

## LA METAPHORE DANS LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS DE LANGUES ETRANGERES

Elisabeta Ana Iuliana LINEA, Monica VLAD  
Université « Ovidius » de Constanța, Roumanie

**Abstract:** *In this research paper it is analyzed the use of the metaphor in foreign language teacher's explanatory speech during his or her classes. Another aim is to show, by giving certain examples from French language classes, the use of the metaphor in the teacher's vulgarisation speech during grammar classes. Actually, the teacher employs the vulgarisation speech in order to explain the grammatical metalanguage, to simplify the linguistic mechanism of foreign languages and to facilitate the comprehension of their grammar contents.*

*To vulgarise means to provide others with the information needed in order to point out the meaning of the scientific knowledge. The teacher's explanatory speech is characterized by his or her purpose to create the means by which students understand what they do not normally encompass or find extremely difficult to learn. The metaphor is an analogy used to replace a word by another creating a semantic relation between the two terms. Therefore, the teacher provides through the use of metaphors, which he or she uses in his or her explanatory speech, the transfer of concepts adapted to the students' different levels of understanding.*

**Keywords:** *Metaphor, Vulgarization speech, Explanatory speech, Metalanguage, Grammar, Semantic anomaly, FLE*

### Introduction

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères a comme point de départ la langue étrangère qui représente d'un côté le moyen de communication par lequel l'enseignant et les apprenants réalisent leurs objectifs langagiers et, de l'autre côté, la langue étrangère en question comme objet d'apprentissage qui vise l'explication des mécanismes internes de la grammaire.

Notre intérêt porte dans cet article sur l'analyse de l'enseignement-apprentissage de la grammaire dans les classes de français langue étrangère (FLE). Nous nous proposons plus précisément d'observer l'emploi de la métaphore comme moyen de vulgarisation dans le discours explicatif de l'enseignant. La métaphore apparaît comme une technique spécifique du procédé de la reformulation en classe de langue, et, parmi les fonctions qu'elle remplit couramment dans le discours oral et écrit, en classe de langue étrangère elle a souvent pour rôle d'expliquer les savoirs grammaticaux. Ainsi, l'utilisation de la reformulation métaphorique est une marque de didacticité du

discours didactique pour enseigner les langues et une spécificité de la pensée et de la vision de l'enseignant sur l'acte instructif-éducatif.

Sur la base d'un corpus de trois enregistrements de classes de FLE pour le niveau B1-B2 se déroulant dans deux lycées de la ville de Constanța (Roumanie), nous allons observer les procédés et les techniques par lesquels le métalangage est transmis, à travers notamment l'utilisation de la métaphore dans le discours explicatif enseignant. Pour y arriver, nous commencerons par définir le concept de transposition didactique en nous appuyant sur les recherches en didactique de Verret, Chevallard, Tardy et Develay. Dans une deuxième étape notre démarche analytique visera les procédés et les techniques pédagogiques par lesquels les termes métalinguistiques sont expliqués pendant les classes de grammaire. Enfin, nous analyserons l'emploi des tropes, particulièrement la métaphore, comme technique de vulgarisation des savoirs savants dans le processus d'enseignement-apprentissage.

## **1. Articulations théoriques de la recherche**

### **1.1. La transposition didactique et la vulgarisation des savoirs**

Michel Verret définit et explique le concept de transposition didactique dans un chapitre de son œuvre *Le temps des études* (1975). Selon Verret « toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement » (Verret 140).

En fonction de leur but et du public auxquels elles s'adressent, ces pratiques

donnent nécessairement à ce savoir une allure et une organisation spécifiques : le savoir mobilisé par la transmission didactique diffère et du savoir mobilisé dans la transmission scientifique, et du savoir tel qu'il est inventé ou tel qu'il est mis en œuvre.

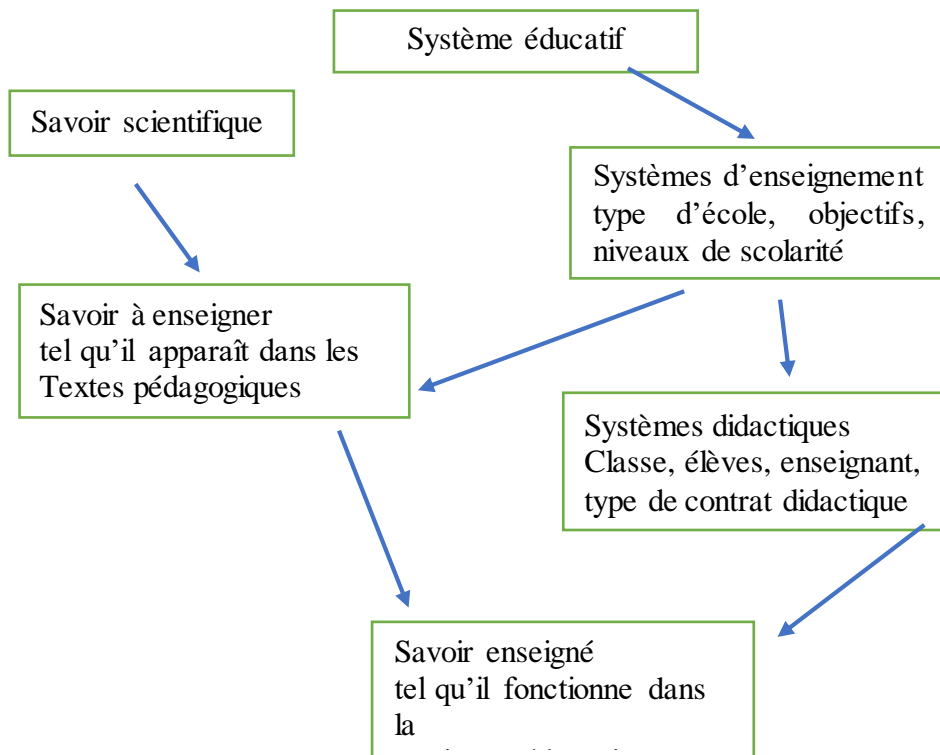
(Bronckart, Plazaola 36)

La transposition didactique implique un procès de transformation par lequel passe tout savoir scientifique dès sa conception jusqu'à l'étape finale l'introduction dans la salle de classe.

Chevallard définit la transposition didactique comme « *le parcours qui va du savoir savant (savoir provisoire qui s'élabore au fil des jours dans les lieux consacrés à la recherche) au savoir enseigné (le savoir proposé aux élèves)* » (Chevallard in Demissy 239). Pour décrire la transposition didactique on doit analyser ce qui se passe « *en amont* » avec le « *statut des savoirs-origines* » et « *en aval* » c'est-à-dire à comprendre « *la nature des rapports du système didactique à son environnement social* » (Bronckart, Plazaola 38). Bronckart et Plazaola soulignent que ce rapport entre le système didactique et l'environnement social conditionne la transposition didactique des savoirs

savants en classe. Les systèmes didactiques sont « *intégrés* » dans le système d’enseignement qui comprend le « *type d’établissement scolaire, la nature des programmes et des instruments pédagogiques, les types de régulation des flux entre systèmes didactiques, etc.* » (Bronckart, Plazaola 38).

Chevallard établit le schéma structurel de la transposition didactique dans le cadre des systèmes scolaires.



(Chevallard in Bronckart, Plazaola 39)

Ce que nous retenons de ce schéma est notamment la complexité des rapports qui se tissent entre les savoirs scientifiques et les savoirs enseignés. Ces derniers se caractérisent par quatre traits essentiels. Le premier est représenté par la « *désyncrétisation* » car les savoirs didactisés sont, selon Verret et Chevallard « *coupés du contexte de leur élaboration et de leur présentation dans le champ scientifique, ce qui entraîne quasi automatiquement leur réification ou leur naturalisation* » (Bronckart, Plazaola 39). La « *décontextualisation* » (selon Tardy) ou la simplification des savoirs scientifiques est le deuxième trait des savoirs didactisés (Demissy 245). Ils sont également « *dépersonnalisés, c'est-à-dire dissociés 'de la pensée, en tant que portée par une subjectivité' dont ils émanent* » (Bronckart, Plazaola 39). Enfin, la transposition didactique des savoirs savants passe par la « *programmation* »

et par la « *publicité* ». Pour devenir un savoir enseigné le savoir savant est introduit dans un programme et diffusé ensuite vers le public visé.

Si le savoir savant est orienté vers les savants, les spécialistes, le savoir enseigné est destiné aux apprenants donc à un public composé de non-spécialistes. Selon Tardy

La position du didacticien fait contraste avec celle du chercheur. Il doit avoir le souci du destin de son message pédagogique. La prise en compte du destinataire fait partie de son contrat professionnel. Il lui faut par conséquent imaginer des activités éducatives telles qu'elles augmentent la probabilité des connaissances et des compétences par les élèves.

(Tardy 57)

La transition du savoir savant vers le savoir enseigné passe par un processus de diffusion qui implique une adéquation de l'information et des termes savants au niveau des apprenants. Demissy (243) considère que la transmission des informations savantes vers le domaine didactique est fondée sur la « *chaîne de vulgarisation* ».

## **1.2. Discours scientifique vs. discours de vulgarisation scientifique**

Sfez considère que vulgariser signifie « *mettre à disposition et rendre accessible au plus grand nombre ce qui ne l'est pas naturellement* » (Sfez 1455). Selon Authier

La vulgarisation scientifique (désormais V.S.) est classiquement considérée comme une activité de diffusion, vers l'extérieur, de connaissances scientifiques déjà produits et circulent à l'intérieur d'une communauté plus restreinte ; cette diffusion se fait hors de l'institution scolaire-universitaire et ne vise pas à former de spécialistes, c'est-à-dire à étendre la communauté d'origine.

(Authier 34)

Selon Jurdant la vulgarisation scientifique est un « *phénomène de communication* » qui présuppose l'existence de « *un message dont le contenu, la science par définition, semble indifférent à la forme de son support* » (Jurdant 23). De ce point de vue le message de vulgarisation scientifique implique l'existence d'un langage spécial, particulier, qu'une personne, qui joue le rôle de médiateur entre les deux mondes « *le monde de la science* » et « *le monde de la vie quotidienne* », assume de faire passer vers l'extérieur. Généralement, le discours de vulgarisation scientifique a comme but de « *mettre sous forme accessible au public les résultats de la recherches*

*scientifiques* » ce qui nous mène à la conclusion que « *la V.S. se donne donc d'emblée comme pratique de reformulation d'un discours source (désormais D1) dans un discours second (D2)* » (Authier 34-35). Dans la perspective didactique, le passage du savoir savant vers le savoir enseigné est une forme de vulgarisation, l'enseignant étant le lien entre les deux types de public les spécialistes et les non-spécialistes. Les contenus grammaticaux sont dépersonnalisés, programmés et décontextualisés dans le processus de la transposition didactique dans le but d'adapter les savoirs au niveau des apprenants. Le discours enseignant devient le principal moyen de transposer le savoir grammatical en savoir enseignable.

### **1.3. Le discours de vulgarisation grammatical en classe de langue étrangère**

La classe de langue étrangère représente, en effet, un « *lieu de communication* » où les activités déroulées sont conçues pour l'apprentissage de la langue cible, c'est pour cela que Cuq (72) considère que « *la part spécifique de cette communication est, finalement, l'activité métalinguistique* ». Le type de discours choisi pour expliciter le sens du métalangage spécialisé tient à la stratégie didactique de l'enseignant, mais « *le discours grammatical, si on a choisi une méthodologie qui l'autorise pleinement, est traditionnellement censé 'aider l'apprenant à comprendre et utiliser la structure étudiée'* » (Cuq, 1996 : 72).

Chaque activité d'enseignement, d'apprentissage ou d'évaluation comprend au moins une activité métalinguistique si on pense que dans chaque étape de la démarche didactique on retrouve des séquences où les uns ou les autres utilisent le langage pour expliquer – la langue, pour parler de la langue.

Dans son article *Le métalangage grammatical aux niveaux débutant et intermédiaire de quelques méthodes de FLE* (2001) Cuq explique

qu'en contexte guidé d'apprentissage, les activités visant à appréhender le fonctionnement de la langue constituent une aide importante à l'acquisition d'une langue étrangère [...] et qu'un étudiant débutant ou de niveau intermédiaire est soumis à une rude exposition terminologique.

(Cuq 705)

J. P. Cuq (707-708) identifie certaines classes subordonnées à la terminologie grammaticale utilisée en classe : les termes essentiellement grammaticaux (*TEG*), les termes non essentiellement grammaticaux (*NEG*) et les termes non spécifiques (*TNS*).

La première catégorie, les *TEG*, se réfère au métalangage grammatical qui réunit des termes qui « *n'ont d'existence que grammaticale. Par exemple*

*subjonctif et adjectif sont des termes spécialisés aux domaines de la linguistique ou de la didactique. On ne les rencontre pas en dehors de ces domaines* » (Cuq 707). À l’opposé, la deuxième catégorie, les *NEG*, inclut les termes que les utilisateurs d’une langue peuvent utiliser aussi dans des contextes qui ne sont pas des contextes linguistiques : « *Par exemple article, interrogation ou parole peuvent être utilisés avec d’autres acceptions que grammaticale [...]* » (Cuq 707-708).

Enfin, la dernière catégorie, les *TNS*, comprend des termes qui gardent la même signification en contexte linguistique ou en dehors de la classe de langue, comme par exemple les verbes *dire* et *répéter* qui

s’opposent par ce trait à des termes comme *interrogation* ou *parole* qui prennent un sens particulier quand ils sont utilisés en contexte grammatical. On les rencontre le plus souvent, mais pas exclusivement dans les consignes.

(Cuq 708)

Dans ce contexte de définition de la classe de langue, le discours de vulgarisation scientifique des enseignants ne vise pas nécessairement l’information et la dissémination de la science dans le milieu scolaire, son but est d’expliquer et de faire comprendre le métalangage (ici grammatical) pour former la compétence communicationnelle des apprenants.

Une autre caractéristique du discours de la vulgarisation didactique se réfère au choix des modalités de transmission de l’information scientifique. L’enseignant choisit une grande variété de techniques et de procédés didactiques parmi lesquels l’explication, la reformulation, l’alternance codique, la répétition pour faciliter la compréhension du métalangage de spécialité. La combinaison de ces procédés et techniques représente une particularité de la démarche de vulgarisation didactique mise au point par l’enseignant en classe car il changera à tout instant le procédé employé avec un autre en fonction des réactions et des réponses données par ses apprenants. Parmi les procédés et les techniques les plus rencontrés dans les classes de langues étrangères en vue d’assurer la transposition didactique du métalangage grammatical, les enseignants font appel à la métaphore. C’est sur ses particularités que nous allons focaliser notre attention dans ce qui suit.

#### **1.4. La métaphore et l’anomalie sémantique.**

Les tropes ont à la base « *au moins deux termes appartenant à la même catégorie grammaticale et réunis par une relation de prédication* » (Cristea, *Structures signifiantes* 72). Cette prédication « *inappropriée* » traduit une « *incongruence entre le plan sémique et le savoir encyclopédique* » (Cristea, *Structures signifiantes* 72) que Todorov nomme « *incongruité conceptuelle* »

et qui est à la base de la métaphore vue comme « *anomalie sémantique ou référentielle* » (Todorov in Cristea, *Structures signifiantes* 72). Les termes qui forment la métaphore ne sont pas compatibles du point de vue logico-sémantique.

Selon Cristea

la *métaphore* repose sur une *analogie*, une similarité entre les référents évoqués par les sèmes qui sont en intersection : ils possèdent des traits qu'ils partagent en commun, les métasèmes, en vertu desquels s'opère le transfert tropique.

(Cristea, *Structures signifiantes* 70)

Le processus de la « *figurativisation* » est vu comme « *une opération mentale* » dans laquelle le locuteur doit être capable de prendre « *ses distances* » du référent et de sa « *désignation immédiate* », la métaphore dans cette opération « *repose sur une association mentale, conceptuelle, de l'ordre de l'IMAGINER* » (Cristea, *Structures signifiantes* 71).

Afin d'expliquer les anomalies sémantiques, T. Todorov (1966) considère qu'il faut prendre en compte au moins deux critères qui règlent le sens d'un mot. Premièrement, « *le sens de chaque morphème peut être décomposé en unités plus simples (sèmes, catégories ou traits sémantiques)* » et, deuxièmement, outre les unités décomposables

chaque morphème possède une caractéristique combinatoire qui indique quels sèmes doivent être présents dans un autre morphème pour qu'il puisse se combiner avec le premier dans un rapport syntactique donné.

(Todorov 101)

Le caractère figuré ou de trope réside dans la réunion des termes qui appartiennent à des domaines différents et qui ne respectent pas les caractéristiques combinatoires des lexèmes. Selon Todorov les traits sémiqes qui sont violés le plus souvent et qui donnent naissance à des anomalies sémantiques sont : + *matériel* vs. – *matériel*, + *animé* vs. – *animé*, + *humain* vs. – *humain*, *visuel* vs. *auditif* vs. *tactile* vs. *olfactif*, + *concret* vs. + *abstrait*, + *mâle* s. + *femelle* (Todorov 102-107).

En fonction de la catégorie morphosyntaxique à laquelle appartiennent les termes qui constituent une métaphore Cristea (*Structures signifiantes* 76-80) parle de métaphore nominale, de métaphore adjectivale et de métaphore verbale. L'auteure explique que dans le cas de la métaphore nominale « *on applique un nom attribut à un actant sujet* » ce qui conduit à « *une nouvelle prédication centrée sur le verbe ÊTRE* » tandis que la métaphore verbale

« repose sur les transgressions classificatoires des actants avec lesquels le verbe se combine ». Enfin, la métaphore adjectivale est « de nature sélective » comme celle verbale,

les problèmes posés à l'analyse de la métaphore adjectivale concernent la combinaison nom + adjectif : l'adjectif qualificatif doit passer de son sens primaire au sens métaphorique dérivé à travers une référence contextuelle.

(Cristea, *Structures signifiantes* 76-80)

Nous allons nous occuper ici de la métaphore en tant que technique de reformulation en classe de langue étrangère, technique que les enseignants emploient pour transformer un concept linguistique en savoir enseignable. En effet, la métaphore permet des analogies entre des lexèmes à traits sémiques du type [+ *Abstrait*], [- *Matériel*], etc., et des lexèmes à traits sémiques [- *Abstrait*], [+ *Matériel*], etc., ce qui contribue à une meilleure explication du métalangage en classe. Comme l'expliquent Lakoff et Johnson (2003), la métaphore fait partie de notre vie quotidienne, non seulement dans notre langage, mais dans notre manière de penser et d'agir. Pour les deux chercheurs « *our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature* » et ils ajoutent que « *The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another* ». (Lakoff, Johnson 4-16) Ainsi, Lakoff et Johnson relient-ils les termes de concept – action et langage qu'ils unissent dans une interdépendance dont le point commun est la métaphore :

The concept is metaphorically structured, the activity is metaphorically structured, and, consequently, the language is metaphorically structured. The metaphor is not merely in words we use – it is in our very concept of an argument.

(Lakoff, Johnson 4-16)

Nous retenons de cette explication le fait que la métaphore peut servir – et sert le plus souvent – pour une meilleure compréhension du monde. Aussi, pendant les cours de langue, les locuteurs sont-ils mis devant un jeu de décrypter le sens d'un code métaphorique qui contient des mots appartenant à leur vocabulaire familier qui, pris séparément, expriment quelque chose, mais combinés mènent à une tout autre signification.

## **2. La métaphore comme forme de vulgarisation scientifique dans le discours des enseignants de FLE.**



Le corpus de cette recherche est formé de trois documents audios enregistrés dans des classes de FLE. Les trois enregistrements FLE ont été réalisés entre 2018 et 2020 dans un collège national de la ville de Constantza pour des apprenants de la neuvième, onzième et terminale qui étudient le français en enseignement bilingue ou normal et qui ont le niveau A2+-B1.

Les contenus enseignés par les enseignants pour les trois cours sont les valeurs des temps verbaux et le discours indirect en classe de FLE. Cette question de grammaire apparaît dans les référentiels qui décrivent les compétences des apprenants pour le niveau B1 et ils se complexifient au fur et à mesure qu'ils avancent du niveau A2 jusqu'au niveau B2.

Dans la transcription des dialogues entre les apprenants et leurs enseignants nous allons employer les marques suivantes :

- [Leçon 1, X, B1, L1, B.J.] pour le cours de français enregistré dans une classe où les apprenants ont 16 ans, étudient le français comme L1 au lycée, sont en sixième année d'étude et ont le niveau B1 du *C.E.C.R.L.* Cette classe a été enregistré en décembre 2020 quand les cours se déroulaient en ligne.
- [Leçon 2, XI, B1, L2, B.J.] pour le cours de français enregistré dans une classe où les apprenants ont 17 ans, étudient le français comme L2 au lycée, sont en septième année d'étude et ont le niveau B1 du *C.E.C.R.L.* Cette classe a été enregistré en novembre 2018 quand les cours se déroulaient en ligne.
- [Leçon 3, XII, B1+, L2, F.G.] pour le cours de français enregistré dans une classe où les apprenants ont 18 ans, étudient le français comme L2 au lycée, sont en huitième année d'étude et ont le niveau B1+ du *C.E.C.R.L.* Cette classe a été enregistré en février 2019 quand les cours se déroulaient avec la présence des apprenants au lycée.

Nous allons isoler dans le discours explicatif des enseignants les métaphores qui servent à expliciter les termes grammaticaux afin de donner une vue d'ensemble des types de métaphores employées dans la vulgarisation didactique des contenus grammaticaux.

En effet, le discours vulgarisateur des enseignants de FLE fait appel à la métaphore comme technique de vulgarisation du savoir savant dans le processus de la transposition didactique afin de faire comprendre aux apprenants les particularités grammaticales des questions linguistiques concernées. Les métaphores employées comme modalité de reformulation se fondent sur des unités lexicales familières aux apprenants, qui se retrouvent dans leur répertoire métalangagier. Ce bagage métalinguistique contient des TEG, des NEG et des TNS et se combine avec le vocabulaire fondamental de la langue. Nous allons observer dans des exemples tirés des enregistrements comment les enseignants de FLE arrivent à combiner d'une manière adéquate les termes du répertoire métalinguistique aux unités lexicales fondamentales

d'une langue étrangère afin d'obtenir des structures métaphoriques capables à élucider la signification des contenus analysés.

Afin de fournir une vue d'ensemble du corpus, nous allons présenter plus bas le tableau qui contient 20 structures métaphoriques identifiées dans les 50 pages de transcription des trois enregistrements.

Structures métaphoriques	Éléments métalinguistiques expliqués
(1) [Leçon 1, X, B1, L1, B.J.] « <b>Venir</b> ». [...] c'est un <b>verbe</b> tout à fait spécial [...] mais pour <i>son frère</i> , bien sûr, pour « <b>tenir</b> ».	L'enseignant explique la ressemblance des formes verbales au passé simple.
(2) [Leçon 1, X, B1, L1, B.J.] Voilà quelle <b>agglomération de consonnes</b> , [...]	L'enseignant explique la prononciation du verbe venir au passé simple.
(3) [Leçon 1, X, B1, L1, B.J.] [...] <b>nous avons parcouru</b> ensemble il y a une semaine <b>une leçon</b> sur les valeurs des temps [...]	L'enseignant rappelle l'emploi des temps verbaux dans le discours rapporté.
(4) [Leçon 1, X, B1, L1, B.J.] [...] il y a quelques <b>provocations</b> concernant <b>l'élément de relation</b> qu'on utilise entre la régente et la subordonnée [...]	L'enseignant explique le rôle des éléments de relation dans le passage du discours direct au discours rapporté.
(5) [Leçon 1, X, B1, L1, B.J.] [...] <b>l'interrogation partielle</b> , qu'on va tout de suite la voir, contient toujours <b>un mot interrogatif</b> qui <b>oriente l'interrogation</b> vers une certaine réponse [...]	L'enseignant explique la différence entre l'interrogation totale l'interrogation partielle.
(6) [Leçon 1, X, B1, L1, B.J.] [...] <b>phrase injonctive</b> , c'est la phrase qui <b>donne un ordre</b> [...]	L'enseignant définit la phrase injonctive.
(7) [Leçon 2, XI, B1, L2, B.J.] [...] nous avons fait les valeurs des temps, <b>les nuances des temps</b>	L'enseignant rappelle l'emploi des temps verbaux au passé.
(8) [Leçon 2, XI, B1, L2, B.J.] Et qu'est-ce que vous observez? Ici on avait une <b>abondance des formes</b> avec a, ici quelle est la <b>voyelle dominante</b> , c'est i?	L'enseignant explique les marques verbales du passé simple.
(9) [Leçon 2, XI, B1, L2, B.J.] Si vous allez en France ou bien si on passe du discours oral si vous ... si vous lisez un livre ... si vous lisez un article de	L'enseignant explique l'emploi du participe passé et du passé simple.

<p>presse vous risquez de <b><i>tomber sur un participe passé ou un passé simple</i></b>. Ils au pluriel?</p>	
<p>(10) [Leçon 2, XI, B1, L2, B.J.] Donc, le titre de notre leçon c'est <b><i>les nuances du passé</i></b> et bien sûr, <b><i>les nuances du passé</i></b>, les valeurs du passé, oui, et on va commencer par une dictée.</p>	<p>L'enseignant rappelle l'emploi des temps verbaux au passé.</p>
<p>(11) [Leçon 2, XI, B1, L2, B.J.] -Non, a été née, ça n'existe pas! Le verbe naître, n'est pas un verbe transitif pour pouvoir construire la voix passive. - Était née. - Était née. Attention, quand vous dites était née <b><i>vous glissez vers le plus-que-parfait</i></b>. Oui, parce que vous mettez le verbe auxiliaire à l'imparfait. - Elle est née.</p>	<p>L'enseignant explique la formation des temps verbaux et la différence entre l'imparfait et le plus-que-parfait.</p>
<p>(12) [Leçon 3, XII, B1+, L2] [...] Et on introduit un autre élément, <b><i>la structure s'allonge</i></b>, ok ?</p>	<p>L'enseignant explique la différence entre le discours direct et le discours indirect.</p>
<p>(13) [Leçon 3, XII, B1+, L2] [...] Un <b><i>verbe introducteur au présent</i></b>, c'est un <b><i>chef parfait</i></b>, (14) <b><i>il</i></b> [le verbe introducteur] me <b><i>laisse faire</i></b> tout ce que je veux [...]</p>	<p>L'enseignant explique le discours rapporté et le rôle du verbe introducteur dans le choix des verbes de la subordonnée</p>
<p>(15) [Leçon 3, XII, B1+, L2] Mais si mon <b><i>verbe introducteur</i></b> est <b><i>au passé</i></b>, alors c'est un <b><i>chef</i></b>, c'est un <b><i>professeur des anciens</i></b>, ok ? (16) Et <b><i>il</i></b> a des <b><i>exigences bien précises</i></b>, ok. (17) <b><i>Il ne</i></b> nous <b><i>laisse pas faire</i></b> tout ce que nous voulons et alors (18) <b><i>il dit</i></b> : « Quand <b><i>j'entre en classe</i></b>, <b><i>toi</i></b>, qui étais <b><i>au présent</i></b>, <b><i>tu es forcé de devenir un imparfait</i></b>, donc, dans ma présence, seulement dans ma présence, <b><i>tu dois te transformer en imparfait</i></b>. <b><i>Tu es obligé</i></b> de le faire ! (19) Dans la présence de <b><i>l'autre chef</i></b>, qui est <b><i>le présent</i></b>, <b><i>tu peux rester comme</i></b></p>	<p>L'enseignant explique la concordance des temps et le choix des temps verbaux dans la subordonnée lors du passage du discours direct au discours rapporté.</p>

<p><i>tu veux</i>, ok ? dans ma présence parce que <i>je suis plus vieille, plus âgée</i> [...]. <i>Toi</i>, par exemple, dans ma présence, <i>toi</i>, qui étais <i>un passé composé</i>, dans sa présence, <i>tu peux rester comme tu veux</i>, mais dans ma présence, <i>tu dois te transformer en plus-que-parfait</i>. [...]</p> <p>(20) Et, <i>mademoiselle</i>, vous, qui êtes <i>futur simple</i>, dans sa présence, <i>du chef permissif</i> – le présent [...]</p>	
--	--

Comme on peut observer à la lecture de ce tableau, les métaphores isolées servent majoritairement à l'explication. Ceci dit, elles sont de portée différente, reposent sur des types d'anomalies différentes et ont des structures grammaticales différentes. Dans cet article nous allons examiner les structures métaphoriques en fonction de deux critères. Le premier se focalisera sur la construction de la métaphore au niveau intra ou inter phrastique, le deuxième critère identifiera les principaux types d'anomalies sémantiques des séquences métaphoriques.

Dans les enregistrements de classes de FLE nous avons constaté qu'il existe des métaphores construites au niveau de la phrase. Les exemples 1-12 montrent des métaphores simples qui réunissent soit des termes essentiellement grammaticaux et des termes non essentiellement grammaticaux, soit des termes non essentiellement grammaticaux et des termes non spécifiques. Par exemple, dans (1) « *Venir* ». [...] *c'est un verbe tout à fait spécial [...] mais pour son frère, bien sûr, pour « tenir »*, l'enseignant veut expliquer à ses apprenants que les verbes *venir* et *tenir* présentent les mêmes grammèmes pour le passé simple. Dans cet exemple l'anomalie sémantique consiste dans la violation des règles de combinaisons des sèmes dans ce sens que l'enseignante associe un mot [- *Animé*], [- *Humain*], [+ *Abstrait*] comme « *verbe* » à un lexème ayant le trait sémantique [+ *Humain*], [+ *Animé*]. Il utilise la métaphore car il veut accentuer l'identité des formes verbales, et le terme non essentiellement linguistique « *frère* » met en relief les traits communs des deux verbes au passé simple. De même, dans l'exemple (12) [...] *Et on introduit un autre élément, la structure s'allonge*, ok ? l'enseignant combine le TNG « *structure* » avec le NES « *s'allonger* » et obtient une métaphore qui explique le rôle des verbes introducteurs dans le discours rapporté. L'anomalie sémantique ressort dans ce cas du rattachement de l'unité lexicale « *structure* » qui se caractérise par [- *Animé*], [- *Humain*], [+ *Abstrait*] au verbe « *s'allonger* » qui présente les traits sémiques [+ *Humain*], [+ *Animé*]. En plus, le verbe « *s'allonger* » est utilisé à la forme

réfléchi ce qui implique la capacité et la volonté de faire l'action de « *s'allonger* » et de la supporter.

À part ces métaphores simples, qui se situent au niveau de la phrase nous avons identifié dans le corpus de notre article un exemple de métaphore qu'on peut appeler filée car elle aide à tisser toute une séquence explicative que l'enseignant construit pour expliquer les transformations imposées par le temps du verbe introducteur dans le discours rapporté. Ainsi, dans les exemples (13 -20) l'enseignant attribue au verbe introducteur des caractéristiques humaines. Il explique aux apprenants que le verbe introducteur au présent dans la régente est « *un chef* », « *parfait* » « *qui me laisse faire tout ce que je veux* », mais, au contraire, le verbe introducteur de la proposition principale qui est au passé est un « *chef* », « *un professeur* », « *des anciens* » et ce « *chef ancien* » « *a des exigences bien précises* » et qu'il « *ne nous laisse pas faire tout ce que nous voulons* ». Il continue sa démarche explicative et il file la métaphore du verbe introducteur « *chef permissif* » et / ou « *autoritaire* » continue par l'introduction d'autres termes essentiellement grammaticaux mis en relation métaphorique avec des termes appartenant au langage familier du type « *chef* », « *professeur* », « *autoritaire* », « *permissif* », « *vieille* » dans le but de souligner les transformations grammaticales imposées par la concordance des temps en français. Les TEG « *verbe* », « *passé composé* », « *plus-que-parfait* », « *futur simple* » sont combinés avec des TNS « *devenir* », « *pouvoir* », « *transformer* », « *rester* » et des NEG comme « *structure* », « *introducteur* », « *présent* », « *imparfait* » afin de construire un discours didactique qui explique le métalangage grammatical en l'adaptant par des mots familiers aux apprenants, par des images mentales, par des gestes, par l'intonation, par le jeu de rôle. La séquence explicative de l'enseignant met en valeur le rôle figuratif de l'anomalie sémantique qui joue sur le passage du [- *Humain*], [- *Animé*], [- *Concret*] vers le [+ *Humain*], [+ *Animé*], [+ *Concret*].

En ce qui concerne le deuxième critère, nous observons que les enseignants rompent la cohérence sémantique au niveau des termes utilisés pour enseigner la grammaire afin de rapprocher leur explication de l'univers familier des apprenants. Ainsi, dans les métaphores isolées dans notre corpus nous avons identifié plusieurs types d'anomalies sémantiques. Les principales violations du principe de combinaison sémique sont du type :

- [+ *Humain*], [+ *Animé*], [+ *Concret*] /vs./ [- *Humain*], [- *Animé*], [- *Concret*], [+ *Abstrait*]

Par exemple « *venir* » [- *Humain*] [+ *Abstrait*] est le « *frère* » [+ *Humain*], [+ *Animé*], [- *Abstrait*] de « *tenir* » [+ *Abstrait*] [- *Humain*]; on parle d'une « *agglomération* » [+ *Humain*], [+ *Animé*], [+ *Concret*] des « *consonnes* » [+ *Abstrait*], [- *Humain*];

- [+ *Humain*], [+ *Animé*], [+ *Volonté*], [+ *Agressivité*], [+ *Cause négative*] /vs./ [- *Animé*], [- *Concret*], [+ *Abstrait*]

Par exemple le lexème « *provocation* » [+ *Humain*], [+ *Animé*], [+ *Volonté*], [+ *Agressivité*], [+ *Cause négative*] concerne « *l'élément de relation* » [- *Animé*], [- *Concret*], [+ *Abstrait*];

- [+ *Direction*], [+ *Concret*], [+ *Humain*] / [+ *Objet*] / vs. / [- *Animé*], [- *Concret*], [+ *Abstrait*]

Par exemple « *orienter* » [+ *Direction*], [+ *Concret*], [+ *Humain*] / [+ *Objet*] se réfère à « *l'interrogation* » [- *Animé*], [- *Concret*], [+ *Abstrait*];

- [+ *Concret*], [+ *Objet*] / vs. / [+ *Abstrait*]

Par exemple « *nuances* » [+ *Concret*], [+ *Objet*] « *des temps* » [+ *Abstrait*]

- [+ *Obligation*], [+ *Humain*], [+ *Animé*] / vs. / [- *Humain*], [- *Animé*], [+ *Abstrait*] / vs. / [+ *Changement d'état*]

Par exemple « *le verbe* » [- *Humain*], [- *Animé*], [+ *Abstrait*] est « *obligé* », « *forcé* », « *doit* » [+ *Obligation*], [+ *Humain*], [+ *Animé*] « *se transformer* » [+ *Changement d'état*].

Nous allons analyser plus en détail quelques exemples.

1. La structure [...] *Ici on avait une abondance des formes* [...] [Leçon 1, X, B1, L1] que l'enseignant de FLE utilise pour mettre en évidence la richesse des grammèmes qu'il rappelle aux apprenants sous la forme des terminaisons verbales qui marquent le passé simple. La structure métaphorique consiste dans ce cas dans l'emploi des lexèmes « *avoir* », « *une abondance* » et « *des formes* ». Si nous analysons séparément les trois unités lexématiques qui forment l'énoncé *On avait une abondance des formes* pour faire référence aux terminaisons verbales du passé simple nous observons que l'enseignant combine des lexèmes qui appartiennent à des domaines différents et ont des sèmes opposés. Le verbe 'avoir' est défini dans le dictionnaire comme « 1. Posséder, disposer de. Avoir une maison, une fortune, du mérite. 2. Présenter une certaine caractéristique, comporter. Avoir des cheveux bruns. Maison qui a un jardin. 3. Être dans une relation de parenté. Avoir des enfants, des amis. 4. Être dans un certain état (physique, moral ou intellectuel) Avoir faim, soif. Avoir pitié, peur. Avoir raison ». (Le Petit Larousse 114) Des définitions et des exemples donnés dans le dictionnaire pour les sens 1, 2 et 3 nous observons que le trait inhérent de ce verbe est [+ *Possession*] tandis que le présupposé lexical de ce verbe doit être un être [+ *Humain*], [+ *Animé*] ou un objet [+ *Matériel*], [+ *Concret*]. Le quatrième sens est illustré par des expressions verbales construites avec le verbe avoir qui ont un caractère figé et qui ne font pas l'objet de notre analyse. L'article 'abondance' est défini comme « 1. Grande quantité. L'abondance des légumes et des fruits sur le marché. 2. Ressources considérables, supérieures au nécessaire. Vivre dans l'abondance. Société d'abondance. Corne d'abondance : corne débordant de fleurs et des fruits, emblème de l'abondance ». (Le Petit Larousse 27) Pour le lexème « *abondance* » le présupposé lexical doit avoir les traits [+ *Concret*], [+ *Matériel*]. Enfin, l'article 'forme' « 1. 1. Manière d'être extérieure,

*configuration des corps, des objets, aspect particulier. 2. Structure expressive, plastique de l'œuvre d'art. II. Mode, modalité selon lesquels qqch d'abstrait se présente, peut exister. Il y a plusieurs formes d'intelligence. 2 ling. Aspect sous lequel se présente un mot, une construction [...] ».* (Le Petit Larousse 451) Dans cette structure la métaphore résulte de la violation des traits sémantiques des unités lexicales. Les restrictions sélectives des sèmes ne sont pas respectées car le mot 'abondance' ayant les traits [+ Matériel] et [+ Concret] est rattaché aux formes du temps verbal passé simple qui présentent comme sèmes [+ Concret], [- Matériel]. L'article *abondance* est surtout employé dans des contextes qui se réfèrent à la richesse économique, financière ou en produits matériels. L'abondance implique aussi la quantité qui pourrait être interprétée comme un sème distinctif, car le lexème *abondance* apporte une information liée aux « ressources considérables, supérieures au nécessaires » donc dans l'abondance on dépasse la quantité jugée suffisante et on va vers la quantité extra. Le choix du lexème « *abondance* » au lieu de l'adverbe français *beaucoup de* oriente les apprenants vers une unité lexicale qui existe aussi dans leur LM *abundență* ou vers l'ALE où le terme *abundance* existe. Donc, cette métaphore didactique joue un double rôle d'abord parce que les apprenants enrichissent leurs moyens d'expression en français et ensuite ils ont devant leurs yeux un exemple d'approche plurilingue qui leur permet d'établir des connexions entre toutes les langues apprises pour en tirer les différences et les ressemblances.

2. En continuant sa démarche dans la même séquence explicative, l'enseignant utilise une autre structure métaphorique: [...] *Ici quelle est la voyelle dominante? c'est 'i'!* [...]. L'anomalie sémantique que nous constatons dans cette unité lexicale résulte de la combinaison du nom 'voyelle' défini comme « 1. Son du langage dont l'articulation est caractérisée par le libre écoulement de l'air expiré à travers le conduit vocal. 2. Lettre représentant ce son. (L'alphabet français a six voyelles, qui sont : a, e, i, o, u, y.) » et de l'adjectif 'dominant' « Qui domine, qui l'emporte sur d'autres. Les traits dominants d'un caractère. [...] Biol. Se dit d'un caractère héréditaire ou d'un gène qui se manifeste seul chez un hybride, même lorsque le caractère opposé (récessif) est présent dans le génotype. (phénotype) ». (Le Petit Larousse 351) L'adjectif 'dominant' présente comme traits inhérents [+ Concret], [+ Duratif] car c'est une qualité permanente, [+ Modalisant] parce qu'il sert à placer le nominal déterminé sur l'axe des modalités affectives. Les explications données par le dictionnaire relèvent que cet adjectif se combine pour le sens figuré du mot avec un nominal ayant les traits sémantiques [+ Humain] et [+ Animé]. Or, l'enseignant attribue un trait [+ Humain] à un nom « voyelle » ayant les traits sémantiques [+ Concret], [- Matériel], [- Personne], [- Humain], [- Animé]. Il faut remarquer de nouveau que l'adjectif « *dominant* » présente une forme semblable dans la L M *dominant* mais, aussi, en anglais *dominant*. Par cette

métaphore, l'enseignant insiste sur l'omniprésence de la voyelle 'i' dans toutes les terminaisons verbales des verbes au passé simple en français et par cela sur sa force en tant que marque désinence verbale.

3. Un autre exemple de métaphore identifié dans le discours de vulgarisation explicative didactique de notre corpus se réfère aux règles du discours rapporté et à la différence entre les temps verbaux : [...] *Non, a été née, ça n'existe pas! Le verbe naître, n'est pas un verbe transitif pour pouvoir construire la voix passive. - Était née. - Était née. Attention, quand vous dites était née vous glissez vers le plus-que-parfait. Oui, parce que vous mettez le verbe auxiliaire à l'imparfait. - Elle est née. - Elle est née, voilà! [...].* La définition donnée pour ce verbe met en relief les traits inhérents du verbe 'glisser' « I.1. *Se déplacer d'un mouvement continu sur une surface lisse, unie ou donner cette impression. Les patineurs glissent sur le lac gelé. 2. Perdre soudain l'équilibre ou le contrôle de sa direction ; déraper. Glisser sur le verglas. 3. Être glissant. Attention, ça glisse. 4. Tomber accidentellement de. Glisser d'une échelle. 5. Glisser des mains : échapper accidentellement des mains. II.1. Passer graduellement, insensiblement d'un état à un autre. Électorat qui glisse à gauche. 2. Passer légèrement et rapidement sur qqch, ne pas insister. Glissons sur le passé. [...]* ». (*Le Petit Larousse* 351) Les traits inhérents qui se détachent de cette définition et des exemples définitionnels qui exemplifient l'usage en contexte propre de ce verbe sont [- Action], [- Orientation] et [+ Mouvement]. Selon Cristea (*Grammaire structurale*) les verbes qui ont le trait [+ Mouvement] indiquent un déplacement dans l'espace « ce déplacement est réel si le sujet agissant est un [+ Animé] ou une Force et imaginaire si le sujet est un [- Animé] » (Cristea, *Grammaire structurale* 171), il est [- Action] car il n'indique pas une action qui est exercée sur un objet et il est [- Orientation] puisque le mouvement suggéré par le verbe « glisser » n'est pas contrôlé, ce mouvement a le trait [+ Accidentel]. Le présupposé lexical du verbe « glisser » est une surface plus ou moins solide, plus ou moins liquide, mais ayant les traits sémantiques [+ Matériel], [+ Concret], [+ Solide] / [+ Liquide]. Or, dans « vous glissez vers le plus-que-parfait », l'enseignant rejoint le verbe « glisser » au nom [+ Abstrait] et [- Matériel] « le plus-que-parfait ». La métaphorisation verbale apparaît dans ce cas comme une anomalie sémantique à cause de la rupture logique entre les traits sémantiques que le verbe « glisser » pour le sens propre et le présupposé lexical à côté duquel il est employé « le plus-que-parfait ». Les deux lexèmes appartiennent à des domaines différents, le lecteur s'attendrait à ce que le verbe « glisser » soit utilisé pour un nominal du type glace, verglas, surface, neige, d'un objet ou sur un objet, et pas sur un temps verbal, à savoir sur le « plus-que-parfait ».

## Conclusions



Comme nous pouvons le remarquer, le discours de vulgarisation didactique contient de nombreuses anomalies sémantiques qui sont à la base de la métaphore. Il faut souligner que ces ‘anomalies’ ne sont pas perçues par les locuteurs apprenants comme des transgressions non permises, étant donné que l’enseignant les insère dans son discours didactique dans un contexte situationnel qui a comme principale fonction l’explication du métalangage grammatical. La métaphore vient élucider la signification des termes grammaticaux par son pouvoir d’explicitier le sens des mots.

Dans la transposition didactique, les reformulations par la métaphore jouent un rôle très important dans la compréhension des contenus visés. D’abord, l’enseignant explique par la métaphore les termes grammaticaux en les associant à des termes plus familiers aux apprenants, plus communément utilisés dans les classes de langue. Ensuite, la métaphore devient une technique de décontextualisation du savoir scientifique et de transposer vers l’univers des termes enseignables. Afin d’éviter une rupture entre les deux mondes, l’enseignant fait appel au discours de vulgarisation conçu dans le but de médier les deux univers. Enfin, par l’emploi de la métaphore dans le discours explicatif, les enseignants aident les apprenants à transposer le métalangage grammatical spécialisé difficilement compréhensible pour un public de non-spécialistes dans des constructions langagières qui contiennent des lexèmes plus familiers et adéquats à leur niveau.

## **Bibliographie**

- Authier, Jacqueline. « La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique. » *Langue française*, n. 53. *La vulgarisation* 1982 : 34-47.
- Chevallard, Yves. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage, 1985.
- Colomb, Jacques. « Chevallard (Yves) – La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. » *Revue française de pédagogie*, volume 76, 1986 : 89-91.
- Cristea, Teodora. *Structures signifiantes et relations sémantiques en français contemporain*. București: Editura Fundației România de Mâine, 2001.
- Cristea, Teodora. *Grammaire structurale du français contemporain*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
- Cuq, Jean-Pierre. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier / Hatier, 1996.
- Cuq, Jean-Pierre. « Le métalangage grammatical aux niveaux débutant et intermédiaire de quelques méthodes de FLE. » *Métalangage et*

- terminologie linguistique. Actes du colloque international de Grenoble* 2001 : 705-724.
- Demissy, Claude. 2000 « La transposition didactique en pédagogie religieuse. » *Revue de théologie et de philosophie*, troisième série, Vol. 132. No. 3. 2000: 239-258.
- Le Nouveau Petit Robert* 2001 CD-ROM.
- Lakoff George, Johnson Mark. *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press. Chicago and London, 2003.
- Loffler-Laurian, Anne Marie. « Réflexions sur la métaphore dans les discours scientifiques de vulgarisation. » *Langue française, n°101. Les figures de rhétoriques et leur actualité en linguistique* 1994 : 72-79.
- Sfez, Lucien. *Dictionnaire critique de la communication*. Paris : PUF, 1993.
- Tardy, Michel. *La transposition didactique*. In H. Jean (éd.). *La pédagogie aujourd'hui*. ESF. 1993.
- Tardy, Michel. « La transposition didactique. » Houssaye Jean (sous la dir. de) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF éditeur, 1993 : 51-60.
- Todorov, Tzvetan. « Les anomalies sémantiques. » *Langages, 1<sup>e</sup> année, n°1. Recherches sémantiques* 1966 :100-123.
- Verret, Michel. *Le temps des études*. 2 volumes. Paris : Honoré Champion, 1975.