey, I. (1995). Le rôle de la métaphore dans la formation des expressions idiomatiques. In *Paremia*, vol. 4, 157-167.
- González Rey, I. (2002). *La phraséologie du français*. Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.
- González Rey, I. (2010). La phraséodidactique en action - les expressions figées comme objet d'enseignement. In *La culture de l'autre : l'enseignement des langues à l'Université*. Lyon, ENS LYON/DGESCO, 1-12.
- Granena, G. et Long, M. H. (2013). Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. In *Second Language Research*, vol. 29, n° 3, 311-343.
- Grazzini, M. (2015). *Complètement idiome ! Dictionnaire des expressions imagées d'ici et d'ailleurs*. Omnibus, Paris.
- Grey, S., Serafini, E.J., Cox, J.G. et Sanz, C. (2015). The role of individual differences in the study abroad context : cognitive capacity and language development during short-term intensive language exposure. In *The Modern Language Journal*, vol. 99, n° 1, 137-157.
- Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions*. Ophrys, Paris.
- Haiyan, M. (2015). Age of acquisition effects in Chinese EFL learners' delexicalized verb and collocation acquisition. In *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, vol. 4, n° 3, 189-197.
- Hakuta, K., Bialystok, E. et Wiley, E. (2003). Critical evidence: a test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. In *Psychological Science*, vol. 18, n° 1, 31-38.
- Hamilton, E. (2003). Qu'est-ce que la métaphore ? D'Aristote aux sciences cognitives. Dans Tijus (dir.), *Métaphores et analogies*. Lavoisier, Paris, 31-62.
- Haßler, G. et Hümmer, C. (2005) Figement et défigement polylexical : l'effet des modifications dans des locutions figées. In *Linx* [En ligne], 53 | 2005, mis en ligne le 14 février 2011.
- Helland, H.-P. (2006). *Ny fransk grammatikk*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Heredia, R.R. et Muñoz, M. E. (2015). Metaphoric reference : a real-time analysis. Dans Heredia, R.R. et Cieślicka, A.B. (éd.), *Bilingual Figurative Language Processing*. Cambridge University Press, Cambridge,
- Heredia, R.R. et Cieślicka, A. (2016). Metaphoric reference: an eye movement analysis of Spanish-

- English and English–Spanish bilingual readers. In *Frontiers in Psychology*, vol. 7, 1-10.
- Hernandez, T.A. (2010). The Relationship Among Motivation, Interaction, and the Development of Second Language Oral Proficiency in a Study-Abroad Context. In *The Modern Language Journal*, vol. 94, n° 4, 600-617.
- Hoang, H. (2014). Metaphor and second language learning : The state of the field. In *The Electronic Journal for English as a Second Language*, vol. 18, n° 2, 1-27.
- Hoang, H. et Boers, F. (2018). Gauging the association of EFL learners' writing proficiency and their use of metaphorical language. In *System*, vol. 74, 1-8.
- Hopp, H. et Schmid, M S. (2011). Perceived foreign accent in first language attrition and second language acquisition: The impact of age of acquisition and bilingualism. In *Applied Psycholinguistics*, vol. 34, 361-394.
- Housen, A., et Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition. In *Applied Linguistics*, vol. 30, n° 4, 461-473.
- Huang, B.E. (2015). A Synthesis of Empirical Research on the Linguistic Outcomes of Early Foreign Language Instruction. In *International Journal of Multilingualism*, vol. 13, n° 3, 1-17.
- Hyltenstam, K. et Abrahamsson, N. (2003). Age de l'exposition initiale et niveau terminal chez des locuteurs quasi-natifs du suédois L2. In *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], vol. 18, mis en ligne le 25 août 2008.
- Iakimova, G., Passerieux, C. et Hardy-Baylé, M.-C. (2006). La compréhension des métaphores dans la schizophrénie et la dépression. Une approche expérimentale. In *L'Encéphale*, vol. 32, 995-1002.
- Ito, A., Corley, M., et Pickering, M. (2018). A cognitive load delays predictive eye movements similarly during L1 and L2 comprehension. In *Bilingualism : Language and Cognition*, vol. 21, n° 2, 251-264.
- Jankowiak, K., Rataj, K. et Naskręcki, R. (2017). To electrify bilingualism: Electrophysiological insights into bilingual metaphor comprehension. In *PLoS One*, vol. 12, n° 4, 1-30.
- JASP Team (2017). JASP (Version 0.8.1.2) [Computer software].
- Jegerski, J. (2014). Self-paced reading. Dans Jegerski, J. et VanPatten, B. (éd.), *Research methods in second language psycholinguistics*, Routledge, New York, 20-49.
- Joh, J. et Plakans, L. (2017). Working memory in L2 reading comprehension : The influence of prior knowledge. In *System*, vol. 107-120.
- Johnson, J. et Pascual-Leone, J. (1989). Developmental levels of processing in metaphor interpretation. In *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 48, n° 1, 1-31.
- Kail, M. et Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage. Vol. I: Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*. Presses Universitaires de France, Paris.

- Kalandadze, T., Norbury, C., Nærland, T. et Næss, K.-A. B. (2018). Figurative language comprehension in individuals with autism spectrum disorder : A meta-analytic review. In *Autism*, vol. 22, n° 2, 99-117.
- Katz, A.N., Paivio, A., Marschark, M. et Clark, J.M. (1988). Norms for 204 Literary and 260 Nonliterary Metaphors on 10 Psychological Dimensions. In *Metaphor and Symbolic Activity*, vol. 3, n° 4, 191-214.
- Kazmerski, V.A, Blasko, D.G. et Dessalegn, B.G. (2003). ERP and behavioral evidence of individual differences in metaphor comprehension. In *Memory & Cognition*, vol. 31, n° 5, 673-689.
- Kecskes, I. (2000). A cognitive-pragmatic approach to situation-bound utterances. In *Journal of Pragmatics*, vol. 32, 605-625.
- Kecskes, I. (2006). On my mind : thoughts about salience, context and figurative language from a second language perspective. In *Second Language Research*, vol. 22, n° 2, 219-237.
- Kempe, V. et Brooks, P. (2011). Individual differences in adult second language learning : A cognitive perspective. In *Scottish Languages Review*, vol. 23, 15-22.
- Kinginger, C. (2011). Enhancing Language Learning in Study Abroad. In *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 31, 58–73.
- Kintsch, W. (2000). Metaphor comprehension : A computational theory. In *Psychonomic Bulletin & Review*, vol. 7, 257-266.
- Kintsch, W. (2001). Predication. In *Cognitive Science*, vol. 25, 173-202.
- Kintsch, W. et Bowles, A.R. (2002). Metaphor comprehension : What makes a metaphor difficult to understand? In *Metaphor and Symbol*, vol. 17, n° 4, 249-262.
- Kleiber, G. et Riegel, M. (1978). Les grammaires « floues ». Dans Martin, R. (éd.), *La notion de recevabilité en linguistique*. Klincksieck, Paris, 67-123.
- Kleiber, G. (1999). Une métaphore qui ronronne n'est pas toujours un chat heureux. Dans Charbonnel, N. et Kleiber, G. (éd.), *La métaphore entre philosophie et rhétorique*, Presses Universitaires de France, 83-134.
- Klingberg, T. (2009). *The Overflowing Brain: Information Overload and the Limits of Working Memory*. Oxford University Press.
- Krashen, S. D. et Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach : Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon Press, Oxford.
- Krennmayr, T. (2011). Metaphor in newspapers. (Thèse de doctorat inédite). Université Libre d'Amsterdam.
- Krennmayr, T. (2015). What corpus linguistics can tell us about metaphor use in newspaper texts. In *Journalism Studies*, vol. 16, n° 4, 530–546.
- Lakoff, G. (1973). Hedges : a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. In

- Lakoff, G. et Johnson, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne* (traduit de l'américain par Michel Defornel). Les Éditions de Minuit, Paris.
- Lakoff, G. (1995). Metaphor, morality, and politics, or, why conservatives have left liberals in the dust. In *Social Research : An International Quarterly*, vol. 62, n° 3, 177-213.
- Lai, V.T. et Curran, T. (2013). ERP evidence for conceptual mappings and comparison processes during the comprehension of conventional and novel metaphors. In *Brain & Language*, vol. 127, 484-496.
- Lala, M.-C. (2005). La métaphore et le linguiste. In *Figures de la psychanalyse*, vol. 1, n° 11, 145-161.
- Landheer, R. (2002). La métaphore, une question de vie ou de mort ? In *Semen* [En ligne], 15|2002, mis en ligne le 29 avril 2007.
- Lamiroy, B. (2008). Les expressions figées : à la recherche d'une définition. Dans Blumenthal, P. et Mejri, S. (dir.), *Les séquences figées : entre langue et discours*. Franz Steiner, Stuttgart, 85-98.
- Lecolle, M. (2006). Changement dans le lexique - changement du lexique : Lexicalisation, figement, catachrèse. In *Cahiers de praxématique* [En ligne], 46 | 2006, mis en ligne le 01 décembre 2009.
- Leclercq, P. et Edmonds, A. (2014). How to assess L2 proficiency? An overview of proficiency assessment research. Dans Leclercq, P., Edmonds, A. et Hilton, H. (éd.), *Measuring L2 proficiency: Perspectives from SLA*. Multilingual Matters, Bristol, 19-46.
- Legallois, D. (2000). *Pour une sémantique indexicale de la métaphore. Application à un corpus : internet dans les témoignages des utilisateurs* (Thèse de doctorat inédite). Université de Caen Normandie.
- Legallois, D. (2014). L'approche cognitive de la catégorisation par métaphore : illustration et critique à partir d'un exemple d'E. Zola. In *Figures du discours et contextualisation*, mis en ligne le 15 octobre 2014, consulté le 11 juin 2018, 1-12.
- Le Guern, M. (1973). *Sémantique de la métaphore et de la métonymie*. Collection *Langue et Langage*. Larousse Université.
- Lemaire, P. et Bherer, L. (2005). *Psychologie du vieillissement. Une perspective cognitive*. Editions De Boeck Supérieur, Bruxelles
- Le Querler, N. (1994). *Précis de syntaxe française*. Presses universitaires de Caen, Caen.
- Levorato, M.C. et Cacciari, C. (1995). The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms in children. In *Journal of experimental child psychology*, vol. 60, 261-283.

- Li, P. et Clariana, R.B. (sous presse). Reading comprehension in L1 and L2 : An integrative approach. In *Journal of Neurolinguistics*, à trouver sur <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0911604417300623>, consulté le 19 juin 2018.
- Libben, M.R. et Titone, D.A. (2008). The multidetermined nature of idiom processing. In *Memory & Cognition*, vol. 36, n° 6, 1103-1121.
- Linck, J.A., Osthus, P., Koeth, J.T, Bunting, M.F. (2013). Working memory and second language comprehension and production: A meta-analysis. In *Psychonomic Bulletin and Review*, vol. 21, 861–883.
- Liontas, J.I. (2015). Straight from the horse’s mouth : idiomaticity revisited. Dans Heredia, R.R. et Cieślicka, A.B. (éd.), *Bilingual Figurative Language Processing*. Cambridge University Press, Cambridge, 301-339.
- Littlemore, J. (2001). The use of metaphor in university lectures and the problems that it causes for overseas students. In *Teaching in Higher Education*, vol. 6, n° 3, 333-349.
- Littlemore, J. (2010). Metaphoric competence in the first and second language. Dans Pütz, M. et Sicola, L., *Cognitive Processing in Second Language Acquisition: Inside the learner's mind. Converging Evidence in Language and Communication Research*, vol. 13, 293-316.
- Littlemore, J. et Low, G. (2006). *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Palgrave MacMillan, Basingstoke.
- Littlemore, J., Trautman Chen, P. Almut Koester, P.A. et Barnden, J. (2011). Difficulties in metaphor comprehension faced by international students whose first language is not English? In *Applied Linguistics*, vol.32, n° 4, 1-23.
- Loffler-Laurian, A.-M. (1994). Réflexions sur la métaphore dans les discours scientifiques de vulgarisation. In *Langue française*, n° 101, 72-79.
- Long, M. H. (2013). Maturational constraints on child and adult SLA. Dans Granena, G. et Long, M.H. (éd.), *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*, John Benjamins Publishing, Amsterdam, 3-41.
- Low, G. (2008). Metaphor in education. Dans Gibbs, R. (éd.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, New York, 212-232.
- Lü, J., Liang, L. et Chen, B. (2017). The effect of executive control ability on the comprehension of second language metaphor. In *International Journal of Bilingualism*, 1-15.
- Mackey, A., Philp, J., Egi T., Fujji, A. et Tatsumi, T. (2002). Individual differences in working memory, noticing of interactional feedback and L2 development. Dans Robinson, P. (éd.), *Individual Differences and Instructed Language Learning*, John Benjamins Publishing, Amsterdam, 181-210.
- Marin, B. et Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et production de texte*. De Boeck, Bruxelles.

- Marian, V., Blumenfeld, H.K. et Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. In *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol. 50, n° 4, 940-967.
- Mashal, N. (2013). The role of working memory in the comprehension of unfamiliar and familiar metaphors. In *Language and Cognition*, vol. 5, n° 4, 409-436.
- Mashal, N., Borodkin, K., Maliniak, O. et Faust, M. (2015). Hemispheric involvement in native and non-native comprehension of conventional metaphors. In *Journal of Neurolinguistics*, vol. 35, 96-108.
- McCandliss, B. D., Fiez, J. A., Protopapas, A., Conway, M. et McClelland, J. L. (2002). Success and failure in teaching the [r]–[l] contrast to Japanese adults : Tests of a Hebbian model of plasticity and stabilization in spoken language perception. In *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, vol. 2, n° 2, 89-108.
- McLaughlin, B., Rossman, T. et McLeod, B. (1983). Second language learning : an information-processing perspective. In *Language Learning*, vol. 33, n° 2, 135-158.
- McNab, F., Leroux, G., Strand, F., Thorell, L., Bergman, S. et Klingberg, T. (2008). Common and unique components of inhibition and working memory: An fMRI, within-subjects investigation. In *Neuropsychologia*, vol. 46, 2668-2682.
- Mejri, S. (2005). Figement absolu ou relatif : la notion de degré de figement. In *Linx* [En ligne], 53 | 2005, mis en ligne le 15 février 2011.
- Mejri, S. (2008). Constructions à verbes supports, collocations et locutions verbales. Dans Mogorron Huerta, P. et Mejri, S. (dir.), *Las construcciones verbo-nominales libres y fijas. Aproximación contrastiva y traductológica*. Université d'Alicante, Alicante, 191-202.
- Mitchell, A. E., Jarvis, S., O'Malley, M. et Konstantinova, I. (2015). Working Memory Measures and L2 Proficiency. Dans Wen, Z. E., Borges Mota, M. et McNeill, M. (éd.), *Working Memory in Second Language Acquisition and Processing*. Multilingual Matters, Bristol, 234-245.
- Moeschler, J. (1992). Idioms et locutions verbales: à propos de quelques bizarreries syntaxiques et mystères sémantiques. In *Terminologie et Traduction*, vol. 2, n° 3, 135-144.
- Monaco, M., Costa, A, Caltagirone, C. et Carlesimo, G.A. (2013). Forward and backward span for verbal and visuo-spatial data: standardization and normative data from an Italian adult population. In *Neurological Sciences*, vol. 34, 749-754.
- Mueller, S. T. (2012). The Psychology Experiment Building Language (Version 0.13). Récupéré de <http://pebl.sourceforge.net>.
- Mueller, S. T., et Piper, B. J. (2014). The Psychology Experiment Building Language (PEBL) and PEBL Test Battery. In *Journal of neuroscience method*, vol. 222, 250-259.
- Muñoz, C. et Llanes, A. (2014). Study Abroad and changes in degree of foreign accent in children

- and adults. In *The Modern Language Journal*, vol. 98, n° 1, 432-449.
- Musolff, A. (2015). Dehumanizing metaphors in UK immigrant debates in press and online media. In *Journal of Language Aggression and Conflict*, vol. 3, n° 1, 41-56.
- Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Armand Colin, Paris.
- Nunberg, G., Sag, I. A. et Wasow, T. (1994). Idioms. In *Language*, vol. 70, n° 3, 491-538.
- Olkoniemi, H., Ranta, H. and Kaakinen, J.K. (2016). Individual differences in the processing of written sarcasm and metaphor: evidence from eye movements. In *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 42, n° 3, 433-450.
- Palmen, M.-J., Bongaerts, T. et Schils, E. (1997). L'authenticité de la prononciation dans l'acquisition d'une langue étrangère au-delà de la période critique : des apprenants néerlandais parvenus à un niveau très avancé en français. In *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 9 | 1997, mis en ligne le 18 Novembre 2011.
- Payne, T.W., Kalibatseva, Z. Et Jungers, M.K. (2009). Does domain experience compensate for working memory capacity in second language reading comprehension? In *Learning and individual differences*, vol. 19, 119-123.
- Perdue, C. et Gaonac'h, D. (2000). Acquisition des langues secondes. Dans Kail, M. et Fayol, M. (dir.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Perelman, C. et Olbrechts-Tyteca, L. (1983). *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique*. Université de Bruxelles, Bruxelles.
- Pexman, P., Ferretti, T.R. et Katz, A.N. (2000). Discourse factors that influence online reading of metaphor and irony. In *Discourse processes*, vol. 29, n° 3, 201-222.
- Pinker, S. (2008). *L'instinct du langage* (2<sup>ème</sup> édition, traduit par Desjeux, Marie-Odile Jacob, Paris). France).
- Piske, T., MacKay, I.R.A. et Flege, J.E. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2 : a review. In *Journal of Phonetics*, vol. 29, 191-215.
- Prandi, M. (2002). La métaphore : de la définition à la typologie. In *Langue française*, n° 134, 6-20.
- Prat, C. S., Mason, R.A. et Just, M.A. (2012). An fMRI investigation of analogical mapping in metaphor comprehension: The influence of context and individual cognitive capacities on processing demands. In *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 38, n° 2, 282-294.
- Pudelko, B. et Legros, D. (2003). La métaphore entre la catégorisation et la similarité. Dans Tijus, C. (dir.), *Métaphores et analogies*. Lavoisier, Paris, 63-82.
- Pulido, L., Iralde, L. et Weil-Barais, A. (2010). La compréhension des expressions idiomatiques à l'école maternelle. In *Bulletin de psychologie*, vol. 6, n° 510, 469-480.

- Quintilien (1978). *Institution oratoire*, Livres VII-IX, texte établi et traduit par J. Cousin. Les Belles Lettres, Paris.
- Reboul, O. (1995). *Introduction à la rhétorique : théorie et pratique* (2<sup>ème</sup> édition). Presses universitaires de France, Paris.
- Richards, I.A. (1936). *The philosophy of rhetoric*. Oxford University Press, Oxford.
- Richland, L. E., Morrison, R. E. et Holyoak, K. J. (2006). Children's development of analogical reasoning: Insights from scene analogy problems. In *Journal of Experimental Child Psychology* vol. 94, 249-273.
- Ricœur, P. (1975). *La métaphore vive*. Éditions du Seuil, Paris.
- Riegel, M. (1982). Les opérations linguistiques de base : la substitution. In *L'Information Grammaticale*, n° 15, 5-9.
- Ringoot, R. (2014). *Analyser le discours de presse*. Armand Colin, Paris.
- Roberts, R. et Kreuz, R. (2015). *Becoming fluent. How cognitive science can help adults learn a foreign language*. MIT Press, Cambridge.
- Robinson, P. (2008). Attention and Memory during SLA. Dans Doughty, C.J. et Long, M.H. (éd.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Wiley-Blackwell Publishing, New Jersey, 631-678.
- Roncero, C. et de Almeida, R.G. (2014). Semantic properties, aptness, familiarity, conventionality, and interpretive diversity scores for 84 metaphors and similes. In *Behavior Research Methods*, vol. 47, n° 3, 800-812.
- Rosenthal, E. N., Riccio, C. A., Gsanger, K. M. et Pizzitola Jarrat, K. (2006). Digit Span components as predictors of attention problems and executive functioning in children. In *Archives of Clinical Neuropsychology*, vol 21, n° 2, 131-139.
- Rundblad, G. et Dimitriou, D. (2010). Development of metaphor and metonymy comprehension: Receptive vocabulary and conceptual knowledge. In *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 28, n° 3, 547-563.
- Ruwet, N. (1983). Du bon usage des expressions idiomatiques dans l'argumentation en syntaxe générative. In *Revue québécoise de linguistique*, vol. 13, n° 1, 1983, 9-145.
- Schmidt, R. (2012). Attention, awareness and individual differences in language learning. Dans Chan, W.M., Chin, K.N., Bhatt, S. et Walker, S. (éd.), *Perspectives on individual characteristics and foreign language education*, Walter de Gruyter, Berlin, 27-50.
- Schulz, P. (2002). *Description critique du concept traditionnel de "métaphore"*. Peter Lang, Berne.
- Searle, J. (1993). Metaphor. Dans Ortony, A. (éd.), *Metaphor and thought* (2<sup>ème</sup> édition), Cambridge University Press, Cambridge.
- Service, Elizabeth (1992). Phonology, Working Memory and Foreign-language Learning. In *The*

*Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 45, n° 1/A, 21-50.

- Singleton, D. (1995). Introduction : A Critical Look at the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition Research. Dans Singleton, D. et Lengyel, Z. (dir.), *The Age Factor in Second Language Acquisition: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis*. Multilingual Matters, Clevedon, 1-29.
- Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires. In *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], Vol.18, mis en ligne le 25 août 2008.
- Siouffi, G. et Raemdock, D.V. (2007). *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire*. Bréal, Rosny-Sous-Bois.
- Shibata, M., Abe, J.-I., Terao, A. et Miyamoto, T. (2007). Neural mechanisms involved in the comprehension of metaphoric and literal sentences: An fMRI study. In *Brain Research*, vol. 1166, 92-102.
- Steinel, M. P., Hulstijn, J. H. et Steinel, W. (2007). Second language idiom learning in a paired-associate paradigm : Effects of direction of learning, direction of testing, idiom imageability, and idiom transparency. In *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 29, 449-484.
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. In *Journal of Experimental Psychology*, vol. 18, n° 6, 643-662.
- Svensson, M. H. (2008). A very complex criterion of fixedness : Non-Compositionality. Dans Granger, S. et Meunier, F. (éd.), *Phraseology : An interdisciplinary perspective*, John Benjamins Publishing, Amsterdam, 81-94.
- Suhamy, H. (2013). *Les figures de style* (12<sup>ème</sup> édition). Collection Que sais-je ? Presses Universitaires de France, Paris.
- Sunderman, G. et Kroll, J.F. (2009). When study abroad experience fails to deliver : The internal resources threshold effect. In *Applied Psycholinguistics*, vol. 30, n° 1, 79-99.
- Syda, C., Iakimova, G. et Giordana, B. (sous presse). La place de la compréhension des proverbes et des métaphores dans la compréhension des troubles du cours de la pensée dans la schizophrénie : apport de l'évaluation clinique, de l'imagerie cérébrale fonctionnelle et de la neurophysiologie. In *Annales Medico-psychologiques*.
- Tamba-Mecz, I. (1979). À propos de la signification des figures de comparaison. In *L'Information Grammaticale*, n° 1, 16-20.
- Tamba-Mecz, I. et Veyne, P. (1979). Metaphora et comparaison selon Aristote. In *Revue des Études Grecques Année*, tome 92, fascicule 436-437, 77-98.
- Tamba-Mecz, I. (1981). *Le sens figuré : vers une théorie de l'énonciation figurative*. Presses universitaires de France, Paris.
- Terai, A., Nakagawa, M., Kusumi, T., Koike, Y. et Jimura, K. (2015). Enhancement of visual

- attention precedes the emergence of novel metaphor interpretations. In *Frontiers in Psychology*, vol. 6, 1-8.
- Titone, D.A. et Connine, C.M. (1994). Descriptive norms for 17 idiomatic expressions : familiarity, compositionality, predictability, and literality. In *Metaphor and Symbolic Activity*, vol. 9, n° 4, 247-270.
- Titone, D.A. et Connine, C.M. (1999). On the compositional and noncompositional nature of idiomatic expressions. In *Journal of Pragmatics*, vol. 31, 1655-1674.
- Titone, D.A. et Libben, M. (2014). Time-dependent effects of decomposability, familiarity and literal plausibility on idiom meaning activation. A cross-modal priming investigation. In *The Mental Lexicon*, vol. 9, n° 3, 473-496.
- Titone, D.A. Colombus, G., Whitford, V., Mercier, J. et Libben, M. (2015). Contrasting bilingual and monolingual idiom processing. Dans Heredia, R.R. et Cieślicka, A.B. (éd.), *Bilingual Figurative Language Processing*. Cambridge University Press, Cambridge, 171-207.
- Titz, C. et Karbach, J. (2013). Working memory and executive functions : effects of training on academic achievement. In *Psychological Research*, vol. 78, n° 6, 852-868.
- Théophanous, O. (2013). Le traitement de la préconstruction lexicale dans un corpus de méthodes de français langue étrangère. Dans Garcia-Debanco, C., Masseron, C. et Ronveaux, C. (dir.), *Enseigner le lexique*. Presses universitaires de Namur, Namur, 173-192.
- Thibodeau, P. et Durgin, F.H. (2011). Metaphor Aptness and Conventionality : A Processing Fluency Account. In *Metaphor and Symbol*, vol. 26, n° 3, 206-226.
- Tokowicz, N., Michael, E., et Kroll, J. (2004). The roles of study-abroad experience and working-memory capacity in the types of errors made during translation. In *Bilingualism : Language and Cognition*, vol. 7, n° 3, 255-272.
- Trick, L. et Katz, A.N. (1986). The domain interaction approach to metaphor processing : relating individual differences and metaphor characteristics. In *Metaphor and Symbolic Activity*, vol. 1, n° 3, 185-213.
- Underwood, G., Schmitt, N. et Galpin, A. (2004). The eyes have it: an eye-movement study into the processing of formulaic sequences. Dans Schmitt, N. (éd.), *Formulaic Sequences : Acquisition, processing and use*, vol. 9, 153-172.
- Vaid, J., Lopez, B.G. et Martinez, F.E. (2015). Linking the Figurative to the Creative: Bilinguals' Comprehension of Metaphors, Jokes, and Remote Associates. Dans Heredia, R.R. et Cieślicka, A.B. (éd.), *Bilingual Figurative Language Processing*. Cambridge University Press, Cambridge, 53-85.
- Vaguer, C. (2005). Pédaler dans la semoule. Approches des constructions verbales figées de structure « V dans GN ». In *Linx* [En ligne], 53 | 2005, mis en ligne le 15 février 2011.
- Vaguer, C. (2011). Expressions figées et traduction : langue, culture, traduction automatique,

- apprentissage, lexique. Dans Anscombe, J.-C. et Mejri, S. (dir.), *Le figement linguistique : la parole entravée*. Honoré Champion, Paris, 391-411.
- Van Der Linden, M. et Hupet, M. (1994). *Le vieillissement cognitif*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Vandergrift, L. et Baker, S. (2015). Learner variables in second language listening comprehension : an exploratory path analysis. In *Language Learning*, vol. 65, n° 2, 390-416.
- Vanhove, J. (2013). The critical period hypothesis in second language acquisition : a statistical critique and a reanalysis. In *PLoS ONE*, vol. 8, n° 7, 1-15.
- Véronique, D. (2005). Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. Quelques pistes de travail. In *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol. 23, 9-41.
- Victorri, B. et Fuchs, C. (1996). *La polysémie - construction dynamique du sens*. Hermès, Paris.
- Wang, C. (2010). Toward a Second Language Socialization Perspective: Issues in Study Abroad Research. In *Foreign Language Annals*, vol. 43, n° 1, 50-63.
- Wen, E.Z. et Skehan, P. (2011). A new perspective on foreign language aptitude research: building and supporting a case for "working memory as language aptitude". In *Ilha do Desterro. Florianópolis*, n° 60, 15-43.
- Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching : principle and practice. In *Applied Linguistics*, vol. 21, n° 4, 463-489.
- Zampa, V. (2005). Utilisation de l'analyse sémantique latente pour tenter d'optimiser l'acquisition par exposition à une langue étrangère de spécialité. In *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol. 8, n° 2, 135-146.
- Ziemke, T. (2003). What's that Thing Called Embodiment? In *Proceedings of the 25th Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, Lawrence Erlbaum.
- Zoghalmi, N. (2014). Testing L2 listening proficiency: reviewing standardized tests within a competence-based framework. Dans Leclercq, P., Edmonds, A. et Hilton, H. (éd.), *Measuring L2 proficiency: Perspectives from SLA*. Multilingual Matters, Bristol, 250-271.

## **Sites internet**

<http://www.cnrtl.fr>

<http://dictionnaire.reverso.net>

<http://www.larousse.fr>

## Annexes

### Annexe 1 Questionnaire d'évaluation de la conventionalité et de la transparence des métaphores en français L1 auprès de juges « experts »

#### Jugement d'usages conventionnels et de transparence d'énoncés au sens figuré

Profession :

Ce questionnaire vise à évaluer le degré auquel des énoncés au sens figuré sont conventionnels et transparents selon des locuteurs natifs.

L'**usage conventionnel** fait référence à un usage habituel dans le discours vulgaire (*versus* spécialisé). Par ex. *bouillonner de colère* est un syntagme conventionnel alors que *bouillonner de tristesse* l'est moins.

La **transparence** concerne la relation entre le sens figuré et le sens littéral des énoncés, c'est-à-dire le degré auquel le sens d'un énoncé figuré peut être déduit à partir du sens littéral. Par ex. *poser un lapin* est moins transparent que *tourner la page*.

Sur une échelle de 1 à 7, veuillez indiquer le degré auquel ces énoncés sont, selon vous, conventionnels et transparents, 7 étant le plus haut degré et 1 étant le plus bas.

Avoir le couteau sous la gorge							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

Se tirer une balle dans le pied							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

Avoir du sang sur les mains							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

**Mettre le couvercle sur quelque chose**

	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

**Laisser un goût amer**

	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

**Jeter l'argent par les fenêtres**

	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

**Planter le dernier clou dans le cercueil**

	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

**Jouer avec le feu**

	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

**Enterrer la hache de guerre**

	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

**Lire entre les lignes**

	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Etre dans le même bateau</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Avoir des yeux derrière la tête</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Une goutte d'eau dans l'océan</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Tenir à un fil</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Prendre le pouls de quelque chose</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Couper le cordon (ombilical)</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Vivre dans un climat de peur</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>S'écrouler de chagrin</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>L'Europe est inondée de migrants</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Etre un bulldozer</b> (comme par ex. <i>Marine le Pen est un bulldozer</i> )							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Une vague de gens</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Se noyer dans le travail</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Une rencontre glaciale</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Etre un porc</b> (comme par ex. <i>Donald Trump est un porc</i> )							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Une question brûlante</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Un séisme politique</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Un pays paralysé par des grèves</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>La santé financière d'une entreprise</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Une hémorragie d'abonnés téléphoniques</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Un déficit budgétaire chronique</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Le cycliste a massacré ses adversaires au Tour de France</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Une douche froide</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>La guerre contre les drogues</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Gravir l'échelle sociale</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Un écran de fumée</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Prendre racine</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Sortir du placard</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Franchir la ligne</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Dénuder des carottes</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Etre une caravane</b> (comme par ex. <i>Angelina Jolie est une caravane</i> )							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Détoner de couleurs</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Etre un verre de champagne</b> (comme par ex. <i>Michelle Obama est un verre de champagne</i> )							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Etre un tuba</b> (comme par ex. <i>Barry White est un tuba</i> )							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Pleurer des larmes orange</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

<b>Carboniser par les yeux</b>							
	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

**Etre une citrouille**  
(comme par ex. *Donald Trump est une citrouille*)

	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

**Etre un lampadaire**  
(comme par ex. *Barack Obama est un lampadaire*)

	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

**Etre un château de sable**  
(comme par ex. *une carrière politique est un château de sable*)

	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

**Les fleurs s'évanouissent**

	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

**Le radio-réveil dort**

	1	2	3	4	5	6	7
Conventionnel							
Transparence							

**Commentaires :**

## Annexe 2 Résultats des questionnaires d'évaluation des stimuli expérimentaux

Tableau 13 Données des questionnaires d'évaluation de la conventionalité et de la transparence par des juges experts et jugement de familiarité par des juges non-experts.

	Juges experts						Juges non-experts
	Français		Norvégiens		Anglais		Français
	Conv.	Transp.	Conv.	Transp.	Conv.	Transp.	Fam.
<b>Métaphores figées</b>							
Avoir le couteau sous la gorge	7	5-7	7	-	-	-	4/5
Se tirer une balle dans le pied	7	5	7	7	6	-	5
Avoir du sang sur les mains	7	5	7	-	7	7	1
Mettre le couvercle sur quelque chose	6-7	4	7	7	-	6	1
Laisser un goût amer	7	6	7	-	6	-	2/4/5
Jeter l'argent par les fenêtres	7	7	7	-	-	5	7
Planter le dernier clou dans le cercueil	3-4	2/3/5	7	-	6	6	1
Jouer avec le feu	7	4/6	7	-	7	6	7
Enterrer la hache de guerre	7	6	7	7	-	4	4
Lire entre les lignes	7	3	7	4	7	-	5/7
Etre dans le même bateau	7	6	7	-	7	6	6
Avoir des yeux derrière la tête	6	6	-	-	6	-	3
Une goutte d'eau dans l'océan	6	3	7	7	6	5	4
Tenir à un fil	7	5	7	7	6	5	5
<b>Métaphores lexicalisées</b>							
Prendre le pouls de quelque chose	5	2/5	7	-	-	-	1
Couper le cordon (ombilical)	6/7	6/7	7	7	-	-	6
Vivre dans un climat de peur	7	7	-	-	6	6	1/5
S'écrouler de chagrin	4	7	6	-	6	5	1
L'Europe est inondée de migrants	7	7	7	7	6	6	1
Etre un bulldozer	4/6/7	3/4/6	7	7	4	3	1
Une vague de gens	4/7	6/7	-	-	-	-	1
Se noyer dans le travail	7	5/6	7	7	6	6	5
Une rencontre glaciale	4/7	6	7	-	6	-	2
Etre un porc	7	5	7	5	7	7	7
Une question brûlante	7	5	-	6	7	6	5
Un séisme politique	6	5	7	7	-	6	5
Un pays paralysé par des grèves	7	7	7	7	5	7	5/6
La santé financière d'une entreprise	7	7	-	5	-	7	5
Une hémorragie d'abonnés téléphoniques	-	5	2	-	-	-	1
Un déficit budgétaire chronique	5/6	6/7	7	6	-	-	1
Le cycliste a massacré ses adversaires	7	6/7	3	5	-	-	1/2
Une douche froide	7	7	7	7	-	-	7
La guerre contre les drogues	7	7	7	7	7	6	3
Grimper l'échelle sociale	7	6	7	7	6	7	7
Un écran de fumée	7	5	-	1	7	6	1/3/5
Prendre racine	7	5/6	7	7	6	6	4
Sortir du placard	7	3	7	-	-	5	1
Franchir la ligne	7	6	7	7	-	6	4
<b>Métaphores nouvelles</b>							
Dénuder des carottes	1	1/5	1	1	1	1	1

Etre une caravane	1	1	1	1	1	1	1
Détoner de couleurs	2/4	5	1	1	1	1	1
Etre un verre de champagne	1	2	1	-	1	2	1
Etre un tuba	1	1/2	1	3	1	1	1
Pleurer des larmes orange	1	1	1	1	1	1	1
Carboniser par les yeux	1	1/4/6	1	-	1	1	1
Etre une citrouille	1	1	1	1	2	-	1
Etre un lampadaire	1	1	1	1	1	1	1
Etre un château de sable	1	2/6	1	-	1	2	1
Les fleurs s'évanouissent	1	1	1	1	1	-	1
Le radio-réveil dort	1	1/3/6	1	1	1	-	1

*Note* : conv. = conventionalité. Transp. = transparence. Fam. = familiarité. Les données correspondent au taux le plus fréquent (la médiane) sur une échelle de 1 à 7, 1 étant le moins conventionnel/transparent/familier et 7 étant le plus conventionnel/ transparent/familier. Les – correspondent à un manque de médiane.

### Annexe 3 Données brutes des questionnaires d'auto-évaluation en langue étrangère

Tableau 14 Données des questionnaires d'auto-évaluation LEAP-Q. Les données correspondent à l'auto-évaluation des compétences en français L2 et anglais L2 par les apprenants norvégiens (N=20)

	A.N.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Auto-évaluation en français L2 (sur 10)	P.O.	5	7	5	7	5	7	7	5	6	7	8	7	7	9	2	9	5	5	6	8
	C.O.	7	7	6	8	7	8	8	7	7	8	9	7	8	9	3	9	6	4	6	9
	L.	7	6	6	7	7	8	6	6	7	6	8	6	7	7	3	9	7	5	5	7
Age d'appropriation	Langue	14	16	14	16	13	13	5	14	13	12	12	14	17	13	46	16	16	13	13	16
	L.	16	27	14	16	13	14	12	16	13	12	12	16	17	16	46	16	16	18	13	16
	Maîtrise accent (sur 10)	5	7	3	5	6	5	5	6	5	5	7	3	6	6	5	5	5	5	5	7
Auto-évaluation en anglais L2 (sur 10)	P.O.	8	10	7	9	7	9	8	7	8	8	9	9	7	7	9	10	9	7	10	7
	C.O.	9	10	8	8	8	10	10	8	9	8	9	10	9	7	9	10	10	7	10	8
	L.	8	10	6	8	7	9	7	8	9	8	9	10	7	4	9	9	9	7	10	8

Note : A.N. = apprenant norvégien. P.O. = production orale. C.O. = compréhension orale.

L. = lecture. 1 correspond à la note la plus faible et 10 correspond à la note la plus élevée.

## Annexe 4 Données brutes des questionnaires d'auto-évaluation de la situation linguistique

Tableau 15 Données des questionnaires d'auto-évaluation LEAP-Q. Les données correspondent à l'auto-évaluation de la situation linguistique pour chaque apprenant norvégien (N=20)

	A.N.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Identification culturelle (sur 10)	NO	8	9	9	10	9	10	8	9	8	8	10	10	6	9	10	10	6	7	8	8
	ANG	4	8	2	7	3	0	5	0	5	0	0	3	-	1	8	8	0	0	3	0
	FR	5	0	4	6	0	1	6	1	6	6	3	1	5	5	4	7	3	5	3	6
Exposition à la langue (en %)	FR	30	33	40	40	70	30	30	30	50	50	70	80	15	30	35	50	50	30	25	90
	ANG	10	33	10	10	5	20	5	10	10	10	10	5	20	0	5	20	25	50	45	5
	NO	60	33	50	50	25	50	60	60	40	40	20	15	60	70	60	50	25	20	20	5
Préférence pour lire (en %)	FR	20	20	10	20	20	10	10	0	10	20	25	5	30	10	10	30	20	40	10	20
	ANG	50	70	20	30	20	70	40	0	20	30	25	45	30	5	40	30	40	50	45	40
	NO	30	10	70	50	60	20	40	100	70	50	50	50	40	85	50	30	40	10	45	40
Préférence pour parler (en %)	FR	33	30	40	30	25	30	50	0	20	50	25	25	25	50	0	40	20	20	10	45
	ANG	33	50	20	50	8	10	15	0	20	30	25	40	15	10	50	30	20	10	40	10
	NO	33	20	40	20	70	60	30	100	60	20	50	35	60	40	50	20	60	70	40	45
Facteurs décisifs dans l'appropriation (sur 10)	Inter. amis	4	8	8	6	6	8	10	3	6	8	9	10	10	9	0	10	6	8	4	7
	Inter. fam.	5	0	8	4	5	3	3	1	7	8	9	1	7	7	0	9	6	5	0	2
	L.	4	9	9	7	6	8	5	6	5	6	8	5	4	6	5	8	7	5	5	6
	Auto-appr.	4	8	7	4	8	7	3	5	4	2	8	5	2	5	8	9	6	6	6	4
	Télé	6	8	5	2	5	2	5	4	4	5	3	2	0	2	1	9	4	6	6	1
Facteurs décisifs dans l'exposition actuelle (sur 10)	Radio	5	6	5	2	6	2	0	0	0	3	6	0	4	0	0	3	5	5	5	1
	Inter. amis	3	9	8	4	3	4	10	1	6	8	6	10	4	4	1	9	2	5	5	9
	Inter. fam.	5	0	1	0	4	1	3	0	8	10	0	10	0	0	0	0	1	0	0	1
	Télé	5	9	7	6	9	8	5	4	8	9	7	10	0	0	2	6	3	2	4	1
	Radio	4	7	0	1	2	2	0	4	8	10	0	8	1	3	0	8	3	4	3	2

L.	5	8	2	2	4	4	2	0	7	6	0	5	3	5	5	9	5	4	4	5
Auto- appr	4	9	7	3	8	5	6	6	10	8	5	10	2	6	8	8	4	6	3	5

---

*Note* : A.N. = apprenant norvégien. NO = Norvégien L1. FR = Français L1. ANG = Anglais L2. Inter. amis = interactions avec les amis. Inter. fam. = interactions avec la famille. L. = Lecture. Auto-appr. = auto-apprentissage. 1 correspond à la note la plus faible et 10 correspond à la note la plus élevée.

## Annexe 5 Résultats des questionnaires d'auto-évaluation

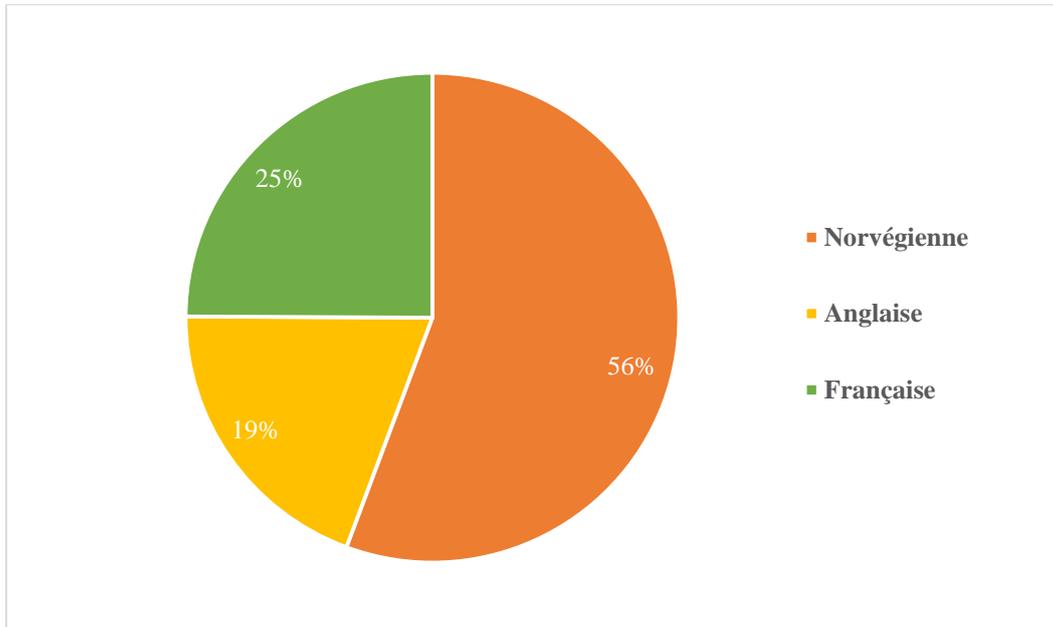
Tableau 16 Données des questionnaires d'auto-évaluation LEAP-Q (en moyenne) pour le groupe des apprenants norvégiens (N=20)

	M	EC
Auto-évaluation des compétences en français L2 (sur 10)		
Production orale	6,35	1,67
Compréhension orale	7,15	1,60
Lecture	6,5	1,28
Age d'appropriation		
Commencé à s'approprier	15,3	7,66
Commencé à lire	16,95	7,58
Durée d'immersion (en mois)	15,7	17,68
Facteurs décisifs dans l'appropriation (sur 10)		
Interaction avec les amis	7	2,68
Interaction avec la famille	4,5	3,10
Lecture	6,25	1,48
Auto-apprentissage	5,55	2,09
Télévision	4	2,38
Radio	2,9	2,38
Facteurs décisifs de l'exposition actuelle (sur 10)		
Interaction avec les amis	5,55	2,95
Interaction avec la famille	2,2	3,41
Télévision	5,25	3,16
Radio	3,5	3,12
Lecture	4,3	2,3
Auto-apprentissage	6,15	2,32
Maitrise de la prononciation (sur 10)	5,3	1,08
Exposition actuelle selon la langue (en pourcentages)		
Français	43,9	19,89
Anglais	15,4	13,61
Norvégien	40,65	18,97
Préférence dans la lecture (en pourcentages)		
Français	17	9,65
Anglais	35	18,06
Norvégien	47	22,68
Préférence dans la communication orale (en pourcentages)		
Français	28,4	14,84
Anglais	24,15	15,60

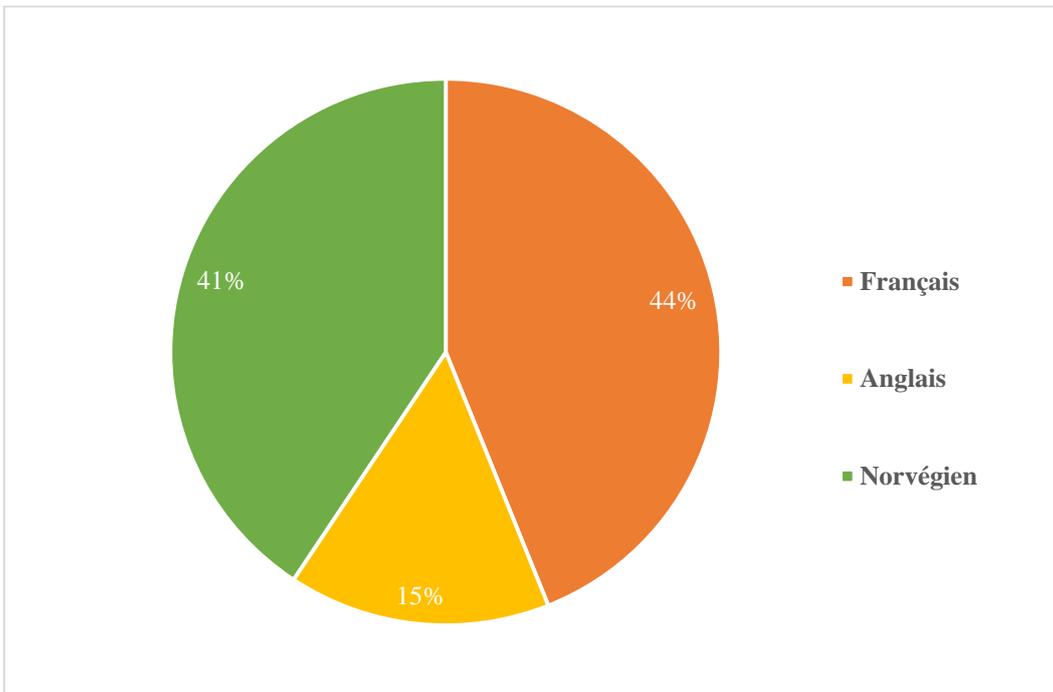
---

*Note.* L'échelle employée pour évaluer la compétence et les facteurs décisifs est de 0 à 10, 10 étant le score maximum.

**Annexe 6 Résultats des questionnaires d'auto-évaluation LEAP-Q des apprenants norvégiens en graphiques**



*Figure 20* Taux d'identification moyen (en pourcentages) selon la culture de la langue



*Figure 21* Temps d'exposition moyen (en pourcentages) entre les trois langues maîtrisées au quotidien

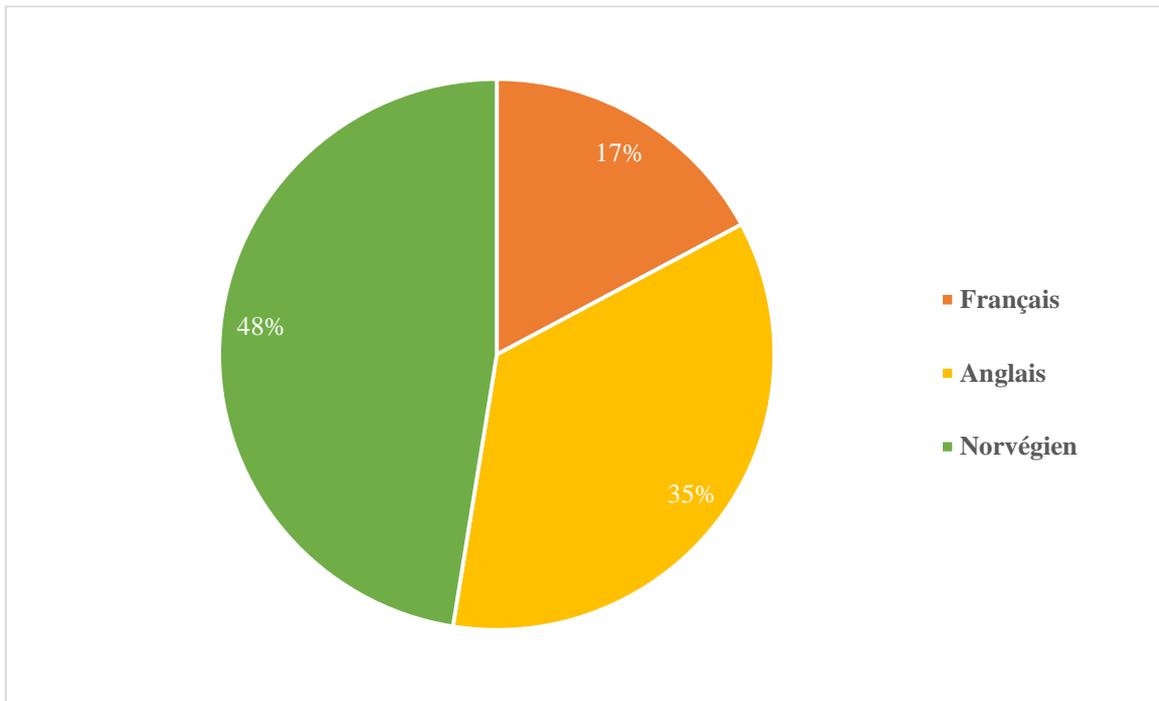


Figure 22 Identification de la préférence moyenne (en pourcentages) à lire selon la langue

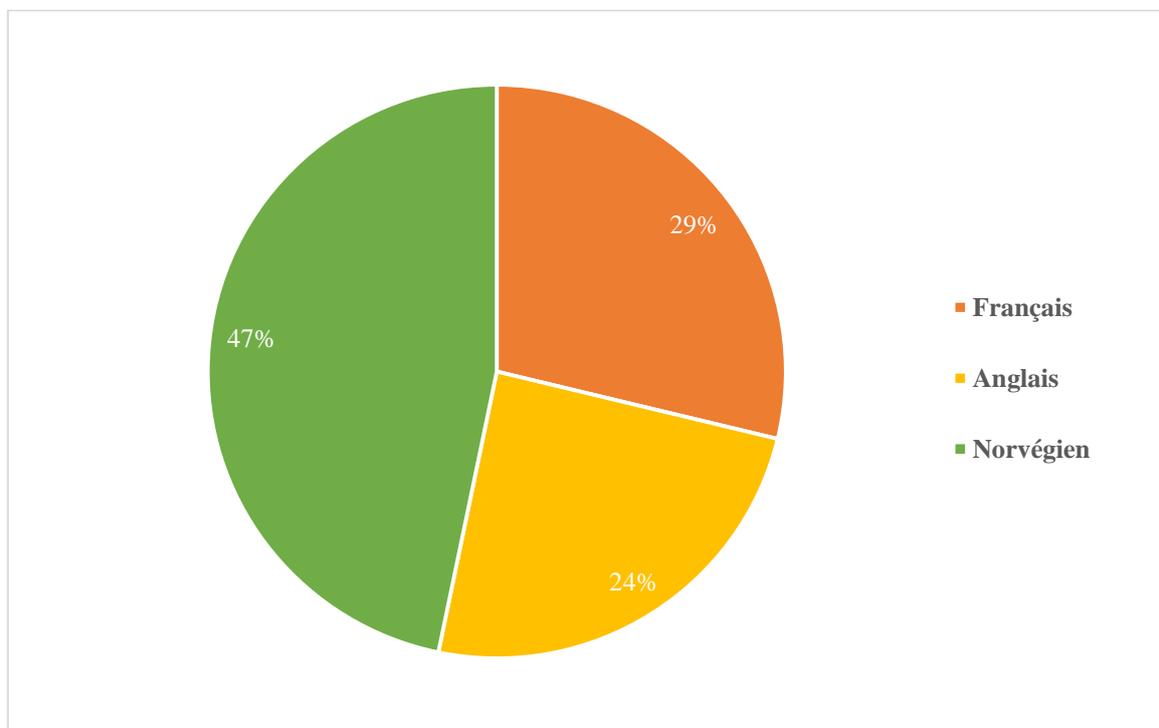


Figure 23 Identification de la préférence moyenne (en pourcentages) à parler selon la langue

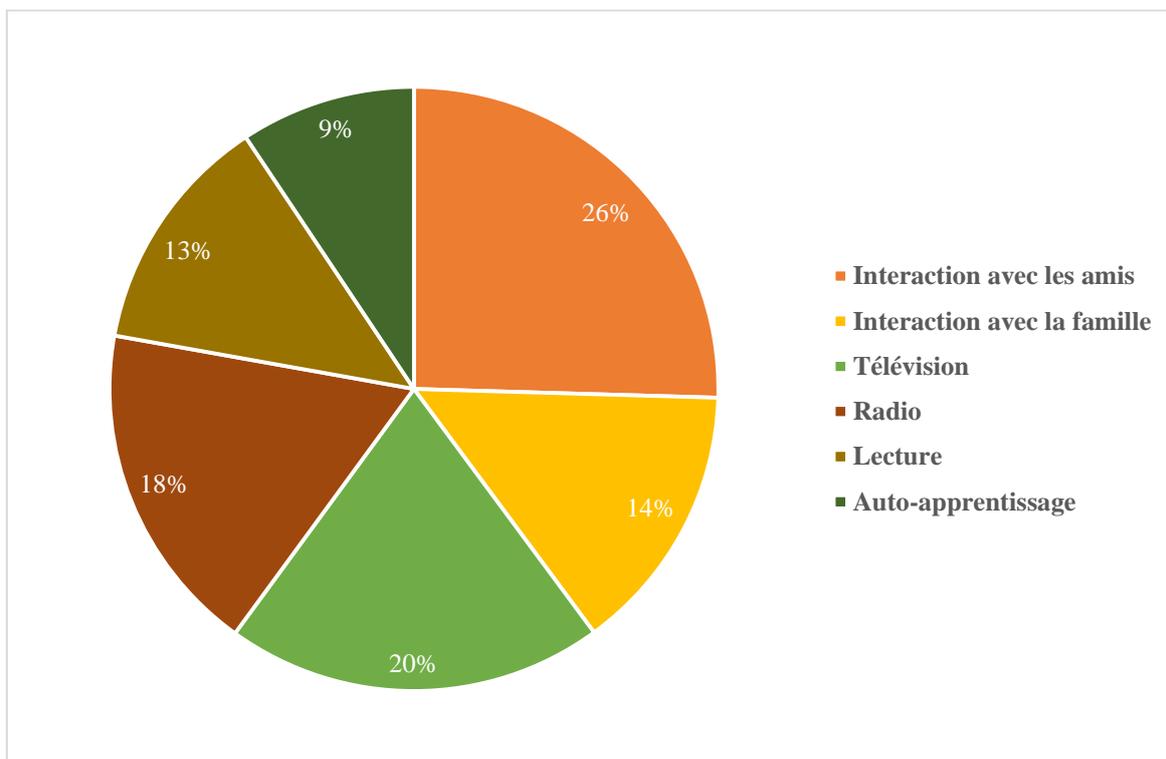


Figure 24 Taux moyen d'influence (en pourcentages) des divers facteurs ayant joué un rôle dans l'appropriation du français langue étrangère

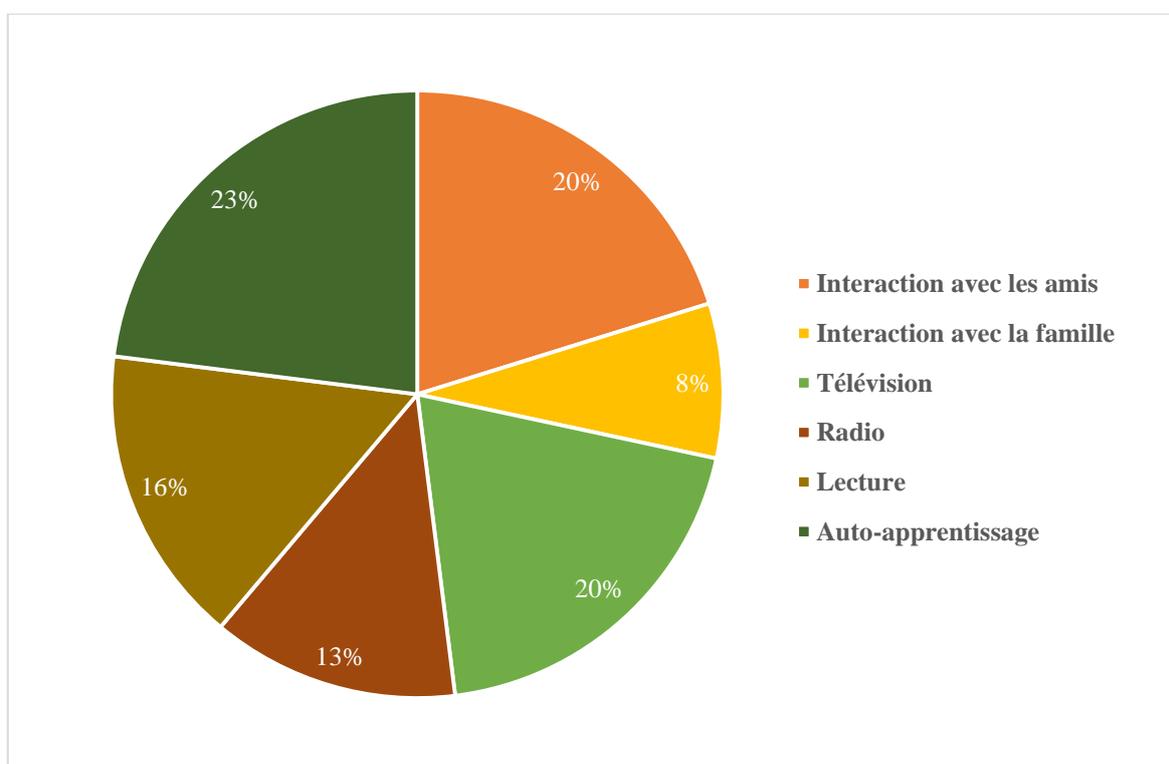


Figure 25 Taux moyen de l'influence (en pourcentages) des divers contextes d'exposition au français au quotidien



Ingen  
identifikasjon

Moderat  
identifikasjon

Total  
identifikasjon

*Kultur:* \_\_\_\_\_

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Ingen Moderat Total  
identifikasjon identifikasjon identifikasjon

*Kultur:* \_\_\_\_\_

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Ingen Moderat Total  
identifikasjon identifikasjon identifikasjon

*Kultur:* \_\_\_\_\_

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Ingen Moderat Total  
identifikasjon identifikasjon identifikasjon

**(7) Hvor mange års formell utdanning har du?**

\_\_\_\_\_

Kryss av for høyeste nivå av fullført utdanning:

VG1  Årskurs  Bachelor (første år)  Master (første år)   
VG2  Bachelor (andre år)  Master (andre år)   
VG3  Bachelor (tredje år)  PhD

**(8) Når flyttet du til**

Frankrike? \_\_\_\_\_

Hvis du allerede har bodd i utlandet, vennligst indiker hvilket land og når du flyttet dit:

\_\_\_\_\_

**(9) Har du allerede hatt synsproblemer , hørselshemming , lese- og skrivevansker , lære- eller talevansker?**  (Kryss av for de som gjelder for deg). Hvis ja, vennligst forklar.

\_\_\_\_\_

**Språk: fransk**

**Dette er mitt ( morsmål      andrespråk      tredjespråk      fjerdespråk )**

**(1) Hvilken alder hadde du da du begynte å:**

lære språket?	å snakke flytende?	å lese?	å lese flytende?
---------------	--------------------	---------	------------------

--	--	--	--

**(2)** Vennligst skriv antall år og måneder du har tilbrakt i hvert språkmiljø:

	År	Måneder
Et land hvor det brukes fransk		
En familie hvor det snakkes fransk		
En skole og/eller et arbeidsmiljø hvor det snakkes fransk		

**(3)** Vennligst kryss av for kompetansenivå (muntlig, forståelse og lesning):

### *Muntlig*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ingen	Veldig lavt	Lavt	Greit	Litt mindre enn tilstrekkelig	Tilstrekkelig	Litt mer enn tilstrekkelig	Bra	Svært bra	Utmerket	Perfekt

### *Forståelse av muntlig språk*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ingen	Veldig lavt	Lavt	Greit	Litt mindre enn tilstrekkelig	Tilstrekkelig	Litt mer enn tilstrekkelig	Bra	Svært bra	Utmerket	Perfekt

### *Lesning*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ingen	Veldig lavt	Lavt	Greit	Litt mindre enn tilstrekkelig	Tilstrekkelig	Litt mer enn tilstrekkelig	Bra	Svært bra	Utmerket	Perfekt

**(4)** I hvilken grad har disse faktorene spilt en rolle i innlæringen av fransk?

### *Samkvem med venner*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ingen påvirkning					Moderat påvirkning					Den viktigste påvirkningen

### *Samkvem med familie*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ingen påvirkning					Moderat påvirkning					Den viktigste påvirkningen

### ***Lesning***

---

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ingen					Moderat					Den viktigste
påvirking					påvirking					påvirkingen

### ***Selvstendig læring***

---

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ingen					Moderat					Den viktigste
påvirking					påvirking					påvirkingen

### ***Se på tv***

---

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ingen					Moderat					Den viktigste
påvirking					påvirking					påvirkingen

### ***Høre på radio***

---

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ingen					Moderat					Den viktigste
påvirking					påvirking					påvirkingen

(5) I hvilken grad er du utsatt for språket i disse kontekstene akkurat nå:

### ***Samkvem med venner***

---

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aldri					Halvparten av tiden					Alltid

### ***Samkvem med familie***

---

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aldri					Halvparten av tiden					Alltid

### ***Se på tv***

---

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aldri					Halvparten av tiden					Alltid

### ***Høre på radio/musikk***

---

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aldri					Halvparten av tiden					Alltid

### ***Lesning***

---

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aldri					Halvparten av tiden					Alltid



## Annexe 8 Questionnaire destiné aux locuteurs natifs

### Informations personnelles

Nom (ne sera pas utilisé) :	Numéro :
-----------------------------	----------

Age :	Genre :
-------	---------

Langue première :	Profession :
-------------------	--------------

Droitier <input type="checkbox"/>	Gaucher <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	----------------------------------

### Niveau d'études

<b>Veillez cocher la case correspondant au niveau obtenu le plus élevé :</b>		
<b>Licence</b>	<b>Master</b>	<b>Doctorat</b>
L1 <input type="checkbox"/>	Master 1 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L2 <input type="checkbox"/>	Master 2 <input type="checkbox"/>	
L3 <input type="checkbox"/>		
Commentaires :		

## Compétences en lecture

<b>Avez-vous des troubles de la lecture et/ou de l'écriture ?</b>		<b>Avez-vous des troubles des apprentissages et/ou du langage oral ?</b>	
Non	<input type="checkbox"/>	Non	<input type="checkbox"/>
Oui	<input type="checkbox"/>	Oui	<input type="checkbox"/>
Commentaires :			
<b>Veillez cocher la case correspondant à la fréquence dont vous lisez pour le plaisir :</b>			
Rarement/jamais	<input type="checkbox"/>	Souvent	<input type="checkbox"/>
Parfois	<input type="checkbox"/>	Le plus fréquemment possible	<input type="checkbox"/>
Commentaires :			
<b>Vous considérez-vous comme un lecteur rapide ?</b>			
Oui	<input type="checkbox"/>	Non	<input type="checkbox"/>
Cela dépend	<input type="checkbox"/>		
Commentaires :			
<b>Que lisez-vous ?</b>			
Des romans	<input type="checkbox"/>	Des pages Web	<input type="checkbox"/>
Des journaux/magazines	<input type="checkbox"/>		
Commentaires :			