L'expression métaphorique de l'évènement émotionnel en français (L1) et en espagnol (L1/L2) : les images schéma haut/bas et dedans/dehors. Analyse descriptive et proposition didactique

Lucía Gómez

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1667>

DOI : 10.4000/rdlc.1667

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Lucía Gómez, « L'expression métaphorique de l'évènement émotionnel en français (L1) et en espagnol (L1/L2) : les images schéma haut/bas et dedans/dehors. Analyse descriptive et proposition didactique », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 10-1 | 2013, mis en ligne le 07 janvier 2013, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1667> ; DOI : 10.4000/rdlc.1667

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

L'expression métaphorique de l'évènement émotionnel en français (L1) et en espagnol (L1/L2) : les images schéma haut/bas et dedans/dehors. Analyse descriptive et proposition didactique

Lucía Gómez

Introduction

- 1 Le premier objectif de ce travail était d'apporter une contribution à la description (qualitative et quantitative) du langage métaphorique utilisé pour exprimer les émotions en français (L1) et en espagnol (L1/L2). Nous avons notamment tenté de répondre aux questions suivantes :
 - L'expression des émotions en espagnol (L1) et en français (L1) est-elle hautement métaphorique ?
 - Existe-t-il des schémas conceptuels particulièrement récurrents ?
 - Quel est le degré de similarité des schémas métaphoriques utilisés en espagnol (L1) et en français (L1) ?
 - De quelle manière le langage métaphorique se manifeste-t-il en espagnol (L2) ?
- 2 Dans un second temps, nous avons souhaité contribuer à l'enseignement du langage métaphorique en classe de langue étrangère en présentant une série de propositions didactiques pour l'enseignement du langage métaphorique lié aux émotions en espagnol L2.

- 3 En ce qui concerne l'organisation de l'article, il est divisé en quatre grandes parties : i) une description du cadre théorique sur lequel se base ce travail, ii) la présentation du dispositif de recueil de données utilisé pour constituer le corpus, iii) la présentation des deux schémas conceptuels les plus récurrents observés au sein de notre corpus pour exprimer de manière figurative l'évènement émotionnel et iv) la formulation de certaines recommandations didactiques pour inclure l'enseignement de ce type de langage dans les cours de langue étrangère.

Le langage figuratif dans le langage quotidien

- 4 La théorie moderne de la métaphore a été introduite par Lakoff et Johnson en 1980 grâce à l'ouvrage *Metaphors we live by*. Elle a été révolutionnaire dans le sens où elle a remis en cause certaines idées de la théorie traditionnelle de la métaphore et notamment l'idée selon laquelle le langage conventionnel serait littéral. Lakoff et Johnson ont au contraire affirmé que la métaphore était essentielle dans l'usage quotidien de la langue et, de façon plus générale, qu'elle était fondamentale pour les processus cognitifs liés à la conceptualisation. Cette théorie repose sur l'idée de base que certains domaines conceptuels (*domaines sources*) servent de support pour conceptualiser d'autres domaines (*domaines cibles*) plus abstraits ou plus complexes. Un bon exemple de cette théorie est la métaphore L'AMOUR EST UN VOYAGE qui permet de conceptualiser le domaine de l'*amour*, relativement abstrait, grâce au domaine conceptuel plus concret du *voyage* (cf. 1-2) et ce, grâce à une série de correspondances (les amants sont des voyageurs, la relation amoureuse est le véhicule, le projet de couple est la destination du voyage, etc.) parfaitement structurées et partagées par tous les membres d'une culture et d'une langue déterminées.

1. *Je sais que cette relation ne nous mènera nulle part.*

2. *Il vient de me quitter en me disant qu'on ne pouvait pas revenir en arrière.*

- 5 La théorie fait la distinction entre la notion de métaphore conceptuelle du type L'AMOUR EST UN VOYAGE, qui fait référence aux correspondances abstraites entre deux domaines conceptuels et la notion de métaphore linguistique, qui fait allusion aux énoncés linguistiques concrets exprimant la métaphore conceptuelle (cf. 1-2).
- 6 Même si elle reste aujourd'hui d'actualité, comme en attestent les nombreuses études publiées sur le sujet, la théorie moderne de la métaphore a reçu certaines critiques. La conception de la métaphore comme principe organisateur de la pensée est par exemple remise en question par certains linguistes, tels que Langacker (1987 : 169-172) qui considère plutôt la métaphore comme un élément clé des processus d'extension sémantique. Achard-Bayle (2009 : 52) alerte également sur la possibilité que les productions cataloguées comme langage métaphorique par les linguistes soient interprétées par les locuteurs comme du langage littéral. Dans ce travail, nous ne nous prononçons pas explicitement sur les processus linguistiques et cognitifs sous-jacents aux expressions métaphoriques. Nous nous limitons à analyser les domaines conceptuels (représentés par des champs sémantiques particuliers) utilisés pour l'expression de l'émotion puisque, indépendamment des processus cognitifs ou linguistiques qui ont amené les locuteurs à les utiliser, leur description et leur catégorisation peuvent se révéler très positives pour l'enseignement des langues secondes (Littlemore et Low : 2006). Il est important de souligner que certaines associations conceptuelles ou linguistiques qui peuvent paraître banales en langue maternelle (comme par exemple les

collocations liées à l'utilisation des verbes *avoir/tener* ou *ser/estar/être* pour l'expression des émotions en espagnol et en français) peuvent être source de difficultés dans le champ de l'enseignement des langues étrangères (Novakova et Bouecheva : 2008).

- 7 L'émotion représente l'un des domaines les plus étudiés dans le champ de la théorie moderne de la métaphore. Notre travail apporte une nouvelle catégorisation de l'expression métaphorique de l'émotion à travers le domaine conceptuel de l'espace. Cette caractérisation, sans s'opposer à d'autres catégorisations sur l'expression spatiale des émotions, présente une nouvelle perspective qui nous semble pertinente, autant dans un but descriptif que dans un propos didactique.

Méthodologie : le dispositif de recueil de données

- 8 Le corpus utilisé dans ce travail a été inspiré par celui que Cadierno (2004) a utilisé pour l'analyse de l'expression du mouvement. Il est basé sur le récit manuscrit d'une histoire, présentée en vignettes, dans laquelle l'on peut suivre une jeune fille prénommée Laura. La consigne (cf. 3) était très explicite, afin d'orienter l'attention des participants sur la question des émotions. La phrase d'amorce (cf. 4), pour sa part, avait pour but de demander aux locuteurs de produire un discours narratif, et d'éviter qu'ils ne se limitent à la simple description des images.

3. *Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.*

4. *Vendredi, après une semaine un peu compliquée, Laura s'est réveillée...*

- 9 Le récit de cette histoire a donné lieu à trois types de productions. Il a tout d'abord été fait par des locuteurs hispanophones s'exprimant en espagnol (15 étudiants universitaires espagnols). Les deux autres types de production ont été générés par des locuteurs français (17 étudiants universitaires inscrits aux cours Lansad) qui ont rédigé l'histoire deux fois, une première fois en français, donnant lieu au corpus en français langue maternelle et, une semaine plus tard (afin de limiter l'influence d'un récit sur l'autre), en espagnol, donnant lieu au corpus en espagnol en tant que langue étrangère. Les locuteurs francophones sont divisés en deux groupes, en fonction de leur niveau en langue espagnole : B1 (9 locuteurs) et B2 (8 locuteurs).
- 10 En ce qui concerne le recueil des données, et avec l'objectif d'effectuer une délimitation basée sur des critères clairs et homogènes, nous avons uniquement extrait du corpus les énoncés faisant référence de façon évidente à l'émotion, autant de manière littérale (grâce à des termes tels que *enfadado/fâché*, *rabia/rage*, *enfadarse/se fâcher*) que de manière métaphorique (*subirse la mosca a la nariz*, *être hors de soi*, etc.).
- 11 Afin de pouvoir écarter comme facteur de variation les particularités liées à la typologie des textes issus des corpus hétérogènes, nous avons choisi de constituer un corpus homogène (toutes les productions répondaient à un même *stimulus*, les vignettes). Par ailleurs, le fait que le corpus ait été produit en deux langues différentes (le français et l'espagnol) nous a permis de réaliser une étude comparative, autant en terme quantitatif (fréquence d'utilisation des ressources métaphoriques) qu'en terme qualitatif (type de schémas conceptuels utilisés). Par ailleurs, notre corpus nous a permis de comparer ces données en langue maternelle avec celles issues de l'analyse du corpus en langue étrangère (apprenants français d'espagnol). Il est intéressant de souligner que l'étude du

langage métaphorique en espagnol en tant que langue étrangère, et notamment sans formation préalable, n'avait pas été beaucoup traitée auparavant (Chapetón, 2010 : 127).

- 12 La recherche automatique¹ (ou semi-automatique) des expressions métaphoriques, très adaptée pour les grands corpus, nécessite la délimitation à l'avance de l'objet de recherche. Notre objectif étant au contraire de déterminer précisément les domaines conceptuels utilisés par les locuteurs, il nous a semblé plus opportun d'utiliser une recherche manuelle qui, si elle peut se révéler comme le suggère Chapetón (2010 :128) lente et fastidieuse avec des corpus plus conséquents, tels que le Crea (Espagne) ou Frantext (France), qui ne sont pas annotés en termes de métaphore, était tout à fait réalisable avec un corpus de la taille (et de la thématique) du nôtre. Par ailleurs, nous rejoignons Chapetón (2010 : 129) pour dire que la recherche manuelle permet une recherche exhaustive, réduisant ainsi le risque potentiel de passer à côté de certaines manifestations de la métaphore. Nous sommes également d'accord avec Deignan (1997 : 196) pour affirmer que ce type de recherche donne la possibilité de repérer les images non conventionnelles et créatives, plus difficiles à trouver lors d'une recherche automatique.
- 13 Bien que la taille de notre échantillon rende une analyse statistique et une généralisation des résultats difficiles, elle nous a permis de constater certaines tendances. Nous avons par ailleurs, comme lors de toute recherche portant sur la métaphore, été confrontés à un problème de subjectivité pour l'identification de celle-ci. Comme le souligne Charteris-Black (2004 : 20), la métaphore est un phénomène relatif plus qu'absolu : la signification des mots change au cours du temps et ce qui a été une fois métaphorique peut être aujourd'hui littéral.

Résultats : Les schémas conceptuels utilisés en langue maternelle pour l'expression de l'évènement émotionnel

- 14 Le premier constat à faire est que, en comparant la quantité d'énoncés métaphoriques et littéraires faisant référence à l'émotion recueillis dans notre corpus, le langage métaphorique est très riche et que, loin de représenter une ressource anecdotique, il représente au contraire une ressource très rentable pour l'expression émotionnelle autant en français (L1) qu'en espagnol (L1). Notre étude confirme donc l'idée énoncée par Lakoff et Johnson, et partagée par de nombreux chercheurs, selon laquelle la métaphore occupe une place très importante dans le langage quotidien, et notamment dans l'expression des émotions. Cependant, les résultats de notre analyse ne nous permettent pas d'affirmer, comme le fait Kovecses (2000 : 85), que les émotions sont conçues et exprimées principalement de manière métaphorique. Notre corpus contient en effet une plus grande proportion d'énoncés littéraires que d'énoncés métaphoriques pour l'expression de l'évènement émotionnel.
- 15 Un autre résultat intéressant a été le fait de constater que la plupart des expressions métaphoriques utilisées correspondaient à deux schémas conceptuels liés au domaine spatial, les schémas *dedans/dehors* et *haut/bas*², qui sont présentés ci-dessous.

Le schéma « haut/bas »

- 16 Le schéma *haut-bas* est configuré comme un axe vertical avec deux pôles situés aux extrémités inférieure et supérieure. Dans ce schéma, déjà connu et décrit par d'autres linguistes (voir par exemple Kovecses : 2008), certaines émotions sont positionnées dans la partie supérieure de l'axe, comme la *joie* (cf. 5) ou la *colère* (cf. 6), alors que d'autres sont positionnées dans la partie inférieure, comme la *tristesse* (cf. 7)³.

5. *Laura se sentía en las nubes.*

6. *Laura frappe l'échiquier, très remontée contre Martin.*

7. (...) *se sentía verdaderamente mal, hundida.*

L'image schéma 'dedans/dehors'

- 17 Le deuxième schéma présent de façon significative dans le corpus est celui dénommé *dedans/dehors*. Il se manifeste dans le domaine purement spatial, lié aux notions de *position* (cf. 8) et de *mouvement* (cf. 9), mais également dans le domaine de la possession, lié aux notions de *possession/transfert* (cf. 10)⁴.

8. *El enfado crece en su interior.*

9. *La prétention de Martin fait sortir Laura de ses gongs.*

10. *(Laura) consigue salir de la cama y encontrar ánimos para vestirse.*

Dedans

- 18 La matérialisation métaphorique de ce schéma suppose que l'allusion à un espace intérieur (*dedans*) fait référence à l'expérimentation intime de l'émotion, autant dans des situations statiques (cf. 11) que dynamiques (cf. 12-14).
- 19 La correspondance entre la notion de *dedans* et "l'expérimentation intime de l'émotion" est présente indépendamment du fait que le contenant soit le participant (cf. 11-12) ou l'émotion (cf. 13-14)⁵.

11. *Le soir elle va se coucher tôt, pleine de tristesse.*

12. *Un sentiment de tristesse et de solitude l'envahit.*

13. *Elle se met en colère car maintenant elle doit trouver autre chose à se mettre qui lui aille mieux.*

14. *Et de nouveau, elle rentre dans une colère effroyable !*

- 20 Dans tous les cas, il est évident que ce type de configuration présente la situation d'un individu dans un état émotionnel donné (conception statique), comme en (11), ou au contraire un processus de changement dans le ressenti de l'émotion (conception dynamique), comme dans les exemples (12-14). Nous passons maintenant à la définition de la signification de la notion de *dehors* dans ce schéma conceptuel, notion qui, comme nous pourrions le constater, fait référence à un autre épisode de l'évènement émotionnel.

Dehors

- 21 Les allusions à un espace extérieur (*dehors*) font référence à la manifestation extérieure (physique et comportementale) de l'émotion et, de manière parallèle, à la perte de contrôle de l'*expérimenteur*⁶ par rapport à ses actions et à son état émotionnel. Cette extériorisation émotionnelle et cette perte de contrôle peuvent se manifester de façon statique (cf. 15) ou dynamique (cf. 16-18). Et, de la même façon que la notion de *dedans*, la

notion de *dehors* se manifeste autant grâce à la notion de *position* (cf. 15-16) que grâce à celle de *possession* (cf. 17-18). Nous avons trouvé pour ce schéma, dans notre corpus, deux configurations particulièrement récurrentes : celle qui représente la sortie du participant de son propre domaine (cf. 15) et celle qui représente l'émotion comme sortant du domaine du participant (cf. 16-18).

15. *Elle est hors d'elle.*

16. (...) *su amigo Martín ha hecho que saque su rabia.*

17. *Elle commence à s'énervier et perd son sang-froid et devient folle de rage.*

18. *Laura, ante esta situación pierde los nervios y grita a su mejor amigo.*

- 22 Les phénomènes de perte de contrôle et d'extériorisation des signes liés à l'émotion sont particulièrement bien représentés par la notion d'*explosion* (cf. 19-20). Nous entendons l'explosion comme le mouvement abrupt des composants d'une entité (participant/émotion) vers l'extérieur. A l'inverse, la gestion des émotions, qui permet de ne pas exprimer les signes extérieurs qui lui sont liés, peut être illustrée grâce à la notion de *contention* (cf. 21-22).

19. (...) *una serie de críticas que hicieron que Laura se fuese cabreando poco a poco hasta que estalló diciéndole a su amigo que no volvería a jugar con él.*

20. *Laura, qui est loin d'être une personne froide et calculatrice, laisse exploser sa colère d'un coup, d'abord de manière physique, en tapant sur l'échiquier, puis en expliquant la raison de se sentir défoncée par son ami.*

21. *Al principio, intentó contenerse, aceptar las críticas, pero Martín no paró hasta que logró hacerla estallar.*

22. *Il doit aimer la voir s'emporter si facilement quand lui garde son calme après l'avoir provoquée.*

- 23 Le tableau suivant synthétise les principales significations associées au schéma conceptuel *dedans/dehors*.

DEDANS	L'expérienceur est/rentre dans le domaine de l'émotion L'émotion est/rentre dans le domaine de l'expérienceur	Expérimentation intime de l'émotion.
DEHORS	L'émotion est dehors/sort du domaine de l'expérienceur L'expérienceur est dehors/sort de son propre domaine	Extériorisation des signes physiologiques et comportementaux de l'émotion. Perte de contrôle.

La nature expérientielle des schémas haut/bas et dedans/dehors

- 24 Pour finir, il est important de souligner que, d'après la linguistique cognitive, la métaphore ne constitue pas un phénomène arbitraire et individuel mais plutôt un phénomène motivé et collectif. La source de cette motivation se trouverait dans l'expérience sensorielle et perceptuelle de l'être humain (*embodiment*). Ainsi, Kovecses (2008 : 55) précise que l'association du *bonheur* à la notion de *haut* serait motivée par le fait que, lorsque nous sommes contents, nous sommes actifs, nous nous tenons droits, etc. Nous ajoutons que le fait de placer la *colère* dans cette même position de l'axe vertical peut répondre à la même motivation. L'association de la *tristesse* et de la notion de *bas*

serait pour sa part motivée par le manque d'énergie lié à cette émotion et par les effets corporels de cette baisse du degré d'activité. De notre point de vue, les métaphores liées aux notions de *dedans/dehors* sont également motivées. Le fait que le vécu intime des émotions soit représenté par la notion de *dedans* peut notamment être dû au fait que le ressenti 'psychologique' de l'émotion n'est pas forcément visible par d'autres individus, demeurant ainsi dans la sphère privée de l'expérimenteur. De la même façon, si l'extériorisation de l'émotion et la perte de contrôle sont exprimées grâce à la notion de *dehors*, cela est probablement dû au fait que les signes physiologiques et comportementaux liés à l'émotion sont visibles par d'autres individus, allant ainsi au-delà de la sphère privée de l'expérimenteur.

Considérations didactiques pour l'enseignement du langage métaphorique lié à l'expression émotionnelle

- 25 Étant donné que le langage métaphorique représente une ressource très rentable et très riche dans l'expression des émotions en langue maternelle (français/espagnol), nous pensons qu'il doit avoir la place qui lui revient dans la classe de langue étrangère, et cela afin que les apprenants soient en mesure de le comprendre et de l'utiliser. Dans cette section, nous présenterons une série de considérations didactiques de caractère général orientées vers l'enseignement de l'expression métaphorique de l'émotion dans la classe de langues étrangères. Les considérations didactiques proposées, souvent illustrées par des exemples d'activités concrètes, sont présentées à travers trois dimensions. La dimension métalinguistique est orientée vers la compréhension de la notion de métaphore. La dimension conceptuelle est orientée, d'une part, vers l'enseignement des structures conceptuelles liées aux émotions et, d'autre part, vers les schémas conceptuels liés à l'expression métaphorique des émotions. La dimension linguistique est orientée vers l'enseignement des éléments linguistiques concrets capables de véhiculer les schémas conceptuels nommés auparavant. Ces trois dimensions, et les différentes parties qui les composent, ont été présentées dans un ordre précis, qui doit être compris comme une suggestion des différentes étapes nécessaires pour l'enseignement de l'expression métaphorique des émotions.

L'expression métaphorique de l'émotion en langue étrangère

- 26 Tout d'abord, il est important de souligner ici que les productions de notre corpus rédigées en langue étrangère montrent une très faible présence des expressions métaphoriques, confirmant ainsi la 'sur-littéralité' de l'expression en langue étrangère évoquée par Danesi (1995 : 4). Cependant, il est intéressant de constater que lorsque les locuteurs utilisent des expressions métaphoriques, celles-ci conservent les correspondances conceptuelles liées aux schémas *haut/bas* et *dedans/dehors*, indépendamment de l'usage 'correct' ou 'incorrect' des expressions qui les matérialisent (cf. 23-24) :

23. *Cuando Gabriel fue a fumar una cigareta y aún no se preocupó de ella Laura no se sintió bien en su piel y se sintió dejada. (dedans = expérimentation intime)*

24. *Una vez más Laura no podía soportar esta situación y evacuó el estrés haciendo 'caer' las piezas de ajedrez. (dehors = extériorisation)*

- 27 Nous rejoignons Boers (2000 : 564) pour affirmer que le phénomène de 'sur-littéralité' peut être lié, en plus d'une difficulté de sélection lexicale et/ou d'une stratégie de simplification ou d'évitement, à ce que Kellerman (2002) appelle *homoiofobia*, phénomène qui consiste à refuser de transférer des structures que les locuteurs perçoivent comme différentes entre leur langue maternelle et la langue cible, même si elles sont en réalité similaires.

L'enseignement du langage métaphorique en trois dimensions

- 28 Nous proposons dans cette section une série de suggestions didactiques pour l'enseignement de l'expression métaphorique en cours de langue étrangère articulées autour des trois dimensions mentionnées auparavant (métalinguistique, conceptuelle et linguistique).

Dimension métalinguistique : la compréhension du concept de métaphore

- 29 Afin d'enseigner le langage métaphorique, il nous semble essentiel de commencer par travailler en cours sur la compréhension même du concept de *métaphore*. Ceci peut se faire grâce à une activité comme celle présentée ci-dessous, et inspirée de celle proposée par Hijazo Gascón (2011 : 152).

S'exprimer avec des métaphores

a) Savez-vous ce qu'est une métaphore ? Par binômes, essayez de donner une définition de la métaphore et proposez quelques exemples, en espagnol et dans votre langue maternelle.

b) Souvent, nous utilisons des mots simples pour faire référence à des idées abstraites et compliquées (comme par exemple, les émotions). Fréquemment, nous utilisons dans ce cas des métaphores. Les expressions proposées ci-dessus sont des exemples en langue espagnole de la métaphore UNE PERSONNE QUI RESSENT UNE ÉMOTION EST UN RÉCIPIENT SOUS PRESSION.

- **Contener las emociones**
- **Estallar en lágrimas**
- **Explotar**
- **Mantener la calma**

c) Pouvez-vous ajouter des exemples supplémentaires ? Arrive-t-il la même chose dans votre langue maternelle ?

Dimension conceptuelle : l'enseignement conceptuel du langage métaphorique

- 30 Étant donné le lien indéniable qui existe entre le langage métaphorique et les structures conceptuelles sous-jacentes à ce langage, nous considérons que la formation métaphorique liée à l'expression émotionnelle doit être accompagnée d'un fond conceptuel tel qu'on le présente ci-dessous.
- 31 • *Enseignement conceptuel : la structure des émotions*
- 32 Il est communément admis que les différents termes liés à la notion d'affect, tels que *colère, bonheur, tristesse*, etc., font référence, au-delà d'un état d'âme associé à une émotion concrète, à une construction cognitive qui prend la forme d'un *script* (ou *scénario conceptuel*) et qui est partagée par une culture donnée (Lakoff et Kovecses : 1987,

Wierzbicka : 1998, etc.). Nous pensons donc qu'il est opportun d'apporter aux apprenants des connaissances liées à ces scénarios conceptuels, ce qui peut notamment contribuer à la construction discursive de l'évènement émotionnel de la part de l'apprenant.

- 33 Comme le suggèrent Grossman, Boch et Cavalla (2008 : 195), il est possible d'accéder à ce type de schémas conceptuels "à partir de l'expérience personnelle et/ou d'un ressenti collectif", grâce à un questionnement de ce type de la part de l'enseignant :

- Nous allons aujourd'hui travailler sur les émotions. Nous allons commencer par la colère. Est-ce que vous savez ce qu'est la colère ?
- Pourquoi les gens se fâchent-ils ?
- Où est-ce que nous ressentons les émotions ? Comment celles-ci se manifestent dans le corps ?
- Comment nous nous comportons quand nous sommes fâchés ?

- 34 L'objectif est d'amener les étudiants à créer, avec l'aide de l'enseignant, un schéma similaire à celui présenté ci-dessous, schéma qui présente un *stimulus* (comme par exemple un certain commentaire), le traitement cognitif de ce *stimulus* (puisque l'émotion n'est pas causée par exemple par le commentaire lui-même mais par l'interprétation faite de celui-ci par la personne ressentant l'émotion), l'émotion (comprise comme un état d'âme particulier) et, pour finir, la manifestation physiologique et comportementale prototypique de cette émotion. Cette activité peut également être source d'apprentissage ou de mobilisation du lexique émotionnel.

(a) Stimulus (b) Traitement cognitif (c) Émotion (d) Manifestation physiologique et comportementale

- 35 • *Enseignement conceptuel : schémas métaphoriques servant à exprimer de façon métaphorique les émotions*
- 36 L'enseignement des schémas métaphoriques permettant d'exprimer les émotions peut également se révéler très positif dans le cours de langue étrangère. Nous considérons que les deux schémas que nous avons présentés préalablement, à savoir *haut/bas* et *dedans/dehors*, mériteraient peut être, en raison de leur rentabilité, de leur systématisme et de leur fréquence en langue espagnole (et en langue française), une place importante dans l'enseignement métaphorique de l'émotion, sans oublier pour autant d'autres schémas moins utilisés, comme par exemple *LA COLÈRE EST FEU* (*Calmar los humos*).
- 37 De notre point de vue, et étant donné la grande cohérence et la grande systématisme de ces deux schémas, leur enseignement pourrait apporter aux apprenants une base logique et cohérente pour l'apprentissage d'une bonne partie des expressions figuratives liées à l'expression des émotions, leur épargnant ainsi de les apprendre par cœur. Par ailleurs, notre catégorisation permet de couvrir une bonne partie des métaphores plus spécifiques, comme par exemple : la joie est en haut, la tristesse est en bas, l'émotion est un liquide dans un conteneur, l'émotion est une substance dans un conteneur, une personne ressentant une émotion est un conteneur, une personne ressentant une émotion est un conteneur pressurisé, l'état émotionnel est une région limitée, les émotions sont des substances à l'intérieur d'une personne, l'existence d'une émotion est être dans un espace limité, l'existence de l'émotion est posséder un objet⁷ (Kovecses : 2000). L'enseignement des schémas *haut/bas* et *dedans/dehors* pourrait être bénéfique pour

l'enseignement de l'expression émotionnelle de l'émotion en langue étrangère dans le sens où l'apprentissage de ces schémas généraux pourrait demander aux apprenants un effort moindre de mémorisation par rapport aux schémas plus spécifiques (qui ont par ailleurs tout à fait leur place en cours de langues, présentés dans un autre degré de spécificité, à la manière d'une relation d'hyperonymie). Par ailleurs, nous considérons que les notions de *dedans/dehors*, grâce à leur caractère plus abstrait, présentent un avantage face aux notions de *contenant/contenu* dans le sens où elles permettent de ne pas devoir relier par la pensée une certaine entité (émotion/expérienceur) avec sa représentation en tant que contenant ou contenu. Ceci est d'autant plus important que la configuration de l'émotion ou de l'expérienceur comme contenant ou contenu ne change pas la signification globale du schéma conceptuel. Ce schéma peut également permettre de représenter de manière plus évidente les différentes étapes (expérience intime/extériorisation) de l'évènement émotionnel. Pour finir, nous considérons que ce schéma est optimal dans la mesure où il permet d'inclure les exemples aussi bien statiques (*estar fuera de sí*) que dynamiques (*explotar*), causatifs (*sacar a alguien de sus casillas*) que non causatifs (*montar en cólera*) et les énoncés liés à la notion de position/mouvement (*sacar la rabia*) comme ceux liés à la notion de possession/transfert (*perder los nervios*).

38 Deux éléments sont essentiels pour l'enseignement des schémas conceptuels sous-jacents à l'expression des émotions :

39 • **Prise de conscience des différents schémas métaphoriques**

40 Les travaux de Boers (2000) montrent que la prise de conscience de la configuration du système métaphorique par les locuteurs d'une langue étrangère permet d'augmenter de manière significative la rétention et la production des expressions métaphoriques. Ceci peut se faire par exemple en présentant aux apprenants les différentes expressions métaphoriques grâce à une organisation thématique (comme par exemple dans le tableau présenté ci-dessous), et non à travers une liste aléatoire d'expressions dites 'figées'. D'après l'auteur, cela permet aux apprenants de mieux organiser le vocabulaire, contribuant ainsi à une meilleure rétention et à de plus grandes chances de le produire.

ARRIBA = FELICIDAD	ABAJO = TRISTEZA
<i>Estar en las nubes</i>	<i>Estar de bajón. Estar hundido</i>
<i>Estar en el séptimo cielo</i>	<i>Estar deprimido. Estar decaído</i>
<i>Subir los ánimos</i>	<i>Tener el ánimo por los suelos</i>

41 • **Prise de conscience du caractère motivé des expressions métaphoriques**

42 Une fois le schéma conceptuel connu des apprenants, il pourrait être intéressant de présenter des activités destinées à faire émerger le caractère motivé de métaphores conceptuelles à travers l'intuition des apprenants. Une activité basée sur ces propos pourrait être la suivante :

En espagnol, des expressions telles que '**Estar en las nubes**' ou '**estar en el séptimo cielo**' sont utilisées pour faire référence au *bonheur*, et d'autres expressions telles que '**estar de bajón**', '**estar hundido**' ou '**tener el ánimo por los suelos**' sont utilisées pour faire référence à la *tristesse*. Après avoir discuté avec vos camarades, répondez aux questions suivantes :

- a. À votre avis, pourquoi le *bonheur* et la *joie* sont-ils liés à la notion de *haut* ?
- b. À votre avis, pourquoi la *tristesse* est-elle liée à la notion de *bas* ?
- c. Arrive-t-il la même chose dans votre langue maternelle ?

Dimension linguistique : enseignement linguistique du langage métaphorique

- 43 Tout d'abord, il est important de noter que le travail sur la métaphore en cours de langues ne se veut pas un substitut d'autres méthodes pour l'apprentissage du lexique mais plutôt une technique complémentaire (Boers, 2000 : 554), qui ne devrait par ailleurs pas être comprise comme quelque chose d'occasionnel mais qui devrait plutôt être intégrée avec d'autres activités liées à l'enseignement lexical, au fur et à mesure des différentes séquences prévues dans un cursus.
- 44 Si l'enseignement de la dimension conceptuelle de l'expression métaphorique des émotions peut être facilité par le partage des structures conceptuelles entre les deux langues, la difficulté de l'enseignement de la dimension linguistique du langage métaphorique réside dans le fait que les structures utilisées pour exprimer ces schémas conceptuels diffèrent (*sombrer dans la déprime*/**zozobrar en la depresión*). Par ailleurs, les structures linguistiques utilisées pour exprimer ces schémas conceptuels sont également différentes au sein de la même langue selon les émotions. Ainsi, en appliquant la structure du mouvement vers l'intérieur, il est possible de dire en français *entrer en colère*, mais l'expression **entrer en tristesse* n'existe pas en langue française. Les mêmes restrictions ont lieu en espagnol, puisqu'il est possible de dire *montar en cólera* mais pas **montar en alegría*. Afin de surmonter ces difficultés, il faudrait tenir compte des aspects suivants au moment d'enseigner les manifestations linguistiques du langage métaphorique :
 - 45 • *Prise de conscience des différences intra et inter linguistiques dans l'expression des schémas conceptuels*
 - 46 Une des premières étapes dans l'enseignement linguistique de la métaphore émotionnelle sera donc d'avertir les étudiants que, bien que ces schémas soient partagés par les deux langues, les structures utilisées pour les exprimer diffèrent. Velasco Sancristán (2009) affirme que des activités de traduction peuvent être très utiles pour aider les apprenants à prendre conscience des similarités et des différences liées au langage métaphorique entre la langue maternelle (et éventuellement d'autres langues connues des apprenants) et la langue cible. Selon l'auteure, la traduction déclenche un processus conscient d'apprentissage qui implique non seulement la compréhension de métaphores conceptuelles mais aussi leurs réalisations discursives. Comme suggéré par l'auteure, les activités de traduction peuvent se faire à plusieurs, dans le but d'obtenir un plus haut degré d'interaction et de richesse. Les activités de traduction peuvent être très variées, comme par exemple trouver dans un texte en langue étrangère les équivalents proposés par le formateur en langue maternelle, relier les expressions métaphoriques en langue

étrangère avec celles qui correspondent en langue maternelle (*sortir de ses gongs - sacar de sus casillas*), ou d'autres activités de traduction plus libres.

- 47 • *Prise de conscience de la dimension créative de la métaphore linguistique et des limites d'application*

48 Une autre difficulté dans l'enseignement de l'expression métaphorique en cours de langue étrangère est celle liée au caractère variable de la métaphore. En effet, la métaphore conceptuelle peut se refléter linguistiquement dans différents degrés de conventionalité (métaphores conventionnelles/métaphores nouvelles), d'extension (une phrase ou un discours) et de fixation (collocations, expressions figées, etc.), comme l'atteste l'exemple suivant, issu d'une production en espagnol langue maternelle (cf. 25) :

25. *En cuanto bajó del metro y escuchó su nombre de la boca de Martín, un rayo atravesó su cuerpo y la cargó de excitación, alegría, nerviosismo, euforia, en fin ; se creó una bomba de emociones que hicieron que Laura corriera hacia Martín como una leona lo hace hacia su presa.*

49 Nous partageons l'idée de Grossman et Boch (2003) quand ils affirment que l'enseignant se trouve dans une position très complexe face à l'enseignement (et à l'évaluation) de l'expression métaphorique, puisque celui-ci doit trouver un équilibre exact entre, d'une part, un enseignement qui permette à l'étudiant de communiquer dans les limites de la 'correction' de la langue maternelle et, d'autre part, un enseignement qui ne soit pas limité par une normalisation excessive, ce qui pourrait représenter un frein à la créativité linguistique et conceptuelle de l'étudiant :

Le professeur a donc la tâche redoutable d'encourager une forme de liberté qui permet de prendre ses aises avec les formes standard tout en faisant prendre conscience aux enfants qu'il existe dans la langue des associations privilégiées, que l'on doit connaître, y compris lorsque l'on veut jouer avec elles ou les transgresser^a. (Grossman et Boch 2003 : 129).

50 Ainsi, face aux exemples suivants (cf. 26-27), rédigés par des apprenants français d'espagnol, il est difficile d'évaluer s'il s'agit d'une stratégie de l'étudiant pour exprimer ses émotions grâce à un usage non conventionnel du langage métaphorique ou s'il s'agit plutôt d'une transgression des limites d'application d'une structure linguistique/conceptuelle donnée.

26. *Pues, Laura juega otra pieza y Martín se vuelve a criticarla. Esta actitud empieza a ponerle los nervios a Laura. (B2)*

27. *Empezaron a charlar, pero poco a poco, las ideas tristes volvieron en la mente de Laura. (B2)*

- 51 • *L'acquisition du lexique des émotions*

52 Il est indéniable que le travail sur l'expression linguistique des émotions passe également par le fait d'offrir des activités orientées vers l'acquisition du lexique des émotions. Grossman et Boch (2003) proposent des activités et des recommandations très intéressantes pour l'acquisition du lexique émotionnel, comme par exemple l'activité nommée "la carte des sentiments" qui amènerait les apprenants à créer une carte de sentiments à partir de principes simples comme la polarité positive/négative (sentiments agréables ou désagréables) ou d'autres classifications proposées par le formateur. D'autres exercices profondément intéressants pour l'acquisition du lexique des émotions sont ceux proposés par le livre *Emotions-Sentiments* (Cavalla et Crozier : 2005) destiné aux apprenants de la langue française, mais avec des idées qui peuvent être exportés pour l'enseignement d'autres langues.

53 • *Diminution de l'homoïophobia*

- 54 Comme nous l'avons dit auparavant, les apprenants hésitent à transférer de la L1 à la L2 certains schémas conceptuels ou linguistiques considérés comme différents ou très marqués. Nous pensons que la mise en place des activités ayant les objectifs désignés préalablement (présentation conceptuelle de l'évènement émotionnel, présentation des schémas conceptuels et de la similarité entre les deux langues, présentation des structures linguistiques susceptibles de les matérialiser, présentation des limites d'application de celles-ci, etc.) devrait permettre de diminuer cette réaction.

Conclusion

- 55 Notre travail nous a permis de mettre en lumière la place importante qu'occupe le langage métaphorique dans le récit émotionnel en langue maternelle. Il nous a notamment permis de constater la présence de deux schémas conceptuels particulièrement récurrents, les schémas *haut/bas* et *dedans/dehors*, communs à la langue française et à la langue espagnole. En vue de la récurrence, de la portée et de la systématité de ces schémas, leur utilisation nous semble pertinente, non seulement dans un but descriptif, mais également pour leur insertion dans les séquences didactiques destinées à des apprenants d'une langue étrangère. En effet, il est important de noter qu'en ce qui concerne l'acquisition de ce type de langage par les apprenants français d'espagnol, et ce malgré l'importance et la similarité de ces schémas conceptuels en français (langue maternelle) et en espagnol (langue cible), nous avons pu constater un phénomène de 'sur-littéralité' dans les productions en langue étrangère. Nous avons émis l'hypothèse que cette densité métaphorique moindre pouvait être due, en plus d'un problème d'accès lexical et de stratégies d'évitement et de simplification, à la peur de transférer des structures (conceptuelles et linguistiques) perçues comme différentes entre les deux langues (*homoïophobia*).
- 56 Pour finir, nous nous sommes prononcés pour un enseignement du langage métaphorique en cours de langue étrangère qui tienne compte non seulement de la place de ce type de langage dans l'expression quotidienne, mais également de son caractère systématique, cohérent et motivé. Nous pensons que les propositions didactiques énoncées dans ce travail, et notamment la proposition de la progression pédagogique autour de trois dimensions (métalinguistique, conceptuelle et linguistique), peuvent contribuer à développer la *compétence métaphorique* des apprenants, entendue comme "*in a fairly broad sense, to include both knowledge of, and ability to use, metaphor*" (Littlemore et Low : 2006).

BIBLIOGRAPHIE

Achard Bayle, G. (2009). "La linguistique cognitive et ses applications". *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 6, n° 2. pp. 39-68.

- Augustyn, M. et Grossmann, F. (2009). "Je nage dans la joie, la colère me submerge... Étude de quelques métaphores spatiales dans le champ des affects". Dans Berchoud, M. J. (ed.). *Les mots de l'espace : entre expression et appropriation*. Paris (France) : L'Harmattan. pp. 57-76.
- Boers, F. (2000). "Metaphor awareness and vocabulary retention". *Applied Linguistics*, vol. 21, n° 4. pp. 553-571.
- Cadierno, T. (2004). "Expressing motion events in a second language". Dans Achard, M. et Niemeier, S. (eds.). *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Berlin (Allemagne): Mouton de Gruyter. pp. 13-49.
- Cavalla, C. et Crozier, E. (2005). *Emotions-Sentiments*. Grenoble (France) : Presses Universitaires de Grenoble.
- Chapetón, C. M. (2010). "Metaphor Identification in EFL Argumentative Writing: A corpus-driven study". *Folios*, n° 32. pp. 125-140.
- Charteris-Black, J. (2004). *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. Basingstoke (Angleterre)/New York (NY): Palgrave Macmillan.
- Danesi, M. (1995). "Learning and teaching languages: the role of 'conceptual fluency'". *International journal of applied linguistics*, vol. 5, n° 1. pp. 3-20.
- Deignan, A., Gabrys, D. et Solska, A. (1997). "Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities". *ELT Journal*, vol. 51, n° 4. pp. 352-360.
- Dong, Y. R. (2004). "Don't keep them in the dark! Teaching metaphors to English language learners". *English Journal*, vol. 93, n° 4. pp. 29-35.
- Grossmann, F. et Boch, F. (2003). "Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments". *Repères*, n° 28. pp. 117-135.
- Grossmann, F., Boch, F. & Cavalla, C. (2008). "Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments... Quelques propositions pour mieux intégrer la dimension lexicale". Dans Grossmann, F. et Plane, S. (eds.). *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Lille (France) : Presses Universitaires du Septentrion. pp. 191-218.
- Hijazo-Gascón, A. (2011). "Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje : Una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva". *Hispania*, vol. 94, n° 1. pp. 142-154.
- Kellerman, E. (2000). "Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica : una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas". Dans Muñoz, C. (ed.). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelone (Espagne): Ariel. pp. 21-37.
- Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge (Angleterre): Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. (2008). *Universality and variation in the use of metaphor*. Dans Johannesson, N.-L. et Minugh, D. C. (eds.). *Selected Papers from the 2006 and 2007 Stockholm Metaphor Festivals*. Stockholm (Suède): Department of English, Stockholm University. pp. 51-74.
- Lakoff, G. et Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago (IL): University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (2009). *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlin (Allemagne) : Mouton de Gruyter.

- Littlemore, J. et Low, G. (2006). "Metaphoric competence and communicative language ability". *Applied Linguistics*, vol. 27, n° 2. pp. 268-294.
- Novakova, I. et Bouecheva, E. (2008). "Les collocations du type avoir ou être + Nom de sentiment en français et en russe. Aspects linguistiques et didactiques". Dans Grossmann, F. et Plane, S. (eds.). *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Lille (France) : Presses Universitaires du Septentrion. pp. 219-232.
- Velasco Sacristán, M. (2009). "A translation approach to metaphor teaching in the LSP classroom: simple exercises from a Business English syllabus". *Ibérica*, n° 17. pp. 83-98.
- Wierzbicka, A. (1998). "'Sadness' and 'anger' in Russian: the non universality of the so-called 'basic human emotion'". Dans Athanasiadou, A. et Tabakowska, E. (eds.). *Speaking of Emotion: Conceptualization and Expressions*. Berlin (Allemagne) : Mouton de Gruyter. pp. 3-82.

NOTES

1. Le lecteur intéressé par une approche semi-automatique trouvera dans Augustyn et Grossman (2009) un excellent exemple d'étude sur les métaphores spatiales liées au champ des affects (sur un corpus littéraire).
2. Les exemples présentés dans cette section sont, sauf mention explicite, extraits de notre corpus.
3. Le schéma conceptuel *haut/bas* a une autre représentation commune à beaucoup d'autres domaines (Lakoff et Johnson : 1980) qui est *HAUT EST BEAUCOUP* (*être énervée au plus haut point*) et *BAS EST PEU* (*Tener la autoestima por los suelos*).
4. Nous nous basons pour cette catégorisation sur le modèle de Langacker, que nous ne pouvons malheureusement pas décrire, faute de place. D'après cet auteur, le domaine de l'espace et celui de la possession ont en commun le fait de faire référence à la situation d'une entité dans un domaine par rapport à un objet de référence (Langacker, 2009 : 82-99). Par ailleurs, nous pouvons constater dans les exemples proposés que les domaines d'espace et de possession sont souvent mentionnés de manière conjointe dans l'expression métaphorique de l'émotion, comme dans l'exemple (5) '*en su*', ou dans l'exemple (6) '*sortir (Laura) de ses*'.
5. L'ambivalence de ce schéma, indépendamment de la configuration prise par les éléments qui le composent, n'est pas surprenante. D'après Lakoff et Johnson (1980), la métaphore CHANGEMENT EST MOUVEMENT peut être matérialisée de deux manières : en représentant le changement comme le mouvement du participant qui subit le changement vers une autre position (*T'as mis Claudine dans une situation difficile*) ou alors, en représentant une entité qui se déplace à partir de/ vers le participant qui subit le changement (*Le manque de lumière peut vous donner mal à la tête*).
6. Le terme *expérienteur* est utilisé au sein de la linguistique cognitive (Langacker : 2008) pour faire référence à un participant impliqué dans un processus mental, que ce soit un processus de type intellectuel (*comprendre, imaginer*, etc.), perceptif (*voir, entendre*, etc.) ou émotif (*craindre, déprimer*, etc.).
7. Nous adoptons dans cet article les conventions établies par Lakoff, à savoir l'usage de petites majuscules pour le nom de la métaphore conceptuelle, et l'italique pour les expressions métaphoriques.
8. L'étude de Grossman et Boch est faite à partir de productions d'enfants (CM2) s'exprimant en langue maternelle. Dans cette étude, ils font référence à des expressions métaphoriques non conventionnelles exprimées par les enfants, comme *ma peur se ramollissait de plus en plus* ou *arrivée devant la paroi, le nœud à l'estomac était formé*, etc. D'après les auteurs, il s'agit certainement

d'expressions métaphoriques non conventionnelles, mais difficilement qualifiables d' 'incorrectes'.

RÉSUMÉS

Nous avons analysé, en nous appuyant sur un corpus, le langage métaphorique utilisé pour l'expression des émotions en français et en espagnol et ceci, d'un point de vue quantitatif (densité métaphorique du récit) comme qualitatif (type de schémas métaphoriques réellement utilisés par les locuteurs). D'après les résultats de notre travail, l'expression des émotions en langue maternelle (français/espagnol) est hautement métaphorique, et notamment en ce qui concerne les schémas conceptuels haut/bas et dedans/dehors, communs aux deux langues. Nous avons également cherché à savoir comment le langage métaphorique était représenté dans le discours en langue étrangère (apprenants français s'exprimant en espagnol). Nous avons constaté que, même si les schémas conceptuels utilisés étaient les mêmes, le récit en langue étrangère était marqué par un phénomène de 'sur-littéralité'. Nous proposons également une série de suggestions didactiques pour l'enseignement de l'expression métaphorique en cours de langue étrangère, en présentant notamment une progression didactique basée sur trois dimensions (métalinguistique, conceptuelle et linguistique).

We analyzed, through the use of a corpus, the metaphorical language that is used to express emotions in French and Spanish, both in a quantitative (metaphorical density of the speech) and qualitative (types of the metaphorical schemas indeed used by the speakers) way. Based on the results of our work, emotions expression in native language (French/Spanish) is highly metaphorical, and notably concerning the conceptual schemas up/down and inside/outside, shared by the two languages. We were also interested in understanding how metaphorical language was represented in foreign language speech (Spanish-speaking French learners). We observed that, even if the conceptual schemas used are identical, speech in foreign language is characterized by an 'over-literality' phenomenon. We also offer a series of pedagogical suggestions for the teaching of metaphorical expression in foreign language class, notably by presenting a pedagogical progression based on three dimensions (metalinguistic, conceptual and linguistic).

INDEX

Mots-clés : métaphore, émotion, didactique des langues étrangères

Keywords : metaphor, emotion, foreign languages teaching

AUTEUR

LUCÍA GÓMEZ

Lucía Gómez est docteure ès Sciences du Langage Spécialité Didactique et Linguistique de l'Université Stendhal-Grenoble III et de l'Université de Grenade (Espagne).

Courriel : lucia_gomez@hotmail.com

Adresse : Laboratoire Lidilem, Université Stendhal-Grenoble III, BP 25, 38040, Grenoble cedex 9.