

SÉVERINE PACHOLCZYK

sevpach@amu.edu.pl

Université de Poznań

## LE RÔLE DE LA MÉTAPHORE DANS LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES COMMUNICATIVES ET INTERCULTURELLES EN LANGUE ÉTRANGÈRE

**Abstract.** Séverine Pacholczyk, *Le rôle de la métaphore dans le développement des compétences communicatives et interculturelles en langue étrangère* [The role of the metaphor in working up communicative and intercultural skills in a foreign language], Studia Romanica Posnaniensia, Adam Mickiewicz University Press, Poznań, vol. XLI/3: 2014, pp. 101-116. ISBN 978-83-232-2759-5. ISSN 0137-2475. eISSN 2084-4158. DOI:10.7169/strop2014.413.008

The objective of this paper is to present the role of metaphors in the acquisition of language and then to examine thoroughly the possibility of their usage in the development of communicative and intercultural skills, that are at the centre of foreign language acquisition. Our reflection originated in the observation of students' work during the creative workshop offered to students in the second year of Romance Philology. This course builds on the «creativity training» proposed by Nečka, whose purpose is the activation of mental processes and the development of conceptual categories through metaphors (used both as a means and as an outcome). This notion is based on research in cognitive psychology. After an overview of the different approaches to metaphors, we try to define their relationship with the acquisition of the mother tongue. We then propose some possible usage of metaphors taking as illustration the activities implemented during our workshop whose originality is to integrate the activities proposed by Nečka in a task-oriented approach to teaching French as a foreign language. Finally, we conclude our reflection on the benefits, limitations and possible obstacles to their implementation during a course as well as some suggestions likely to optimize the objectives.

**Keywords:** French as a foreign language, creativity, cognitive psychology, metaphor

Les recherches sur le développement de l'enfant et l'acquisition du langage (notamment Piaget, Bruner et Winnicot) semblent avoir établi un lien direct entre les acquisitions intellectuelles, l'acquisition de la langue et l'utilisation des métaphores, prises dans un sens large. Tous insistent en effet sur l'impossibilité, pour l'enfant de ne pas créer de métaphores ou plus précisément de déplacement du signe qu'il soit verbal, méta-verbal ou para-verbal, à la différence près que certains chercheurs y voient un besoin découlant de la nécessité physiologique (Piaget) ; d'autres, comme Bruner ou Winnicot lient plutôt ce phénomène au simple plaisir qu'il semble procurer

chez l'enfant ainsi que chez l'adulte avec lequel il entre en communication. Le recours à la métaphore fait son apparition bien avant ce que l'on appelle véritablement « langage », il est lié au processus d'acquisition de la langue maternelle (LM) et se manifeste autant par les gestes que par ce pseudo-langage nommé familièrement le langage « bébé » imité par les adultes qui doivent parfois faire preuve d'inventivité pour relier le sens d'un mot à son contexte. Cela dit, les parents deviendront assez rapidement experts dans cette langue, et c'est en jouant avec leur enfant à manipuler joyeusement les signes (dans un va-et-vient de reprises-modifications), que celui-ci développera ses compétences langagières dans la langue maternelle. Notre recherche part du présupposé que pour l'apprentissage de la langue étrangère (LE), le besoin de jouer avec les signes, de les manipuler librement à sa guise est fortement présent et qu'il est souhaitable de procurer à l'apprenant des situations où il se sent libre de le faire afin de rapprocher un tant soit peu l'apprentissage de la langue étrangère des conditions naturelles de l'acquisition. Ceci ne va pas forcément de soi lorsque l'on prend en compte les exigences auxquelles l'apprenant doit faire face lors de son cursus universitaire. En effet, comment associer les objectifs du cours, en l'occurrence celui du cours pratique de français à la philologie romane et l'acquisition spontanée de la langue ? C'est sur cette question que se penche cet article, qui prend pour exemple le cours de créativité proposé aux étudiants de deuxième année de licence (groupe avancé / débutant). Après un bref rappel des différentes approches de la métaphore, nous nous pencherons sur les observations de Piaget, Bruner et Winnicot qui établissent un lien entre la métaphore et l'acquisition de la LM. Nous réfléchissons ensuite aux applications pédagogiques possibles de l'exploitation de la métaphore dans l'apprentissage en LE et terminerons par une visite de l'atelier qui tente d'intégrer certaines propositions de l'entraînement à la créativité dans la perspective actionnelle du cours pratique.

## 1. LES APPROCHES CLASSIQUES ET CONTEMPORAINES DE LA MÉTAPHORE

Le terme « métaphore » dérive du latin *metaphora*, du grec *metaphora*, de *metapherein*, qui signifie « transporter ». Selon les terminologies, le terme métaphorique est dit *phore*, *véhicule* ou *comparant* et le terme métaphorisé *thème*, *teneur* ou *comparé*. Généralement, on décrit la métaphore comme l'emploi d'un terme concret pour exprimer une notion abstraite par substitution analogique, sans qu'il y ait d'élément introduisant formellement une comparaison. Au niveau formel, la métaphore est la figure la plus démocratique qui soit puisqu'elle englobe toutes les catégories grammaticales confondues. Elle est étudiée méticuleusement sous différents aspects. Dans la tradition classique, elle constitue plutôt un phénomène marginal, liée à l'éloquence des locuteurs. Plus récemment, Bréal a insisté sur l'usage courant des métaphores pour combler les lacunes de langage, comme dans

le cas de la catachrèse (un dos de chaise) ou dans le but d'exprimer des sensations ou impressions difficilement communicables autrement (Bréal, 1899, in Bernicot, 1981 : 466). C'est sur cet aspect quotidien que se penchera plus tard la grammaire cognitive, qui en fait l'objet central de ses recherches. Dans la même période, la psychologie cognitive s'est intéressée à la métaphore en tant que moyen de développement des schémas mentaux et elle a rapidement trouvé des applications dans le domaine pédagogique, ce que nous évoquerons plus loin. Un dernier aspect évoqué dans cette partie est son application thérapeutique pour remédier aux problèmes communicatifs. Nous proposons ici un aperçu global de ces différentes approches sur lesquelles s'appuient de nombreux travaux axés sur la métaphore et son exploitation variée. Nous nous baserons sur des exemples classiques tirés des ouvrages du domaine sélectionnés par les auteurs cités en références.

### 1.1. RHÉTORIQUE CLASSIQUE.

#### LES THÉORIES DE LA SUBSTITUTION ET DE LA COMPARAISON

Pour Aristote, la métaphore est une comparaison implicite fondée sur le principe de l'analogie. Elle s'effectue par le transfert ou substitution du nom d'une chose sur une autre, sur le modèle A est à B, ce que C est à D. Par exemple, on peut remplacer « le soir », par la vieillesse du jour » et « la vieillesse » par « le soir de la vie ». Elle est présentée comme un phénomène marginal liée à la « noblesse de l'élocution » (Aristote, 1952 : 62, in Bernicot, 1981 : 466). Son rôle est stylistique, ornemental en tant que forme destinée à provoquer le plaisir du lecteur, à s'éloigner de l'ordinaire ou à ne pas être trop terre-à-terre. Cette opinion très ancrée dans les recherches sur la métaphore a servi de cadre de référence pendant toute l'antiquité gréco-romaine et la période scholastique. Pour la théorie de la comparaison, qui dérive de la tradition rhétorique et des travaux d'Aristote (338-322 av J.-C.), puis de Quintilien (I<sup>e</sup> s. après J.-C.), le sens figuré est réduit à une comparaison implicite. La métaphore est une comparaison qui opère par raccourci. Lorsque le poète en parlant d'Achille dit « Il se précipita comme un lion », il effectue une comparaison, s'il dit « Le lion se précipita », on a affaire à une métaphore. Cette simplification laissant entendre que les ressemblances s'appuient sur des données objective.

#### 1.2. LA MÉTAPHORE ET LES THÉORIES INTERACTIVES

Ivor A. Richards (1936) transporte cette problématique du mot à la phrase. La création d'un sens nouveau fonctionne dans le cadre de l'énonciation. Si on utilise le terme « âne » pour définir la bêtise, le changement de sens est le fruit de l'interaction de deux idées touchant deux domaines différents, et il s'effectue par le biais d'un

choix. En effet, les deux termes sur lesquels s'appuie la métaphore possèdent des *traits communs*<sup>1</sup> et le processus de glissement de sens s'effectue par le choix de la part de leur auteur, de certains traits que le lecteur doit rapprocher. Celui-ci doit connaître le système d'associations et accepter un nouveau modèle d'implication du sens littéral (le comparé se voyant attribuer un système d'implication propre au comparant). Ces implications peuvent s'appuyer sur des associations banales, ou peuvent être suggérées par l'auteur de la métaphore qui va sélectionner, souligner, atténuer et donc organiser certains traits du sujet principal en utilisant des énoncés propres à ceux du véhicule. Suite à leur rapprochement, les deux termes de la métaphore subissent ainsi un glissement de sens. Max Black ([https://www.academia.edu/3077841/Max\\_Black\\_La\\_métaphore\\_5\\_traduction\\_francaise](https://www.academia.edu/3077841/Max_Black_La_métaphore_5_traduction_francaise).) développe la théorie formulée par Richards, mais sa réflexion porte sur les limites imposées à l'auteur de la métaphore et donc, du rôle de son récepteur car c'est lui qui est à même de juger de la pertinence de la métaphore ou de son absurdité. Ainsi, l'interaction est double, car elle se manifeste non seulement entre les éléments de la métaphore (qui peut s'effectuer à plusieurs niveaux), mais aussi entre son auteur et son récepteur. Pour Black, l'énoncé métaphorique est une activité verbale exigeant une assimilation (une réaction créative) de la part d'un lecteur compétent.

### 1.3. MÉTAPHORE, CONTEXTE ET CONCEPTUALISATION. SÉMANTIQUE ET GRAMMAIRE COGNITIVE

Pour Michael J. Reddy, les sous-ensembles de références conventionnelles attachées à un mot constituent la sphère de référence littérale. Dans ce cadre, la métaphore intervient toujours lorsque les mots d'un énoncé ne se rapportent pas aux objets inclus dans les sphères de références conventionnelles. Si le rôle du récepteur n'est pas souligné ici, l'interaction joue un rôle important aussi pour cette théorie mais celle-ci intervient entre le *contexte* dans lequel l'énoncé est produit et les sphères de références habituelles attachées aux termes qu'elle comporte. Par exemple, l'interprétation de la phrase « La roche s'effrite avec le temps » sera différente si l'on se réfère à la géologie ou si l'on entend des étudiants sortant du bureau d'un vieux professeur connu pour la rigidité de ses principes (Reddy, 1983 : 310, in Szymańska, 2012 : 13). Reddy est aussi à l'origine d'une opinion novatrice qui consiste à lier la métaphore à la façon de percevoir le monde et de le conceptualiser. Dans cette perspective, la grammaire cognitive considère la métaphore non plus comme un phénomène langagier observable de manière ponctuelle dans des emplois non-conventionnels de la langue, mais comme un objet d'étude consistant à observer les métaphores issues des expériences quotidiennes de l'homme et exprimées dans la langue, celle-ci étant considérée ici

<sup>1</sup> Cet aspect est important dans notre cadre puisqu'il repose sur des capacités d'abstraction qui constitue l'une des aptitudes que l'entraînement à la créativité se propose de stimuler.

comme le reflet de son système de représentation et de conceptualisation du monde, d'où la notion de métaphore conceptuelle. L'aspect central de la théorie cognitive est le phénomène qui consiste à percevoir un domaine par le biais d'un autre. Par exemple, on peut parler de l'amour (domaine cible) en se référant à nos connaissances dans d'autres domaines comme la médecine ou la guerre (domaines sources). Ceci donnera lieu à des expressions telles que : « Je suis *malade* de toi », « Tu me rends *fou* », « une union *saine/ malsaine* », « leur amour s'est éteint » ou « Ce Don Juan ne compte plus ses *conquêtes* », « Il est passé à l'*attaque* ! », « elle s'est battue pour le garder », « elle l'a *pris dans ses filets* », « il voit en elle une *alliée* » qui impliqueront les relations conceptuelles : L'amour est un patient, ou au contraire, l'amour c'est la guerre. Les cognitivistes comptent donc parmi les métaphores des expressions que d'autres linguistes considèrent simplement comme une preuve de la polysémie des mots. Mais pour les cognitivistes, le fait de trouver plusieurs significations dans le dictionnaire n'explique pas les motivations qui poussent à employer un mot plutôt qu'un autre. Lakoff, dans *Les métaphores dans la vie quotidienne* distingue les métaphores **conventionnelles** (ou quotidiennes) et les métaphores **innovatrices**. Ces dernières, fruits de la créativité et de l'imagination de leur auteur peuvent enrichir nos expériences quotidiennes et notre futur en donnant un sens nouveau à nos connaissances et à nos croyances (Lakoff, 1988 : 167). Mais comme le souligne la sémantique cognitive, qu'elles soient innovantes ou conventionnelles, les métaphores sont toujours **conceptuelles** (Dilks, 2011 : 4).

#### 1.4. LA MÉTAPHORE AU SERVICE DE LA PSYCHIATRIE

En psychiatrie la métaphore est traitée au sens large. Par exemple, la communication entre le patient, ses proches et le médecin peut s'appuyer sur la mise en place par celui-ci de fables ou de contes permettant d'établir un parallèle entre la situation vécue par le malade et sa famille et l'histoire racontée par le thérapeute. Ces récits permettent entre autres, d'effectuer la médiation entre les différents acteurs de la thérapie de manière à éviter une confrontation trop brutale et en suggérant des solutions possibles de part et d'autre. Les métaphores utilisées en thérapie peuvent revêtir un caractère autre que verbal (comme la danse ou la musique) ou recourir à l'emploi d'objets symboliques (pour faciliter la séparation ou le deuil par exemple).

Notre approche étant psychologique, nous considérons la métaphore dans son acception la plus large. Toutefois, l'intérêt des différentes approches réside dans une meilleure appréhension de cette figure ainsi que des processus qu'elle permet de stimuler pendant le cours pratique. Nečka dans son entraînement à la créativité (Nečka, 2008) souligne l'intérêt des métaphores créatives d'un point de vue heuristique : pour simplifier, concrétiser un phénomène abstrait ou au contraire mettre en évidence la complexité d'un phénomène à première vue banal (par le biais respectif de métaphores

« pertinentes » – immédiatement saisies de par leur évidence – ou, dans le second cas « véhiculantes » – ces dernières pouvant requérir une explication). Avant de passer à son exploitation dans l'apprentissage d'une LE, nous souhaiterions présenter une interprétation qui tend à démontrer que le langage métaphorique se manifeste avant même que le langage ne se soit mis en place en LM et qu'il constitue en même temps un levier dans l'acquisition de la LM.

## 2. LA MÉTAPHORE ET LE PLAISIR : LES JEUX DE LANGAGE COMME MOTEUR D'ACQUISITION DE LA LANGUE MATERNELLE

Dans cette partie, nous souhaitons présenter le lien établi par ceux qui se sont penchés sur le développement de l'enfant (comme Piaget, Bruner ou Winnicot) entre les jeux de langage et l'acquisition de la LM. Nous nous appuyons pour cela sur les réflexions de François (1993), qui tente de saisir le langage non plus seulement comme un système unifié obéissant à des règles, mais aussi et surtout dans son mouvement.

### 2.1. PIAGET, LE JEU ET LE SENS. LE DIALOGUE AVANT LE LANGAGE ET LA PENSÉE SYMBOLIQUE

La mise en relation du physique avec les opérations mentales et la tentative de saisir l'essence du symbolique est une constante dans l'œuvre du psychologue (François, 1993 : 52-53). Pour Piaget, c'est le mouvement des signes et le pouvoir magique qu'ils engendrent qui procure le plaisir à utiliser la langue pour communiquer, mais aussi pour dialoguer avec soi-même. Ce dialogue est présent bien avant l'apparition du langage à proprement parler, par exemple dans les répétitions par l'adulte de ce que l'enfant a fait spontanément, puis que l'enfant répète à son tour. La mise en place d'un dialogue s'effectue donc dans un va-et-vient ludique. Progressivement, ces répétitions-imitations laissent place à l'imitation symbolique dans la mesure où elles apparaissent peu à peu de manière différée et sans motivation autre que d'imiter pour jouer. Vers 1 an, certains rituels seront progressivement effectués en substituant un objet à un autre, pour obtenir le même effet ou faire « comme si ». En dehors de l'évocation du « doudou » que l'on retrouve avec l'objet transitionnel de Winnicot comme objet culturel, médiateur entre l'interne et l'externe, l'auteur souligne chez Piaget :

- le rôle de l'adulte (spectateur, interprète),
- le rire (plaisir de sortir du réel),
- la mise en place linguistique comme multiplicateur d'imaginaire ou de symbolique.

Mais si le langage favorise l'imaginaire et la pensée symbolique<sup>2</sup>, le développement de la pensée ne serait pas possible sans le jeu. Ainsi, l'imitation, la répétition-

<sup>2</sup> La pensée symbolique est la période où se mettent en place les préconcepts.

modification est l'une des sources autonome de la pensée symbolique, dans la mesure où l'enfant est à l'origine de ce mouvement et qu'on ne lui a pas appris à se conduire ainsi. Le symbole apparaît donc en dehors du langage comme code (valant pour quelque chose) et comprend 3 aspects : ludique, dialogique et solitaire. Les caractéristiques des signes de la langue en font toutefois des multiplicateurs de jeu :

- sa nature orale (libre maniement par rapport aux gestes et aux actions),
- sa qualité de signe arbitraire (facilitant les déplacements),
- les difficultés de compréhension de l'enfant : favorables aux mouvements de sens,
- le plaisir qui découle de ce libre jeu (fait de « soi à soi »).

Si l'adulte se trouve aux deux pôles extrêmes de l'utilisation des mots (présentation intelligible, puis corrections-modifications), c'est l'enfant qui fait par lui-même les mouvements métaphoriques au sens étymologique de déplacement. Il y a un lien entre plaisir, imagination, irréel et pouvoir symbolique du signe dans son utilisation solitaire précoce qui permet de mettre par des mots ce qui n'est pas ensemble « dans le réel », comme par ex. lorsque l'enfant énumère l'un après l'autre les membres de sa famille le soir au coucher (Piaget, 1945 : 236, in François, 1993 : 60).

## 2.2. BRUNER, WINNICOT : JEUX, SÉRIEUX ET CRÉATIVITÉ

La pensée de Bruner prolonge en la complétant celle de Piaget en ce qu'il souligne l'aspect social du développement. De plus, l'apprentissage n'est plus traité autant comme découlant d'une pression biologique (dans son aspect darwinien), mais comme l'effet du jeu. Les savoir-faire étant susceptibles de se développer pour eux-mêmes dans des conditions favorables. Mais, l'un des aspects les plus intéressants de la pensée de Bruner est que le jeu peut être à l'origine du sérieux, dans la mesure où la concentration sur la finalité de l'acte laisse progressivement place aux moyens mis en œuvre pour effectuer la tâche, intégrant, comme le note François des « sub-routines dans des routines complexes » ceci constituant une caractéristique fondamentale des opérations intelligentes (Bruner, 1987 : 57, in François, 1993 : 63-64).

En plus de l'aspect dialogique du jeu constaté par Piaget, Bruner souligne le lien entre l'enfance (animale ou humaine) et l'espace de jeu comme espace de sens (plutôt qu'en tant que processus interne d'assimilation). Chez Winnicot, cet espace de jeu apparaît plus particulièrement, en même temps que la relation à ce qui n'est pas lui, autrement dit sérieux, violence, ennui (François, 1993 : 63). L'objet transitionnel, pour Winnicot constitue le *prototype* du lien culturel avec le non-présent. Par contre, il n'entre pas dans la dichotomie interne/externe, mais permet plutôt d'établir une *aire intermédiaire* favorisant le chevauchement d'expériences communes. Cette aire est importante car ce chevauchement s'effectue sans revendications, de part et d'autre (contrairement au cas de la folie où le malade à la prétention de faire accepter



l'objectivité de ses phénomènes subjectifs). Il y a donc une continuité entre aire transitionnelle, jeu et créativité dans la mesure où l'objet transitionnel crée une aire symbolique permettant de se trouver en sécurité, et donc dans une situation favorable à la création (Winnicot, 1971 : 78, in François : 71).

Ainsi, le jeu est un fait fondamental du langage, car c'est bien plus par la capacité à effectuer des mouvements avec les mots (et non simplement celui de donner une réponse correcte aux stimuli verbaux) qu'on peut affirmer qu'un enfant parle au sens fort du terme. La culture est prise dans ce sens comme une forme de jeu et le langage comme une des formes de la culture.

### 2.3. LE JEU ET SES LIMITES – LA PEUR DU JEU

Si comme on vient de le voir, le jeu fait partie intégrante de l'acquisition de la langue, Winnicot souligne pourtant sa fragilité : « Mais il faut admettre que le jeu est toujours à même de se muer en quelque chose d'effrayant et l'on peut tenir les jeux (games), avec ce qu'ils comportent d'organisé, comme une tentative de tenir à distance l'aspect effrayant du jeu (playing) » (Winnicot : 1971 : 71, in François, 1993 : 67-68). De même, la disponibilité de l'adulte ou de responsables quand les enfants jouent est importante, mais si l'adulte tend à entrer dans le jeu des enfants ou à le diriger, le jeu créatif disparaît. Bruner souligne également que les jeux de grimaces de la mère, qui provoquent des rires chez l'enfant sont les plus à même de provoquer l'effroi lorsqu'ils sont le fait d'étrangers et que l'on peut considérer que cette capacité de la mère à amener l'enfant « au bord de la frayeur » constitue d'une certaine manière une initiation à la peur (Bruner, 1987 : 65, in François, 1993 : 68). Bref, c'est bien le mouvement des signes qui importe ici et non leur structure.

Ces aspects seront donc à considérer pendant le cours pratique. L'enseignant devra aider les élèves à surmonter leurs doutes ou craintes par rapport à certaines activités pour les amener à se dépasser sans faire preuve de trop d'ingérence dans les échanges.

## 3. MÉTAPHORE ET APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Les approches pédagogiques exploitant la métaphore visent principalement le développement de l'imagination et de la pensée métaphorique (voir à ce sujet les travaux de Muszyńska sur le développement des aptitudes interprétatives chez les 9-10 ans en LM). Pour notre part, nous pensons que si la métaphore constitue un moteur dans l'acquisition de la LM, on peut supposer qu'il en est de même lorsqu'on apprend à se déplacer dans le nouveau système de signes que constitue la langue étrangère. S'il est impossible d'offrir une solution toute faite aux différents problèmes



de communication, dont les origines sont aussi diversifiées que les objectifs que se fixent nos étudiants, les activités proposées dans le cadre de l'atelier ambitionnent de retrouver ce petit air de liberté favorable aux jeux de langages et à la créativité.

### 3.1. EDWARD NEČKA : L'ENTRAÎNEMENT À LA CRÉATIVITÉ

Cet entraînement s'appuie sur les théories interactives de la créativité et postule une approche égalitaire du phénomène, la créativité n'étant plus seulement traitée comme l'apanage d'une élite talentueuse, mais comme un potentiel que l'on peut stimuler, à condition d'y consacrer un peu de temps et de volonté. Les activités proposées visent l'activation graduelle des processus qui la sous-tendent, à savoir :

- l'abstraction,
- les capacités associatives,
- la déduction,
- l'induction (analogies),
- la métaphorisation.

À côté de ces aptitudes cognitives, l'accent est mis sur les compétences interpersonnelles, la motivation ainsi que la résolution de problèmes. L'entraînement propose un travail sous forme de module de 40 à 60 heures organisé sur une semaine de préférence (nous disposons pour notre part de 30 heures réparties à raison d'une heure trente par semaine dans le semestre), combinant les différentes aptitudes de façon progressive (tant du point de vue cognitif qu'émotionnel). L'entraînement aboutit finalement aux activités à caractère métaphorique (la métaphore étant prise ici au sens large). Celle-ci constitue en quelque sorte un moyen et une fin dans l'activité créative, dans la mesure où 1) elle stimule l'ensemble des processus énumérés ci-dessus ; 2) le résultat de cette stimulation donne lieu à une métaphore innovante et donc une production originale, exigeant une réaction créative de la part de son auteur, mais aussi du récepteur. Pour mieux comprendre en quoi consiste la stimulation des processus on peut dire brièvement que :

- a) l'abstraction permet d'extraire ou de choisir des traits communs entre le comparant (véhicule / terme métaphorique) et le comparé (thème / teneur),
- b) les associations facilitent le rapprochement des deux termes provenant de domaines différents (travail sur les associations éloignées et la fluidité de leur production),
- c) l'induction et la déduction permettent de retrouver la/les relation(s) existant entre les objets et le système d'implications qui en découle en émettant des hypothèses, puis en ne retenant que les plus valables, une fois un certain nombre de principes posés comme vrais.

L'enseignant doit donc évaluer les capacités du groupe à effectuer certaines activités et veiller à adapter le travail en fonction de cette jauge. D'ailleurs, comme

le conseille l'auteur, il est préférable de commencer chaque atelier par des activités interpersonnelles. Celles-ci permettent de préparer le travail en équipe, elles sont souvent drôles et exigent des participants qu'ils se déplacent dans la salle ou réagissent de façon spontanée. En outre, elles permettent de travailler des compétences cognitives plus ardues sans trop y réfléchir, car elles ne sont pas annoncées d'emblée comme objectif, mais mettent plutôt l'accent sur les interactions dans le groupe, ce qui dans la perspective communicative est important.

### 3.2. LA MÉTAPHORE DANS LE COURS PRATIQUE DE FLE? COMMENT ? POUR QUI ? POURQUOI ?

Dans cette partie, nous souhaiterions démontrer que les activités proposées « autour de la métaphore » n'ont rien à voir avec un cours de stylistique et qu'elles sont destinées non seulement aux étudiants avancés, mais qu'elles constituent aussi un bon point de départ pour les apprenants qui ont commencé à apprendre la langue en tant que débutants<sup>3</sup>. La métaphore n'est-elle pas née avant la parole ? Qui ne s'est jamais senti limité dans ses compétences communicatives, une fois atterri en terre étrangère ?

#### 3.2.1. ORGANISATION DU COURS ET OBJECTIFS

Le cours est dispensé en deuxième année pour le groupe avancé et le groupe débutant. Ces derniers bénéficient de cours intensifs pendant les deux premières années afin d'intégrer des groupes avancés dès la troisième année et écrire leur mémoire de licence en français. C'est dire si la charge cognitive est importante pour eux. Le cours de créativité se propose donc de leur procurer un petit espace propice à l'emploi ludique de la langue afin de libérer leur potentiel créatif. Le second objectif est la présentation d'outils et de techniques qu'ils peuvent réutiliser dans leur apprentissage. Le même cours est dispensé pour le groupe avancé et débutant, mais les activités sont adaptées à chaque niveau. Le travail s'articule autour de thématiques lexicales choisies dans le vocabulaire progressif et de supports variés mettant en jeu différentes modalités perceptives ainsi que des jeux de société. Nous avons aussi introduit la carte mentale, mise au point dans les années 1970 par Tony Buzan, mais encore relativement peu utilisée dans l'enseignement et souvent mal perçue, or c'est un outil très utile pour organiser les idées, utilisé dans des domaines variés (recherche, entreprise...).

Nous avons aussi jugé nécessaire de permettre aux apprenants de réfléchir sur les techniques utilisées, afin qu'ils en vérifient eux-mêmes l'efficacité et échangent

---

<sup>3</sup> En deuxième année, les groupes débutants représentent à peu près le niveau A2-B1. Ils sont censés atteindre le niveau B2 à la fin de l'année scolaire, et sont conscient de leur « retard » par rapport aux groupes avancés.

leurs opinions à ce sujet pendant le cours. Il ont dû également une enquête permettant d'évaluer les activités proposées à l'issue du semestre. Afin de maintenir un lien entre les sujets, l'atelier s'est basé sur la thématique du « crime et des faits divers » autour de laquelle d'autres sujets sont venus s'articuler : « formes, matériaux et textures » ; « objets, lumière et couleurs » ; « caractère, personnalité et réactions émotionnelles » (le groupe avancé a aussi traité la santé, les dépendances et comportements à risque). Pour chaque bloc thématique, organisé sur 2 à 5 leçons selon les cas, l'un des prérequis est l'apprentissage du vocabulaire en autonomie. Le cours est organisé en spirale, autrement dit, les éléments introduits une première fois sont réinvestis à différentes étapes. Les activités effectuées d'abord à l'oral sont reprises sous forme écrite ou inversement, le travail est régulièrement évalué du point de vue de la langue et du contenu créatif. À différentes étapes, des jeux de société liés à la thématique traitée ont été proposés pour favoriser le réemploi de certains acquis lexicaux et grammaticaux en maintenant un tour de parole régulier, d'autres jeux ont eu pour but de stimuler une aptitude cognitive donnée.

### 3.2.2. ENTRAÎNEMENT À LA CRÉATIVITÉ POUR LES BESOINS DU COURS PRATIQUE

Si le point culminant de l'entraînement réside dans la création de métaphores, de nombreuses activités préparent progressivement le terrain. D'ailleurs, si à un niveau d'apprentissage plus élevé (niveau C1-C2) on peut prévoir de mettre l'accent sur les métaphores verbales (distinction des métaphores conventionnelles et innovantes ou des figures associées, création d'analogies et de métaphores...) afin d'analyser leur rôle et leur impact sur le discours (valeur quotidienne, didactique, argumentative ou poétique par exemple), les activités proposées au niveau A2-B1 revêtent plutôt un caractère initiatique et vont en grande partie prendre appui sur le non-verbal. Celles-ci permettront toutefois de libérer la parole et de sensibiliser à la variété des significations et nuances que peuvent recouvrir les mots, améliorant ainsi les compétences interprétatives et productives. Voici maintenant quelques exemples d'activités tirés des séquences sur les thématiques « crimes et faits divers », « formes, lumière et textures » et « caractère et émotions ». Celles-ci sont présentées par blocs d'activités. Nous commencerons par les exercices visant à stimuler les compétences interpersonnelles et terminerons par les exercices à visée cognitive.

### 3.2.3. LES COMPÉTENCES INTERPERSONNELLES

À ce niveau, les activités interpersonnelles constituent une ressource importante, dans la mesure où elles permettent d'entraîner des compétences cognitives de façon indirecte et possèdent un fort potentiel communicatif.

Une des premières tâches proposées consiste à se présenter par la première lettre de son prénom (l'enseignant donne un exemple pour que tout le monde comprenne). Cette activité interpersonnelle stimule aussi l'abstraction dans la mesure où les étudiants se présentent en choisissant un trait insolite de leur personnalité fourni par l'intitulé de l'activité. On peut employer différentes astuces comme l'emploi de prépositions pour jouer sur les allitérations ou les assonances... : ex. : « Dominique » : [...] douce, sans doute et d'habitude drôle [...] ». Cet exercice a été repris comme travail écrit à effectuer à la maison avec l'aide du dictionnaire.

Une autre activité s'est déroulée autour du jeu Dixit. Celui-ci fonctionne comme le « jeu du dictionnaire », mais des images féeriques remplacent les définitions. Chaque joueur possède 6 cartes et à chaque tour, l'un d'eux est conteur, c'est-à-dire qu'il va énoncer une phrase en rapport avec l'une de ses six cartes. Il pose ensuite sa carte face cachée sur la table, et les autres joueurs doivent trouver parmi leurs propres cartes une illustration qui leur fait penser à la phrase proposée par le conteur, puis la poser également sur la table retournée. Le conteur ramasse ensuite toutes les cartes, les mélange et les étale face visible les unes à côté des autres. L'objectif est de retrouver la carte du conteur en s'appuyant sur la phrase ou le mot clé. Du point de vue cognitif, ce jeu permet de s'entraîner à faire des associations éloignées. Il est aussi intéressant du point de vue communicatif dans la mesure où on peut demander aux participants de justifier le choix des cartes désignées ou posées sur la table.

Un travail interpersonnel permettant d'introduire la métaphorisation a consisté à proposer une sculpture composée des apprenants répartis par groupes afin d'illustrer un texte (on peut aussi choisir un mot abstrait ou un titre de journal). Il est souhaitable de préciser que l'illustration doit être métaphorique pour éviter une représentation trop terre-à-terre. Ici, c'est l'article « L'affaire Marie Besnard, une affaire mystérieuse » qui a donné lieu à une composition mettant en scène trois personnages : à gauche, le diable (symbolisé par des cornes faites avec les mains derrière la tête et une expression malicieuse), à droite, un ange (mains jointes pour la prière et expression sereine), et au milieu un personnage fixant des yeux l'objectif avec l'index posé sur la bouche pour signifier le silence. L'étape suivante consiste à verbaliser la représentation proposée en utilisant le code-culturel et linguistique approprié, ici : « Marie Besnard, ange ou démon ? » (car on ne saura jamais si elle est coupable ou innocente). Cette activité avait été précédée par de courtes improvisations sur des extraits de l'article et d'une carte mentale du texte. L'intérêt de ces activités repose sur la prise de conscience de l'importance du non-verbal dans la communication. De plus, elles montrent que l'on peut traduire une idée abstraite sur un mode concret et inversement. Ces activités ont procuré beaucoup de plaisirs aux étudiants qui ont dû s'organiser rapidement par groupe concurrents pour présenter le résultat de leur travail. Passons maintenant aux activités à visée cognitive.

### 3.2.4. LES ACTIVITÉS À VISÉE COGNITIVE

À côté de l'aptitude à effectuer des associations, l'aptitude à l'abstraction est une étape vers la création d'analogies et de métaphores. Elle exige de savoir extraire certains traits caractéristiques ou insolites entre des objets qui peuvent être concrets ou abstraits, d'où son intérêt pour les étapes suivantes. La thématique des formes, couleurs, textures et émotions a donné lieu à des activités où il était question de décrire les objets le plus précisément possible en réemployant le vocabulaire à l'aide du jeu « Duplik »<sup>4</sup> (qui consiste à dessiner le contenu d'une image que l'on ne voit pas, grâce la description faite par le meneur) ou en ayant recours uniquement au toucher, puis a évolué vers des activités mettant en jeu l'aptitude à l'abstraction.

L'observation de dessins ou de peintures abstraites a servi de base à exprimer les sentiments, intituler le dessin ou encore raconter une histoire en se basant sur les traits, la facture, les couleurs employées. En plus du bénéfice communicatif et linguistique (description et interprétation, maîtrise du vocabulaire spécialisé), cet exercice permet de démontrer que la métaphore est partout. Ensuite, sur la base d'un texte poétique intitulé « À New York » de Léopold Senghor (le groupe avancé a travaillé sur d'autres textes), une tâche alternative, à côté de l'interprétation à l'oral et à l'écrit a consisté à interpréter le texte à l'aide d'un dessin. Il s'agissait ensuite de présenter son dessin en cours et d'expliquer ses choix esthétiques (couleurs, formes employées...) en faisant références au texte. Si cette activité peut sembler déplacée en cours de langue, les enquêtes révèlent que les étudiants ont apprécié ces exercices. Ils jugent que le fait de dessiner ce qu'ils avaient eu à lire les avait obligés à creuser l'interprétation et leur avait permis de mieux s'imaginer la situation. Le passage du concret à l'abstrait est donc une expérience bénéfique pour la compréhension, le recours au vocabulaire spécialisé constitue aussi un avantage, surtout au niveau avancé.

L'activité intitulée « les 1000 définitions » consiste à effectuer un, deux ou même trois tour de classe dans le but de produire une définition originale d'un objet du quotidien. Si cet exercice semble à première vue insurmontable, il s'avère que les participants trouvent finalement de nombreuses solutions et s'étonnent de leurs propres productions. Sur la base des réponses faites en classe, on peut proposer un travail écrit en proposant différentes conventions d'écriture.

L'induction a quant à elle été travaillée grâce à des tableaux d'implications qui consistent à déduire des informations qui ne sont pas présentes dans le texte, mais que l'on peut deviner grâce aux éléments que l'on connaît. Cette activité peut être proposée à différents niveaux d'apprentissage, la difficulté étant échelonnée par la difficulté du texte proposé (ici, le groupe avancé a travaillé sur un texte où il était question de la détection obligatoire du VIH, les débutants ont travaillé sur une lettre

---

<sup>4</sup> <http://www.espritjeu.com/jeu-de-societe/duplik.html>

de rupture à partir de laquelle ils ont dû établir le portrait robot psychologique de leur auteur (et aussi de son destinataire, dans la mesure où les mots adressés à quelqu'un peuvent aussi nous révéler des éléments de sa personnalité). Si cette stratégie est automatisée chez les bons lecteurs, les élèves avouent souvent avoir réellement lu le texte seulement après avoir fait cet exercice.

Le jeu du Cluedo, dont certains éléments avaient été introduits progressivement pendant le cours a permis s'entraîner à la déduction : chaque joueur doit « accuser » d'autres joueurs pour obtenir des informations sur le lieu et l'arme du crime et l'assassin. Ce jeu est en même temps idéal du point de vue communicatif et linguistique puisqu'il faut bluffer (intonation) pour se défendre des accusations en réutilisant le vocabulaire traité au préalable. Comme dans la plupart des jeux, un tour de parole régulier entre les participants est assuré.

Dans la même thématique, le jeu « à l'heure du crime où étiez-vous ? » (dans lequel deux complices suspectés d'avoir commis un crime absurde doivent répondre aux questions élaborées par les inspecteurs) a été exploité pour sa valeur communicative et interculturelle. Les étudiants ont en effet reçu pour tâche de réaliser ensemble une traduction du jeu pour le marché polonais. La difficulté portait ici sur le nombre important de références culturelles présentes dans le jeu. Les traductions ont donc permis de mettre en évidence les obstacles devant lesquels peut se trouver le futur traducteur lorsqu'il doit traduire dans sa langue un texte comportant des éléments inexistant dans son pays, ou des noms propres qu'il ne trouvera pas dans le dictionnaire ou auxquels il faudra parfois trouver un équivalent connoté de façon analogue dans la langue maternelle. Le jeu a ainsi permis de mettre en pratique les aptitudes de déduction et l'analogie : parmi les différents mots proposés dans le dictionnaire ou sur wikipédia, quel est celui qui correspond le mieux au contexte ? Comment trouver un équivalent polonais à la « Castafiore », une diva issue de la célèbre bande dessinée « Tintin » très ancrée dans la culture française, mais quasi inconnue en Pologne ?

#### 4. CONCLUSION

Selon nous, l'intérêt principal des activités proposées dans l'atelier réside dans le fait de pouvoir s'exprimer non plus seulement en « parlant de » (répondre aux questions sur le texte par ex.), mais « autour de » (autour des productions des pairs, sur les nouveaux outils proposés, en jouant...) et donc, dans des interactions relativement authentiques entre les apprenants et aussi avec l'enseignant. Elles permettent également de percevoir différentes dimensions d'un texte, des mots grâce à leur ancrage dans le corps et dans l'espace (scènes jouées/illustrées avec les corps ou dessinées), car on a beau connaître le sens des mots, celui-ci n'est pas toujours bien ressenti ou perçu en langue étrangère. Par ailleurs, la variété des échanges et des modalités de lecture d'un contenu (textuel ou iconique) et leur reprise sous différentes formes

permettent de s'ouvrir à différents niveaux d'interprétation (factuel, symbolique) et de se décentrer (en acceptant d'autres interprétations que la sienne, et aussi en acceptant mieux les différences culturelles). Cet aspect est important, car il n'est pas rare que les apprenants, même adultes ne parviennent pas à saisir le sens d'un texte ou n'en saisissent pas les subtilités parce que celui-ci est trop éloigné de leur domaine d'intérêt ou de connaissance ou se réfère à des mots qu'ils ne parviennent pas à relier au contexte évoqué. Cette remarque rejoint en partie l'idée de tolérance et d'ouverture envers les autres cultures, mais aussi envers les bizarreries de la langue avec lesquelles il est souhaitable de vivre en bon ménage si l'on veut progresser. Un dernier point concerne la motivation, car ces activités permettent aux apprenants de croire en leurs capacités, en leur offrant d'autres moyens d'expression que le verbal, et donc en leur fournissant un point de départ auquel ils peuvent se rattacher pour aller plus loin, un peu comme le dessin gribouillé sur la nappe d'un café pour demander de l'aide sur une aire d'autoroute dans un pays dont on ne connaît pas la langue. Ces techniques, en tant que stratégies compensatoires doivent cependant être élargies à la planification pour devenir un véritable levier dans l'apprentissage. Pour terminer, il faut rappeler que le principal souci de l'atelier consiste à intégrer de façon cohérente l'emploi des techniques de l'entraînement à la créativité aux objectifs liés à la maîtrise de la langue française, celle-ci constituant notre langue de travail. Cet aspect exige beaucoup de rigueur de la part de l'enseignant dans la mesure où les activités proposées ne constituent pas un entracte, mais font partie intégrante du cours. Elles exigent de l'enseignant une bonne maîtrise des modalités de l'entraînement proposé par Necka pour les associer efficacement aux objectifs du cours (choix des exercices, adaptation possible en classe, au groupe, évaluation...). Ceci est d'autant plus important que les étudiants ne sont pas habitués à ce type d'activités et peuvent au départ témoigner d'un certain scepticisme, voire se replier sur certaines stratégies d'évitement par crainte de ne pas être à la hauteur de la tâche. L'enseignant doit donc être préparé à ce type de comportement et être suffisamment assertif pour le bon déroulement des cours (à ce sujet, le mode de communication « symbolique », utilisé en psychothérapie pourrait probablement fournir une aide précieuse à l'enseignant). En ce qui concerne la réception des activités, une fois les règles de fonctionnement du cours fixées, comme celle de ne pas critiquer les idées proposées ou de différer cette critique à l'étape d'analyse, chacun trouve sa place dans le cours et prend plaisir à manipuler la langue.

#### RÉFÉRENCES

- BARKER, Philip (2000): *Metafor w psychoterapii*. Gdańsk : GWP.
- BRUNER, Jérôme Seymour (1987): *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz. In : Frédéric FRANÇOIS (1993): *Pratiques de l'oral – Dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Éditions Nathan, pp. 63-64, 68.



- CORMANSKI, Alex (2005): *Techniques dramatiques – activités d'expression orale*. Paris : Hachette.
- FRANÇOIS, Frédéric (1993): *Pratiques de l'oral – Dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Éditions Nathan.
- LAKOFF, George, JOHNSON, Mark (1988): *Metafory w naszym życiu*. Warszawa : Państwowy Instytut Wydawniczy.
- MUSZYŃSKA, Małgorzata (1999): *Metafory w edukacji prymarnej*. Toruń: UMK.
- NĘCKA, Edward, ORZECHOWSKI, Jarosław, SŁABOSZ, Aleksandra, SZYMURA, Błażej (2008): *Trening twórczości*. Gdańsk : GWP.
- NĘCKA, Edward (2003): *Psychologia twórczości*. Gdańsk : GWP.
- PIAGET, Jean (1945): *La formation du symbole chez l'enfant*. Delachaux et Nestlé, 1945. In : Frédéric FRANÇOIS (1993): *Pratiques de l'oral – Dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Éditions Nathan, pp. 60.
- REDDY, Michael, J. (1983): *Semantyczne ujęcia metafory*, « *Pamiętnik literacki* ». In : Marta SZYMAŃSKA (2012) : *Metafory w twórczych wypowiedziach pisemnych uczniów*. Kraków : WNUP, pp. 13.
- RICHARDS, Ivor Armstrong (1936): *La philosophie de la Rhétorique*. Grande Bretagne : Oxford.
- WINNICOT, Donalds Woods (1971-1975): *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Gallimard. In: Frédéric FRANÇOIS, (1993): *Pratiques de l'oral – Dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Éditions Nathan, pp. 67-68, 71.

#### SOURCES ÉLECTRONIQUES

##### Source électronique 1 :

ARISTOTE (1952): *Poétique*. Paris : Les Belles-Lettres. In : BERNICOT, Josie (1981). « L'étude expérimentale des métaphores ». *L'année psychologique*. Vol. 81, n°2. pp. 465-483. <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy\\_0003-5033\\_1981\\_num\\_81\\_2\\_28388](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1981_num_81_2_28388)>. Consulté le 8 mars 2014.

##### Source électronique 2 :

BLACK, Max (1954-1955): « Metaphor »: Proceedings of the Aristotelian Society, New Series, Vol. 55: 273-294. <[https://www.academia.edu/3077841/Max\\_Black\\_\\_La\\_metaphore\\_5\\_traduction\\_francaise](https://www.academia.edu/3077841/Max_Black__La_metaphore_5_traduction_francaise)>. Consulté le 8 mars 2014.

##### Source électronique 3 :

BRÉAL, Michel (1899): *Essai de sémantique*. Paris : Hachette. In: BERNICOT, Josie (1981). « L'étude expérimentale des métaphores ». *L'année psychologique*. Vol. 81, n°2. pp. 465-483. <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy\\_0003-5033\\_1981\\_num\\_81\\_2\\_28388](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1981_num_81_2_28388)>. Consulté le 8 mars 2014.

##### Source électronique 4 :

BERNICOT, Josie (1981): « L'étude expérimentale des métaphores ». In : *L'année psychologique*. Vol. 81, n°2. pp. 465-483. <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy\\_0003-5033\\_1981\\_num\\_81\\_2\\_28388](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1981_num_81_2_28388)>. Consulté le 8 mars 2014.

##### Source électronique 5 :

DILKS, Charlotte (2011), « Approches théoriques : la métaphore, la sémantique interprétative et la sémantique cognitive », Vol. XVI – n°2 (2011). Coordonné par Céline Poudat. <<http://www.revue-texto.net/index.php?id=2857>>. Consulté le 8 mars 2014.