



L'exploration de la métaphore conceptuelle : une nouvelle approche pédagogique pour la phraséologie métaphorique en classe de langue

Yi Cao

Doctorante, Sorbonne Université, Paris, France

Laboratoire Sens Texte Informatique Histoire

caoyi19942018@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-1365-7110>

Reçu le 10-10-2023 / Évalué le 02-11-2023 / Accepté le 01-12-2023

Résumé

La phraséologie, avec ses aspects linguistiques complexes et sa dimension métaphorique, suscite des débats parmi les chercheurs sur la meilleure façon de la comprendre et de l'enseigner. La théorie de la métaphore conceptuelle, énoncée par Lakoff et Johnson dans leur ouvrage *Metaphors We Live By* en 1980, offre un cadre cognitif et un outil de raisonnement qui influencent notre pensée et nos actions. Cet article vise à appliquer cette théorie à l'enseignement de la phraséologie. Il propose une approche pédagogique plus intellectualisée afin d'intégrer la théorie des métaphores conceptuelles dans l'enseignement et l'apprentissage des expressions métaphoriques en classe de langue.

Mots-clés : linguistique cognitive, métaphore conceptuelle, phraséologie, expression métaphorique, enseignement

Exploration of conceptual metaphor:

A new pedagogical approach for metaphorical phraseology in language classes

Abstract

Phraseology, with its complex linguistic aspects and metaphorical dimension, sparks debate among researchers about the best way to understand and teach it. The theory of conceptual metaphors, articulated by Lakoff and Johnson in their work "Metaphors We Live By" in 1980, provides a cognitive framework and a reasoning tool that influence our thinking and actions. This article aims to apply this theory to the teaching of phraseology. It proposes a more intellectualized pedagogical approach to integrate the theory of conceptual metaphors into the teaching and learning of metaphorical expressions in language classes.

Keywords: cognitive linguistics, conceptual metaphor, phraseology, metaphorical expression, teaching

Introduction

L'enseignement de la phraséologie joue un rôle crucial en didactique des langues, car les expressions phraséologiques font partie intégrante des actes langagiers à

enseigner aux apprenants de français langue étrangère. Comme le souligne Cavalla, « L'enseignement de la phraséologie du français auprès d'étudiants locuteurs non natifs (LNN) est actuellement au cœur de nos interrogations dans le cadre de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) » (Cavalla, 2009 : 1). González Rey partage cette perspective en affirmant que « seule la maîtrise de ces tournures déclare un locuteur performant en langue étrangère » (González Rey, 2010 : 2).

Dans cette optique, la recherche sur les modes de compréhension, d'acquisition et d'enseignement de la phraséologie en cours de langue a un véritable intérêt scientifique et didactique. Différentes méthodes ont été proposées, telles que l'approche de traduction / comparaison (Irujo, S, 1986 ; Madeira Frois Chambre, 1996 ; Boers, Demecheeler, 2001), l'approche dite pragmatique (Liontas, 1999), l'approche d'élaboration étymologique (Boers et coll., 2004) ainsi que l'approche sémasiologique et onomasiologique (Cavalla, 2009), etc. Il est certain que ces approches sont des méthodes efficaces pour la compréhension de la phraséologie.

Toutefois, dans le cadre de l'enseignement de langues étrangères, ces approches présentent également des limites, notamment en ce qui concerne les caractéristiques des expressions métaphoriques, où certains éléments de la phraséologie sont saisis dans un sens métaphorique. En conséquence, afin de compléter les lacunes dans ces méthodes précédentes, il est important de souligner le rôle de la métaphore conceptuelle dans l'enseignement de la phraséologie. Cependant, cette approche basée sur l'application de la métaphore conceptuelle ne remplace pas les autres méthodes d'enseignement, mais les complète, facilitant ainsi la compréhension des expressions en conjonction avec d'autres approches. Par ailleurs, les contextes auxquels s'adresse cette pédagogie sont les cours de français langue étrangère où les expressions phraséologiques sont enseignées aux apprenants non natifs. Les profils des apprenants visés sont ceux qui étudient le français en tant que langue étrangère et qui ont besoin de maîtriser les expressions phraséologiques pour devenir des locuteurs performants.

Dans cette perspective, notre étude se divise en trois parties : tout d'abord, nous introduirons la théorie de la métaphore conceptuelle. Ensuite, nous aborderons l'enseignement de la phraséologie en mettant en évidence la pertinence de l'utilisation de la métaphore conceptuelle. Enfin, nous présenterons une approche pédagogique concrète pour intégrer la métaphore conceptuelle dans l'enseignement des expressions métaphoriques.

1. Définition de la métaphore conceptuelle

La métaphore conceptuelle, telle que définie par Lakoff et Johnson dans leur ouvrage *Metaphors We Live By* en 1980, consiste à établir des liens entre deux concepts, à savoir le concept source et le concept cible. Ce processus implique essentiellement la projection du concept source sur le concept cible. Le concept source est généralement

concret ou physique, tandis que le concept cible est abstrait et demande à être appréhendé. En d'autres termes, nous appréhendons des notions abstraites à travers des expériences plus fondamentales et concrètes. Par exemple :

La métaphore conceptuelle « Mind is a container » expliquerait que nous puissions sans problème concevoir des expressions comme « avoir une idée en tête », « avoir la tête vide », « mettre une idée dans la tête de quelqu'un », etc. puisqu'elles se rattachent à l'expérience répétée et familière pour tout un chacun, habitué, dès l'enfance, à placer ou introduire un objet dans un contenant ou à l'en extraire. Les métaphores du quotidien, qui sont l'expression linguistique de la façon dont nous percevons le monde, sont alors des expressions conventionnelles et le résultat de projections figées (Resche, 2022 : 63-80).

Elle a souligné l'importance des métaphores conceptuelles dans la façon dont nous percevons le monde et dans notre expression linguistique. Cela renforce l'idée que la métaphore conceptuelle est un processus profondément enraciné dans notre cognition et notre langage, mettant ainsi en évidence l'omniprésence et la puissance de ce mécanisme linguistique dans notre compréhension et notre communication.

Dans *Metaphors We Live By*, les deux auteurs divisent les métaphores conceptuelles en trois catégories : la métaphore structurale qui structure un concept en termes d'un autre (comme l'exemple « Le temps, c'est de l'argent ») (Lakoff et Johnson, traduit par De Fornel et Lecercle, 1985 : 18), la métaphore d'orientation (comme « le fait que le concept de bonheur soit orienté en haut explique l'existence d'expressions comme Je me sens au sommet de ma forme aujourd'hui. ») (Lakoff et Johnson, traduit par De Fornel et Lecercle, 1985 : 24), la métaphore ontologique (comme l'exemple précédemment cité « Le cerveau est un contenant¹ »).

2. L'applicabilité des métaphores conceptuelles dans l'enseignement de la phraséologie

L'importance accordée à la phraséologie découle de sa fréquente utilisation dans la vie quotidienne, ce qui enrichit la communication, mais aussi des défis qu'elle présente aux apprenants en raison de son caractère figé, de son idiomaticité et de ses connotations métaphoriques. Ainsi, les apprenants non natifs se heurtent à des difficultés liées aux différences culturelles, ce qui se traduit par des erreurs dans la compréhension et l'utilisation des expressions métaphoriques. Afin d'enseigner efficacement la phraséologie, il est essentiel d'encourager les apprenants à développer des stratégies cognitives, plutôt que de se limiter à la mémorisation mécanique.

¹ « Mind is a container. »

2.1. La métaphore conceptuelle comme lien entre les idées et le réel

Dans le processus de recherche des expressions idiomatiques, selon la vision traditionnelle, elles sont indépendantes du système conceptuel des êtres humains et possèdent une caractéristique du langage et leurs sens sont arbitraires, comme la figure suivante l'illustre.

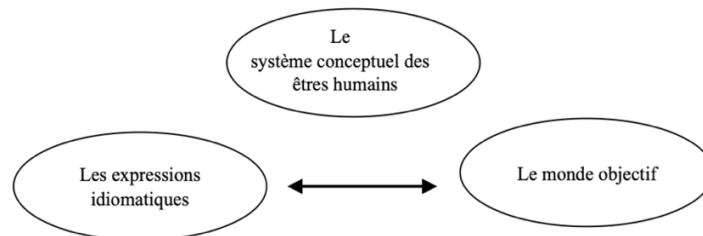


Figure 1 : les expressions idiomatiques sont indépendantes du système conceptuel des êtres humains selon la vision traditionnelle

Selon cette approche, l'apprentissage des expressions idiomatiques n'est considéré que comme un acte mécanique : tant que les gens retiennent leur signification par cœur, il n'y a aucun besoin de faire attention à leur forme et à la relation entre leur forme et leur sens figuré. À l'évidence, l'inconvénient du point de vue traditionnel est que l'expression idiomatique ne peut être considérée que comme un phénomène linguistique particulier, et que son sens est arbitraire, indépendant du système de concepts humains.

Lakoff et ses collaborateurs assument le statut de linguistique cognitive et proposent le point de vue opposé de la vision traditionnelle. Ils pensent que la compréhension du monde objectif découle de l'expérience du monde réel. Par conséquent, le langage n'est pas une création complètement arbitraire, mais est limité par l'environnement cognitif et l'environnement social, ce qui est largement justifié. Parallèlement, en tant que forme particulière du langage, les expressions idiomatiques sont identiques. L'expérience du monde réel fournit une base empirique pour la signification métaphorique des expressions idiomatiques. Comme représenté ci-après :

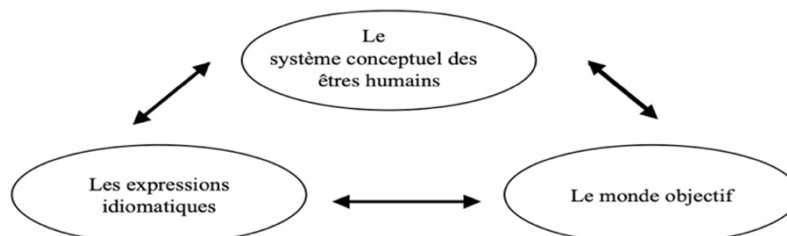


Figure 2 : les expressions idiomatiques sont dépendantes du système conceptuel des êtres humains selon la vision cognitive.

Visiblement, cette prise de conscience est non seulement conforme au mécanisme d'apprentissage d'une langue étrangère, mais favorise le développement du langage et la richesse du sens du vocabulaire ; par ailleurs, la façon de penser au niveau cognitif peut rendre l'enseignement de la langue étrangère plus intéressant et captivant, suscitant ainsi l'enthousiasme des apprenants pour leurs études.

2.2. La projection dans l'expression phraséologique

Comme le souligne González Rey dans son ouvrage la phraséologie du français, « le sens idiomatique appartient au niveau de l'abstrait. C'est dans cette démarche du concret vers l'abstrait que se situe la valeur métaphorique d'une expression idiomatique » (González Rey, 2015 :119). Ainsi, l'enseignement des expressions phraséologiques passe par le procédé d'intégration des métaphores conceptuelles. Celui-ci vise à mobiliser les fonctions cognitives de manière active afin de leur faire établir des liens entre l'abstrait et le concret. Cette projection inter-domaine de la métaphore conceptuelle facilite la compréhension du sens figuratif par les apprenants.

Par ailleurs, la « Théorie du double codage » de Paivio (1969) offre une explication convaincante quant à la pertinence de la métaphore conceptuelle dans l'enseignement des expressions phraséologiques. Selon cette théorie, notre cerveau stocke l'information selon deux systèmes distincts : le système verbal et le système visuel. Ces deux systèmes sont interconnectés pour améliorer l'efficacité de l'apprentissage et de la mémorisation. Les recherches de Paivio indiquent que les mots concrets, plus susceptibles de générer des images mentales, sont mieux mémorisés que les mots abstraits. En effet, les mots concrets sont encodés à la fois de manière imagée et verbale, tandis que les mots abstraits sont uniquement codés verbalement.

Dans le processus d'enseignement des expressions phraséologiques, les expressions sont souvent très abstraites et le processus d'application de la théorie de la métaphore conceptuelle pour analyser la signification des expressions phraséologiques consiste à aider les apprenants à associer le domaine abstrait avec le domaine concret. C'est un processus de concrétisation du domaine abstrait. Après ce processus, le sens idiomatique, dans le domaine concret, évoque une image mentale dans le traitement cérébral des apprenants, subissant ainsi un double codage (imagé et verbal) lors de la compréhension des expressions phraséologiques. L'interprétation des expressions métaphoriques basée sur des métaphores conceptuelles peut donc faciliter la compréhension et la mémorisation de ces expressions pour les apprenants. De plus, les similitudes favorisent la mémorisation à long terme des connaissances. Dans le contexte de la métaphore conceptuelle, le lien entre le domaine source et le domaine cible s'associe aux concepts préexistants dans le cerveau humain, étant formé à partir de notre expérience commune. Ainsi, établir des similitudes entre le concept abstrait et le

concept concret contribue à la compréhension du sens métaphorique des expressions phraséologiques et à leur mémorisation.

2.3. La catégorisation comme aide à la mémorisation

La catégorisation est considérée comme un moyen important dans notre vie quotidienne. Selon Laurence Bardin (2013), la plupart des procédures d'analyse de contenu s'articulent autour de ce processus de ventilation des composants des messages en catégories. Au cours de l'apprentissage, si les enseignants peuvent guider les apprenants à apprendre les expressions phraséologiques en utilisant la catégorisation, cela favorisera la rétention à long terme des expressions phraséologiques. Comme les métaphores conceptuelles sont systématiques, il est naturel et efficace d'aller vers une catégorisation suivant les trois classifications de la typologie des métaphores conceptuelles. Ce système efficace constitue dès lors un outil qui permet aux apprenants d'établir des associations sémantiques au sein d'un même groupe et ainsi favorise une mémorisation plus efficace des expressions.

3. Exemple d'intégration de la métaphore conceptuelle dans l'enseignement de la phraséologie

3.1. Comprendre le concept de métaphore

Afin de permettre aux apprenants d'apprendre comment appliquer la métaphore conceptuelle à l'apprentissage des expressions métaphoriques, il est nécessaire de commencer par approfondir la compréhension du concept de métaphore au niveau cognitif. La plupart des apprenants considèrent la métaphore comme un outil rhétorique utilisé dans les œuvres littéraires afin d'embellir le langage. Au contraire, elle est omniprésente dans la vie quotidienne. Les enseignants devraient aider les élèves à comprendre que cette forme d'expression ne se limite pas à une figure de style, mais existe dans tous les aspects de notre vie.

Pour que les apprenants fassent une première expérience de la métaphore, l'enseignant pourrait proposer une activité « Jouons avec le feu ? » comme celle qui est présentée ci-dessous, inspirée de la proposition de Cristelle Cavalla (2009) dans son cours « Phraséologie et corpus en classe de langue ».

Pour commencer, l'enseignant présente aux apprenants plusieurs exemples métaphoriques associés au mot « feu », les invitant ainsi à se concentrer davantage sur ce terme et à expérimenter de manière concrète son utilisation métaphorique.

- (1) Un feu d'enfer brûlait dans la cheminée.
- (2) Les enfants regardaient un cracheur de feu.
- (3) Ils feront griller les côtelettes sur un feu de braise.

- (4) Il a grillé un feu rouge.
- (5) Son père jetait feu et flammes.
- (6) Il ne faut pas jouer avec le feu.
- (7) Allez au feu !
- (8) Quand elle arriva, elle avait les joues en feu.
- (9) Faites cuire la crème à feu doux.
- (10) C'est un homme qui prend feu tout de suite, qui prend feu sur les moindres choses.

Discussion : L'enseignant demande aux apprenants de discuter, par binômes, les significations du mot « feu » dans ces exemples. D'une part, pendant la discussion, le même groupe d'étudiants collabore et analyse le sens de chaque exemple et les différences relatives au mot « feu » entre ceux-ci, ce qui pourrait améliorer la compréhension de la métaphore auprès des apprenants. D'autre part, le raisonnement inductif consiste à passer des exemples à la règle, incitant ainsi les apprenants à induire la règle sous-jacente à partir de régularités observées. Ce mode de raisonnement est particulièrement efficace pour approfondir la compréhension des concepts métaphoriques.

Avant la discussion, l'enseignant pourrait proposer les questions suivantes aux apprenants.

- (a) Dites si, dans les phrases ci-dessus, le mot « feu » est utilisé dans son sens propre ou dans son sens figuré ? Ou tous les deux ?
- (b) Savez-vous ce qu'est une métaphore ? Après la discussion autour de ces exemples, essayez de donner une définition de la métaphore et proposez quelques exemples dans votre langue maternelle.
- (c) Pouvez-vous ajouter des exemples supplémentaires ? Arrive-t-il la même chose dans votre langue maternelle ?

Explication : Inférences tirées par des apprenants, dans l'exemple (1), pragmatiquement, c'est un vrai feu dans la cheminée. En même temps, sur le plan cognitif, c'est un sens figuré, un feu d'enfer signifie qu'il y a une situation très pénible, comme vivre un véritable enfer quotidien.

Dans les exemples (2), (3) et (9), le mot « feu » est utilisé dans son sens propre. C'est un vrai feu dans ces exemples. Dans l'exemple (4), un feu rouge est un sens figuré, il s'agit de la lumière. Comme l'anglais, « red light ». Dans l'exemple (5), il signifie que

son père est très en colère. Il est évident que le mot « feu » est utilisé dans son sens figuré. Dans l'exemple (6), il signifie qu'il ne faut pas prendre de gros risques. Dans l'exemple (7), il s'agit d'aller au combat. Dans l'exemple (8), il renvoie à la couleur des joues qui sont très rouges. Dans l'exemple (10), il signifie que cet homme est devenu facilement très passionné par quelque chose. En conséquence, dans les exemples (5), (6), (7), (8) et (10), il est visible que le mot « feu » est utilisé dans son sens figuré.

En surface, il n'existe pas de rapport entre ces exemples. Si l'enseignant se contente de traduire et d'expliquer le sens de chaque phrase, les apprenants auront beaucoup d'efforts à faire pour comprendre et mémoriser les métaphores dans ces exemples. Cependant, si l'enseignant peut introduire la théorie de la métaphore conceptuelle en déclinant la métaphore conceptuelle du mot « feu », ce sera plus simple car c'est la métaphore conceptuelle qui relie le domaine concret (feu) et le domaine abstrait (l'enthousiasme, la lumière, la souffrance, la colère, le conflit, etc.). Nous pouvons le montrer avec l'image suivante.

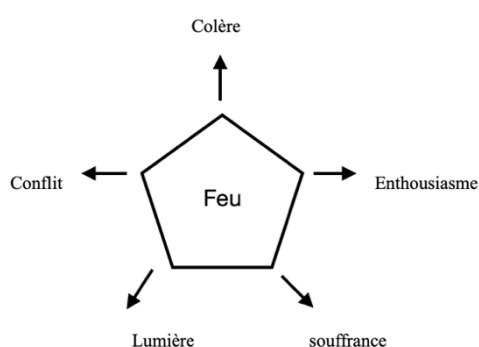


Figure 3 : le sens métaphorique du mot « feu »

L'enseignant explique aux apprenants que nous utilisons souvent des mots simples (le feu par exemple) pour faire référence à des idées abstraites et compliquées. Le feu est une chose indispensable dans la vie des gens et également une chose qui nous est familière. Souvent le mot « feu » sert à exprimer l'enthousiasme, la couleur rouge, la lumière, la souffrance, la colère, le conflit, etc. Comme dans les exemples ci-dessus.

Par ailleurs, il faut ajouter que la théorie de la métaphore conceptuelle est conçue comme une projection sélective et partielle entre le domaine source et le domaine cible. Parfois, un même concept est partiellement structuré par plusieurs métaphores. En conséquence, pour le mot « feu », il existe beaucoup de sens métaphoriques tel que l'enthousiasme, la colère, la souffrance, etc.

Cette première étape est importante dans l'explication de la métaphore conceptuelle. Elle donne une base solide pour les différentes manières relatives à l'application de cette théorie dans l'apprentissage de la phraséologie métaphorique. L'enseignant explique aux apprenants que la pensée des gens est métaphorique, afin de

permettre aux apprenants d'approfondir l'apprentissage d'une langue au niveau cognitif et de comprendre la relation métaphorique entre le langage et la pensée. Nous pouvons donc mémoriser et appliquer le langage dans une perspective cognitive pendant l'apprentissage des langues, mais pas seulement par la mémorisation mécanique.

En outre, l'enseignant peut faire une remarque sur la question (c), le but de celle-ci est de permettre aux apprenants de comprendre la variation interculturelle de la métaphore. D'après Lakoff, même si les métaphores conceptuelles font partie du langage courant et possèdent un caractère universel, certaines sont spécifiques à une culture particulière. Par conséquent, les expressions métaphoriques varient selon les cultures. Par exemple, en France, le chien est souvent associé à des traits positifs, tandis qu'en Chine, il peut avoir une connotation négative. Cette différence culturelle est illustrée par des expressions telles que « 走狗 (zǒu gǒu) » en Chine, qui fait référence au laquais, et « 狗嘴里吐不出象牙 (Gǒu zuǐ tu bu chū xiàng yá) » qui signifie littéralement que la bouche du chien ne peut pas cracher de l'ivoire, illustrant que les personnes méchantes ne peuvent pas dire de bonnes choses. Alors qu'en France, le chien est le symbole de l'honnêteté, comme dans l'expression « Bon chien chasse de race ». Un autre exemple est celui de l'expression « Le temps, c'est de l'argent ». Cette métaphore reflète les valeurs des sociétés modernes mais peut ne pas être pertinente dans toutes les cultures. Par exemple, dans les temps anciens, les gens ne considéraient pas le temps comme une ressource très précieuse, et les gens ne savaient d'ailleurs pas comment calculer le temps. De même, pour les Indiens d'Amérique, ce qui est le plus important dans la vie, ce n'est pas le temps mais l'espace. Les Indiens d'Amérique ne s'intéressent pas au temps contrairement aux Américains venus d'Europe, qui sont de plus en plus obsédés par le temps, jusqu'à porter une montre sur soi. L'esprit des Indiens privilégie l'espace : c'est-à-dire le terrain de chasse (pour survivre ici-bas) et le ciel (pour survivre après la mort).

Dans l'enseignement du français, l'utilisation de la métaphore conceptuelle permet une meilleure compréhension des similitudes et des différences entre la langue maternelle et la langue d'acquisition. L'analyse comparative des expressions métaphoriques dans deux langues différentes permet aux apprenants d'explorer en profondeur ces aspects et d'approfondir leur compréhension de la langue cible.

3.2. Utiliser le lien pour expliquer le sens dans la phraséologie métaphorique

Comme le disent Cameron et Low, « Une métaphore est un pont vers la réalité² » (Cameron, Low, 2001 : 149), illustrant ainsi la capacité de la métaphore à agir comme un pont qui transporte quelque chose d'une de ses extrémités à l'autre. La théorie de la métaphore conceptuelle, conçue comme une projection sélective et partielle entre le domaine source et le domaine cible grâce à un système structuré de correspondances,

² « A Metaphor is a bridge to reality. »

nous permet de comprendre la chose abstraite par des éléments fondamentaux et concrets. Il existe une relation indissociable entre le langage métaphorique et la structure conceptuelle sous-jacente à ce langage. C'est pour cela que l'expression métaphorique peut être analysée.

En conséquence, nous pouvons inciter les apprenants à établir un mode de pensée de la métaphore conceptuelle et à apprendre à lier le domaine source et le domaine cible quand ils rencontrent des expressions métaphoriques. L'objectif est de guider les apprenants à créer un schéma conceptuel afin de leur apporter des informations au niveau cognitif et de faciliter la compréhension des expressions métaphoriques.

Proposons une activité basée sur le type d'exemple suivant. L'enseignant présente une expression métaphorique qui contient le mot « main » : « avoir la haute main sur quelqu'un ». Ensuite, le schéma de cette expression est introduit et expliqué, permettant d'analyser son sens à l'aide des connaissances sur la métaphore conceptuelle.

Explication : La main fait partie de notre corps, les gens peuvent contrôler des objets avec la main, ils peuvent également tenir des objets à la main. Dans l'expression, « avoir la haute main sur quelqu'un », la main désigne un acte de contrôle. En conséquence, il y a les métaphores conceptuelles suivantes :

Domaine Source: main	Domaine cible : un acte de contrôler
Tenir un objet dans la main	Cible : Contrôler une personne
Jouer avec cet objet comme on veut	Manipuler une personne comme on veut
Donner de la force à cet objet	Contraindre une personne à faire quelque chose

Figure 4 : le schéma de l'expression « avoir la haute main sur quelqu'un » selon la métaphore conceptuelle

En plus de cette explication, la métaphore d'orientation peut également déduire le sens de cette expression. Selon la métaphore d'orientation, « Contraindre ou dominer est en haut, être contraint ou dominé est en bas ». En conséquence, nous pouvons présenter un schéma suivant :

Domaine source: haut	Domaine cible : contrôler
La partie dominante prend le dessus.	Le vainqueur / le gouvernant / le supérieur
La partie dominée est en bas.	Le vaincu / le gouverné / le subordonné
Donner une force physique sur un objet de haut en bas	Le supérieur peut contraindre ou dominer le subordonné.

Figure 5 : le schéma de l'expression « avoir la haute main sur quelqu'un » selon la métaphore d'orientation

Après l'explication, l'enseignant peut proposer un exercice aux apprenants et les laisser utiliser la même méthode pour analyser l'expression suivante : « lier les mains à quelqu'un ». L'objectif est de tester s'ils peuvent deviner le sens de cette nouvelle expression métaphorique. Afin de donner aux apprenants une compréhension approfondie de cette façon de comprendre les expressions métaphoriques à l'aide de schémas conceptuels, les enseignants peuvent également analyser d'autres types d'expressions métaphoriques. Par exemple : « Le temps, c'est de l'argent » ; « Avoir un appétit d'oiseau ».

L'expression	Le temps, c'est de l'argent	Avoir un appétit d'oiseau
Le domaine source	l'argent	Un appétit d'oiseau
Le domaine cible	Le temps	Peu d'appétit
Analyse	L'argent est important et précieux	L'appétit de l'oiseau est très petit car l'oiseau est un animal très petit
Le sens de l'expression	Le temps est précieux	Une personne a peu d'appétit

Figure 6 : le schéma des expressions « Le temps, c'est de l'argent », « Avoir un appétit d'oiseau » selon la métaphore conceptuelle

L'enseignant peut donner quelques exemples sur la métaphore conceptuelle « le temps, c'est de l'argent » et demander aux apprenants de repérer les mots en italique.

- (1) Tu me fais *perdre* mon temps.
- (2) Ce procédé vous fera *gagner* des heures et des heures.
- (3) Réparer ce pneu crevé m'a *coûté* une heure.
- (4) Comment *gérez*-vous votre budget-temps ?
- (5) Tu dois *économiser* ton temps.
- (6) J'ai *perdu* beaucoup de temps quand je suis tombé malade. (Lakoff et Johnson, traduit par De Fornel et Lecercle, 1985 : 18)

Dans ces phrases, les apprenants sont amenés à constater qu'il y a des mots courants sur l'argent, par exemple, *perdre*, *gagner*, *coûter*, *gérer*, *économiser*, etc. Le concept du temps est décrit par l'utilisation des expressions de l'argent.

L'enseignant a la possibilité d'expliquer aux apprenants que dans notre culture, le temps est considéré comme une marchandise ayant de la valeur. Cependant, le temps est un concept abstrait que nous ne pouvons pas toucher ; tandis que l'argent est concret et que nous savons qu'il est très précieux. Ainsi, dans notre pensée, nous comptons la valeur du temps selon le montant de l'argent. Dans l'expression « Le temps, c'est de l'argent », le temps est perçu sous la forme d'argent et revient à établir une

projection qui va du domaine conceptuel du temps (domaine cible) vers le domaine conceptuel de l'argent (domaine source). Parallèlement, dans l'expression « Avoir un appétit d'oiseau », « peu d'appétit » est perçu sous la forme d'un appétit d'oiseau. Ce type de projection est un pont de langage qui établit une connexion entre deux domaines conceptuels. La systématité des schémas fournit une base logique pour comprendre les expressions. Un tableau, en tant que présentation structurée, facilite le traitement cognitif, renforçant la clarté et la compréhension. En abordant les expressions métaphoriques par étapes, ces schémas facilitent l'assimilation pour les apprenants.

3.3. Construire les familles des expressions en suivant la typologie des métaphores conceptuelles

Lakoff George attire l'attention sur le fait qu'on ne peut pas vivre sans catégorisation, comme il le démontre dans son œuvre « Sans la capacité de catégoriser, nous ne pourrions pas fonctionner du tout, que ce soit dans le monde physique ou dans nos vies sociales et intellectuelles³ » (Lakoff, 1987 : 6).

L'approche sémasiologique et l'approche onomasiologique nous fournissent un moyen de catégorisation ; elles nous permettent de regrouper les expressions idiomatiques selon le sens et la forme des expressions métaphoriques. Pourtant, ce genre de catégorisation est relativement artificiel et superficiel, et surtout celle de l'approche sémasiologique, qui regroupe les expressions ayant le même lexique (les fruits, les animaux, les parties du corps, etc.).

Par contraste, la théorie de la métaphore conceptuelle nous donne un moyen plus efficace de catégorisation, parce que ce type de catégorisation est plus systématique et logique. Il pourrait mieux stimuler la prise de conscience des élèves sur le plan cognitif.

Par conséquent, lors de l'enseignement des expressions métaphoriques, en plus de lier les domaines sources aux domaines cibles, nous pouvons guider les apprenants pour construire les familles des expressions en suivant la typologie des métaphores conceptuelles. En analysant les liens entre les expressions d'une même catégorie, ils pourront ainsi mieux les mémoriser et intérioriser les liens ainsi créés.

Une fois que les apprenants connaissent la typologie des métaphores conceptuelles, il est intéressant de proposer des activités regroupant des expressions métaphoriques. Par exemple, après avoir analysé les expressions suivantes sous forme de schéma, l'enseignant peut demander aux apprenants de les classer selon la typologie de la métaphore conceptuelle :

³ « Without the ability to categorize, we could not function at all, either in the physical world or in our social and intellectual lives. »

- (1). « Être au septième ciel »
- (2). « Avoir le moral à zéro »
- (3). « Attendre 107 ans »
- (4). « Baisser les bras »
- (5). « Avoir un cœur de pierre »
- (6). « Coûter les yeux de la tête »
- (7). « Tomber dans les pommes »
- (8). « Être en bon chemin »
- (9). « Se trouver dans l'impasse »

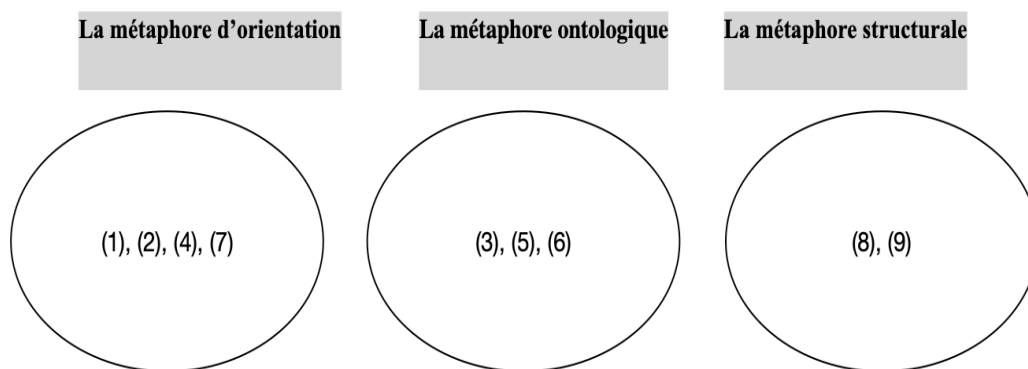


Figure 7 : classification des expressions métaphoriques selon la typologie des métaphores conceptuelles

Ceci peut présenter aux apprenants les différentes expressions grâce à une catégorisation cognitive et non à travers une liste aléatoire d'expressions.

Cette classification basée sur les métaphores conceptuelles aide les apprenants à établir des associations sémantiques entre des expressions de la même typologie et à mettre en évidence les différences entre plusieurs typologies. Cette méthode permet aux apprenants de regrouper de manière systématique un large éventail d'expressions métaphoriques, facilitant ainsi leur apprentissage et leur mémorisation à long terme. En outre, elle renforce leur capacité de raisonnement logique, contribuant ainsi à améliorer leur acquisition des expressions métaphoriques.

Conclusion

Cet article explore les moyens d'appliquer les métaphores conceptuelles à l'enseignement de la phraséologie métaphorique. Pour ce faire, nous avons exposé la faisabilité de son application et élaboré une méthodologie pédagogique détaillée pour intégrer cette approche dans l'enseignement des expressions métaphoriques en classe de langue. Ces propositions didactiques contribuent non seulement au développement des compétences métaphoriques des apprenants, mais offrent également aux enseignants un nouvel angle d'approche pour enseigner les expressions

phraséologiques, tout en apportant une modeste contribution au développement de la phraséodidactique.

Toutefois il ne faut pas sous-estimer les quelques désavantages de cette approche. D'une part, notre étude a révélé que les mots métaphoriques dans les expressions peuvent appartenir à plusieurs catégories de métaphores conceptuelles, ce qui a entraîné une confusion chez les apprenants quant à la classification des expressions. Il en résulte une compréhension incorrecte et une difficulté accrue à saisir le sens figuré de ces expressions. D'autre part, la théorie de la métaphore conceptuelle est intrinsèquement liée à notre expérience et à notre culture. Par conséquent, les expressions métaphoriques varient selon les cultures et les langues. Lors de l'apprentissage, il se peut que l'apprenant et la langue apprise présentent des différences culturelles significatives, par conséquent, l'utilisation de la théorie de la métaphore conceptuelle pour comprendre les expressions métaphoriques peut donc être difficile.

C'est pour cela que cette approche devrait être combinée à d'autres méthodes afin de faciliter la compréhension et l'utilisation de la phraséologie. Ce qui peut amener à se poser la question suivante : comment pourrions-nous combiner toutes ces approches afin de mieux enseigner la phraséologie métaphorique ? Dans les futures recherches, nous envisageons de proposer des propositions didactiques plus concrètes pour aborder cette nouvelle question.

Bibliographie

Boers, F., Demecheleer, M., Eyckmans, J. 2004. Etymological elaboration as a strategy for learning figurative idioms. In : P. Bogaards, B. Laufer (eds.), *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition and Testing*, vol. 10, p. 53-78.

Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Boers, F., Demecheleer, M. 2001. «Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms» *ELT Journal*, vol. 55, No. 3, p. 255-262.

Bardin, L. 2013. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Cameron, L., Low, G. 2001. *Researching and Applying Metaphor*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Cavalla C., 2009. « La phraséologie en classe de FLE ». *Les Langues Modernes*, 2009, 1. [En ligne] : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2292> [consulté le 5 mars 2023].

Madeira Frois Chambre, J. 1996. *Lexiculture et démarche interculturelle : étude des locutions de comparaison*. Thèse de doctorat inédite, Sous la direction de R. Galisson, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III, Paris, France.
<https://theses.fr/1996PA030103>

González Rey, I., 2010, « La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement ». *La Clé des Langues*, Lyon, ENS de LYON, DGESCO. [En ligne] : <https://cle.ens-lyon.fr/espagnol/langue/traduction/la-phraseodidactique-en-action-les-expressions-figees-comme-objet-d-enseignement> [consulté le 5 mars 2023].

González Rey, I. 2015. *La Phraséologie du français*. Toulouse : Presses universitaires du Midi.

Irujo, S., 1986, «Don't put your leg in your mouth: transfer in the acquisition of idioms in a second language». *TESOL Quarterly*, vol. 20, No. 2, p. 287-304.

Lakoff, G., Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G., Johnson, M. 1985 [1980]. *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Trad. par De Fornel, M. et Lecercle, J.-J. Paris : Les Editions de Minuit.

Lakoff, G. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things. What categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

Liontas, J. I. 1999. *Developing a pragmatic methodology of idiomaticity: The comprehension and interpretation of SL vivid phrasal idioms during reading* (Thèse de doctorat inédite). The University of Arizona, Phoenix, AZ.

Paivio, A., 1969, «Mental imagery in associative learning and memory». *Psychological Review*, vol.76, No. 3, p. 241-263.

Resche, C. 2022, « La théorie de la métaphore conceptuelle peut-elle rendre compte des métaphores constitutives de théories dans les domaines spécialisés ? ». *ASp*, n° 82, p. 63-80. URL : <http://journals.openedition.org/asp/8057> [consulté le 20 septembre 2023].



© *Synergies Europe*, n° 18, Année 2023.

Revue du GERFLINT (Évreux - France)

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France

Première édition de l'article - décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur –

Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions
légales consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-europe>

Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com

