

BARBARA TARASZKA-DROŹDŹ
Université de Silésie

PATRONS D'EXTENSION METAPHORIQUE ET LEUR POTENTIEL DIDACTIQUE

PATTERNS OF METAPHORICAL EXTENSION AND THEIR PEDAGOGICAL POTENTIAL

The present paper is situated within the Cognitive Linguistics movement, which claims that language is associated with certain cognitive abilities. One of them is the ability to conceptualise a situation at different levels of abstraction. This process is shown to apply, among others, in the process of forming patterns of metaphorical extension, as postulated within Cognitive Grammar (Langacker 1987, 1990, 2000b, 2008, etc.). The paper aims to discuss the process of emergence of these patterns and their pedagogical potential.

In the first part of the paper, the major processes engaged in the emergence of these patterns are discussed: schematisation and extension. Then, embeddedness of these schematic structures in bodily experience and culture is emphasised. All these considerations indicate the schemas' pedagogical potential in the area of foreign language pedagogy. The paper is concluded with several suggestions made by the author about the possible applications of such schematic structures in class.

1. Introduction

L'une des directions de recherche développées au cours des dernières années dans la linguistique cognitive est celle de l'application de ses acquis théoriques dans d'autres disciplines. Étant donné que la linguistique cognitive s'intéresse "à l'analyse du sens sous toutes ses faces, l'éventail de ses applications ne cesse de s'élargir" (Achard-Bayle 2009: 52). Parmi toutes les disciplines concernées, il y a celle de l'acquisition et de l'apprentissage des langues (p.ex. Pütz et al. 2001; Achard et Niemeier 2004; Boers et Lindstromberg 2006, 2008; Robinson et Ellis 2008, etc.). Néanmoins, comme le soutiennent Boers et Lindstromberg

(2006: 335), malgré de nombreux travaux dans ce domaine “a great deal of work remains to be done” (cf. Achard-Bayle 2009: 62).

L’objet du présent article porte sur les structures schématiques proposées par Langacker (p.ex. 1987, 1990, 2000b, 2008). L’article vise à mettre en évidence le potentiel didactique de ces structures et le rôle qu’elles peuvent jouer dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Après une brève présentation du procès de schématisation dans le cadre de la grammaire cognitive, nous nous focaliserons sur un type de structures schématiques, à savoir sur les structures qui sont schématiques par rapport à un grand nombre d’extensions métaphoriques. Appelées les patrons d’extension métaphorique, ces structures possèdent, selon nous, un grand potentiel didactique. C’est la raison pour laquelle nous nous attacherons à mettre en lumière la nature de ces patrons et à apporter une réponse à la question de savoir en quoi consiste leur potentiel didactique. Nous terminerons par quelques suggestions concernant le traitement de ce type de structures en classe de langue étrangère.

2. Procès de schématisation et extension métaphorique

2.1. Notion de schéma

Selon la conception de la linguistique cognitive, dans le cadre de laquelle se place la grammaire cognitive, les structures linguistiques sont indissociablement liées aux processus cognitifs généraux (p.ex. Evans 2007: 19; Croft, Cruse 2004: 1-2; Taylor 2002: 8-11). Le langage est donc associé à un ensemble de capacités cognitives humaines telles que la capacité à percevoir des ressemblances, la capacité à diriger ou à fixer l’attention, celle à organiser une situation selon la distinction entre la figure et le fond ou celle à concevoir une situation à différents niveaux d’abstraction (p.ex. Langacker 1987, 2000a, 2008). Cette dernière aptitude est liée au procès de schématisation que Langacker (2008: 17) définit comme un procès d’extraction de ce qui est commun aux différentes expériences. Ledit procès conduit à l’émergence d’une conception représentant un niveau plus élevé d’abstraction: un schéma. Celui-ci “est un patron (*template*) abstrait représentant les caractéristiques communes des structures qu’il catégorise, des structures qui ÉLABORENT donc ou EXEMPLIFIENT le schéma; ainsi le concept [OUTIL] constitue-t-il un schéma pour des notions telles que [MARTEAU] et [SCIE]” (Langacker 1991: 104, cf. 2008: 26). Entre un schéma et ses exemplifications il existe une relation de spécialisation (indiquée par une flèche solide): le schéma et les entités qui l’élaborent sont pleinement compatibles. Néanmoins, les exemplifications représentent des sens plus spécialisés que le schéma (figure 1).

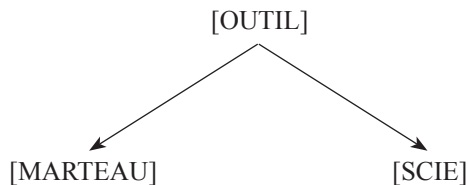


Figure 1. Le concept [OUTIL] et ses deux exemplifications

Dans la grammaire cognitive on attribue un grand rôle à la schématisation car toutes les règles ou toutes les généralisations linguistiques (phonologiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques) sont considérées comme structures qui, par la schématisation, émergent des structures plus spécifiques (cf. Clausner et Croft 1997; Taylor 2002). D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle la grammaire cognitive est vue comme "une théorie qui explique la formation de règles ou de structures générales et productives par un processus d'abstraction extrayant des régularités à partir du divers" (Fortis 2010: 145).

2.2. Relation d'extension

Vu l'objectif du présent article, dans ce qui suit nous nous focaliserons sur le procès de schématisation observable dans le cadre de l'extension sémantique. Dans la grammaire cognitive, l'extension est conçue comme un type de catégorisation fondée sur une comparaison entre deux entités cognitives, dont la première, qui représente une structure établie, sert de standard (S) et la deuxième, qui représente une structure nouvelle, sert de cible (T) de cette relation de catégorisation. Ce qui caractérise la relation d'extension, c'est le fait qu'il existe une certaine incompatibilité entre ces deux entités. Cela signifie que la cible T n'est pas totalement conforme aux spécifications du standard S. La relation d'extension est indiquée par une flèche pointillée et elle prend la forme: (S ---> T) (Langacker p.ex. 1987: 370-373, 2000a: 4, 2008: 18).

Afin d'illustrer ce procès de schématisation, considérons l'exemple de la formation de la catégorie lexicale *arbre* décrite par Langacker (1987: 374-376). Supposons que l'acquisition de l'unité lexicale *arbre* commence chez un enfant par des rencontres d'ormes et de chênes. Cela implique l'émergence d'une structure abstraite [ARBRE] qui correspond aux spécifications communes à tous les arbres rencontrés: une plante de grande taille dont les tiges portent des branches avec des feuilles. Quand le même enfant rencontre un pin, c'est-à-dire un autre exemplaire de la catégorie lexicale *arbre* qui est partiellement incompatible avec le schéma évoqué ci-haut, il se produit une extension [ARBRE] ---> [PIN] dont le schéma [ARBRE] sert de standard et [PIN] devient sa cible. Cette relation de la catégorisation est accompagnée de l'apparition d'un autre schéma [ARBRE'] qui, d'une part, intègre les spécifications communes de

[ARBRE] et [PIN] mais, d'autre part, neutralise les spécifications qui ne sont pas compatibles, p.ex. la différence entre les aiguilles et les feuilles. Bien sûr, l'expérience de l'enfant continue et il rencontre d'autres exemplaires de la catégorie *arbre*, p.ex. un palmier. Puisque ce dernier n'est pas conforme à toutes les spécifications du schéma [ARBRE'], pendant l'opération de comparaison entre [ARBRE'] et [PALMIER] il apparaît une autre structure abstraite [ARBRE''] qui correspond aux aspects communs de [ARBRE'] et [PALMIER] (figure 2). Finalement, il émerge un schéma de l'arbre en tant que végétal. C'est ainsi que "toute extension entraîne un mouvement vers l'abstraction, toute addition d'un membre à une catégorie implique la formation d'un schéma subsumant ce membre et les membres préexistants" (Fortis 2011: 51).

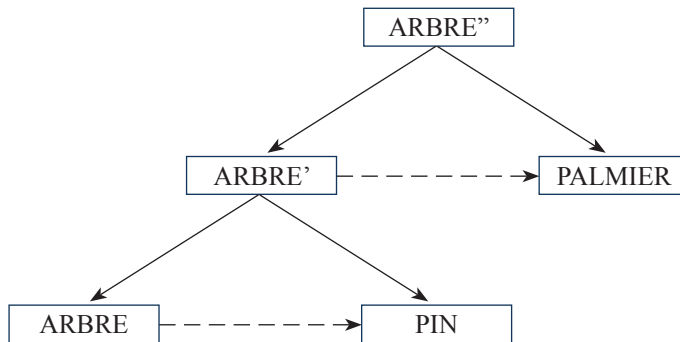


Figure 2. La formation de la catégorie lexicale *arbre* (cf. Langacker 1987: 374)

2.3. Extension métaphorique

L'extension métaphorique, qui fait l'objet principal de notre intérêt, constitue un type d'extension sémantique. Ce qui caractérise ce type d'extension, c'est le changement de domaine. En d'autres termes, dans l'extension métaphorique le standard et la cible représentent différents domaines.

Pour continuer avec la catégorie lexicale *arbre*, prenons en considération son sens figuré qui apparaît dans l'expression *arbre généalogique*. En français, cette expression désigne une figure ou un tableau qui montre, sous la forme d'un arbre avec ses ramifications, les filiations d'une même famille à partir d'un ancêtre commun (cf. TLFi, PR, DFL). Le sens en question peut être décrit en termes d'une relation d'extension dont le schéma de l'arbre en tant que plante [ARBRE''] sert de standard. La relation peut être notée de la façon suivante: [ARBRE''] ---> [FIGURE ARBORESCENTE SERVANT À REPRÉSENTER SCHÉMATIQUEMENT LES FILIATIONS ENTRE LES ÉLÉMENTS D'UN ENSEMBLE].

Comme le remarque Taylor (2002: 138-139), l'existence de cette extension suppose que dans le passé on a dû apercevoir une similarité entre un arbre en

tant que végétal et des liens unissant l'ensemble des générations d'une même famille. En conséquence, comme dans le cas de toutes les extensions évoquées plus haut, cette relation de catégorisation implique l'apparition d'une conception d'un niveau plus élevé d'abstraction. Il s'agit d'un schéma qui saisit les caractéristiques communes du standard et de la cible, c'est-à-dire de deux entités représentant différents domaines d'expérience. C'est une structure qui, dans le cadre des présentes considérations, peut être appelée [ARBRE^{'''}] et caractérisée en termes de structure arborescente, d'un ensemble divisé en plusieurs éléments qui partent d'une même base commune. Ainsi, les branches partant d'une souche commune représentent les liens qui unissent les personnes descendant d'un ancêtre commun. Les relations entre les différents sens du lexème *arbre* évoqués jusqu'ici sont esquissées dans la figure 3 (cf. Taylor 2002: 139).

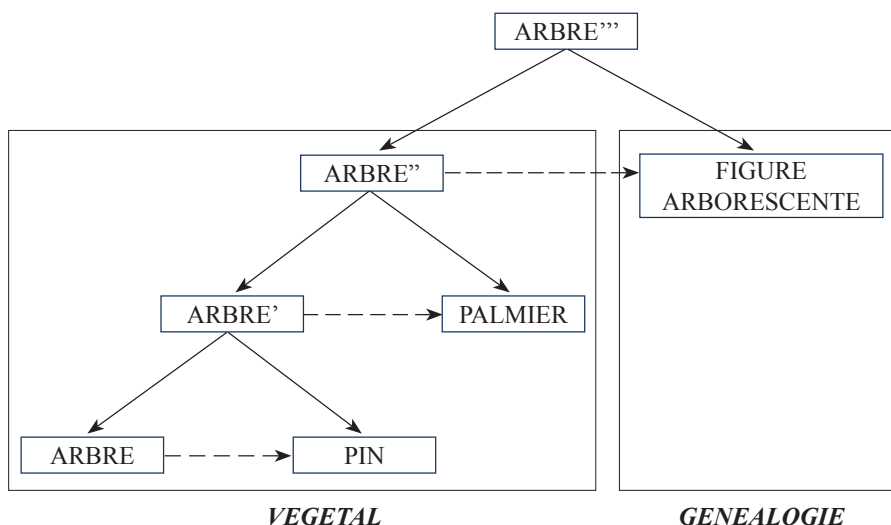


Figure 3. Les relations entre certains sens du lexème *arbre*

2.4. Patrons d'extension métaphorique

Le procès de schématisation fondé sur l'aptitude à concevoir les entités à différents niveaux d'abstraction peut conduire à l'émergence des structures schématiques représentant ce qui est commun à un ensemble d'extensions métaphoriques. En tant qu'exemple, observons les extensions de quelques lexèmes français qui dans le domaine physique se réfèrent à la lumière (cf. Taraszka-Drożdż 2014a).

En français, l'unité lexicale *lumière* peut être utilisée pour désigner une entité qui guide l'activité de l'esprit. Ce sens peut être noté dans les contextes tels que *la lumière d'intelligence, la lumière de la raison, un trait de lumière*.

D'ailleurs, l'expression *les lumières* désigne "la capacité intellectuelle naturelle, l'intelligence; les connaissances acquises, le savoir" (PR) et l'expression *la lumière naturelle* est un synonyme de la raison (cf. TFLI). Ces extensions peuvent être représentées par une structure schématique [LUMIÈRE] ---> [ENTITÉ QUI GUIDE L'ACTIVITÉ DE L'ESPRIT].

Puis, l'item *lumière* peut évoquer ce qui rend clair, ce qui fournit une explication ou, plus généralement, ce qui permet de connaître et de comprendre. Ce sens apparaît dans maintes expressions: *jeter une lumière sur quelque chose, faire (toute) la lumière sur quelque chose, apporter la lumière, avoir quelque lumière sur une chose, acquérir quelque lumière sur une chose*, etc. On trouve donc des phrases comme *Ces informations n'ont apporté aucune lumière dans le débat* (DFL) ou *L'auteur jette une lumière nouvelle sur la question* (PR). Par conséquent, une autre structure schématique peut être notée: [LUMIÈRE] ---> [ENTITÉ QUI PERMET DE CONNAÎTRE ET DE COMPRENDRE]. En plus, le lexème *lumière* peut désigner ce qui rend quelqu'un connu de tous, p.ex. une personne peut être (*se retrouver*) *en pleine lumière*. Cette extension prend forme [LUMIÈRE] ---> [ENTITÉ QUI REND UNE AUTRE ENTITÉ CONNUE DE TOUS].

Même si les sens métaphoriques de *lumière* cités ci-haut ne constituent qu'un échantillon des extensions possibles de ce lexème, il est déjà possible de faire quelques observations. D'abord, toutes ces extensions représentent des relations de catégorisation qui sont parallèles du point de vue de leurs structures. En prenant en considération le procès d'abstraction, on peut prévoir l'émergence d'une structure plus abstraite, c'est-à-dire une structure schématique par rapport à ces extensions. Ce schéma peut être formulé de la manière suivante: [LUMIÈRE] ---> [ENTITÉ QUI CRÉE LES CONDITIONS PERMETTANT DE CONNAÎTRE ET DE COMPRENDRE]. Les trois structures schématiques [LUMIÈRE] ---> [ENTITÉ QUI GUIDE L'ACTIVITÉ DE L'ESPRIT], [LUMIÈRE] ---> [ENTITÉ QUI PERMET DE CONNAÎTRE ET DE COMPRENDRE] et [LUMIÈRE] ---> [ENTITÉ QUI REND UNE AUTRE ENTITÉ CONNUE DE TOUS] présentent le niveau d'abstraction moins élevé et sont liées au schéma en question par la relation de spécialisation. Cela veut dire qu'elles constituent ses élaborations (figure 4).

Pareillement, il est possible de noter des structures qui sont schématiques par rapport aux extensions métaphoriques des lexèmes se référant à l'intensité de la lumière. Ainsi, bien des extensions des unités lexicales qui évoquent une quantité relativement grande de lumière peuvent, au niveau très schématique, être caractérisées par la structure [QUANTITÉ RELATIVEMENT GRANDE DE LUMIÈRE] ---> [QUANTITÉ RELATIVEMENT GRANDE D'ENTITÉ QUI CRÉE LES CONDITIONS PERMETTANT DE CONNAÎTRE ET DE COMPRENDRE]. Ce schéma est exemplifié, entre autres, par les extensions suivantes:

- [CLAIR] ---> [FACILE À COMPRENDRE, SANS AMBIGÜITÉ]
(p.ex. *une définition claire*),

- [LUMINEUX] ---> [QUI COMPREND RAPIDEMENT LES CHOSES LES PLUS DIFFICILES, QUI CONÇOIT AVEC BEAUCOUP D'INTELLIGENCE]
(p.ex. *un esprit lumineux*),
- [ÉCLAIRER] ---> [RENDRE UNE ENTITÉ COMPRÉHENSIBLE, INTELLIGIBLE OU LA METTRE EN ÉVIDENCE]
(p.ex. *le rapport éclaire les causes de l'accident*),
- [ÉCLAIRCIR] ---> [RENDRE UNE ENTITÉ PLUS COMPRÉHENSIBLE, MOINS CONFUSE]
(p.ex. *ses commentaires éclaircissent le texte*),
- [TIRER UNE CHOSE AU CLAIR] ---> [ÉLUCIDER UNE ENTITÉ: LA DÉBROUILLER, LA RENDRE INTELLIGIBLE, OBTENIR DES EXPLICATIONS NETTES SUR ELLE]
(p.ex. *il faut tirer cette affaire au clair*),
- [ÉCLAIRCISSEMENTS] ---> [RENSEIGNEMENT QUI CONTRIBUE À UNE PLUS COMPLÈTE COMPRÉHENSION, UNE EXPLICATION DE CE QUI EST CONFUS]
(p.ex. *les éclaircissements en marge d'un texte*),
- [ILLUMINATION] ---> [UNE INSPIRATION, INTUITION SOUDAINE QUI PROCURE À QUELQU'UN LA RÉPONSE LONGTEMPS CHERCHÉE À UNE QUESTION, QUI A PERMIS DE COMPRENDRE]
(p.ex. *j'ai eu une illumination*).

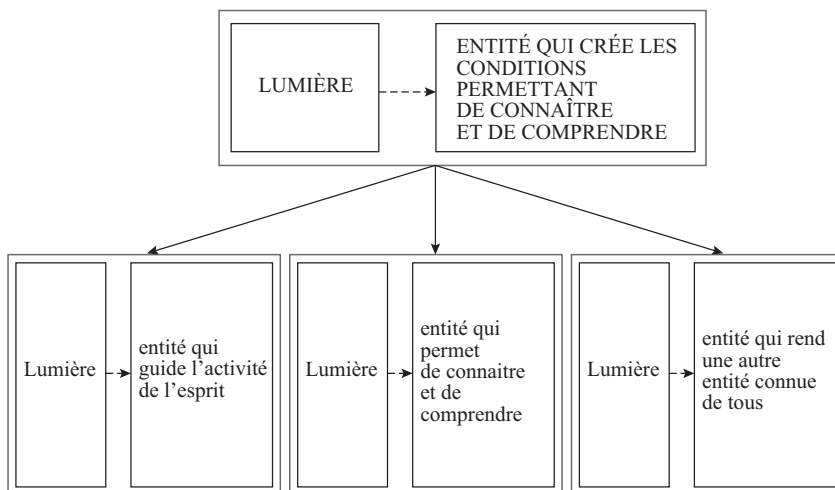


Figure 4. Le schéma [LUMIÈRE] ---> [ENTITÉ QUI CRÉE LES CONDITIONS PERMETTANT DE CONNAÎTRE ET DE COMPRENDRE] et certaines de ses élaborations

De même, les extensions des unités lexicales qui se réfèrent à une quantité relativement petite de lumière permettent l'émergence de la structure schématique [QUANTITÉ RELATIVEMENT PETITE DE LUMIÈRE] ---> [QUANTITÉ RELATIVEMENT PETITE D'ENTITÉ QUI CRÉE LES CONDITIONS PERMETTANT DE CONNAÎTRE ET DE COMPRENDRE]. En français, ce schéma possède bien des exemplifications. En voici certaines d'entre elles:

- [TÉNÈBRES] ---> [MANQUE DE CAPACITÉS INTELLECTUELLES, L'ÉTAT ENGENDRÉ PAR L'ABSENCE DE CONNAISSANCES]
(p.ex. *les ténèbres intellectuels*),
- [TÉNÈBRES] ---> [L'ÉTAT DE CE QUI EST INCONNU OU DIFFICILE À CONNAÎTRE OU À COMPRENDRE]
(p.ex. *percer les ténèbres des temps anciens*),
- [OBSCUR] ---> [DIFFICILE À COMPRENDRE OU À CONNAÎTRE]
(p.ex. *un langage obscur*),
- [TÉNÉBREUX] ---> [QUI N'A PAS ÉTÉ PARFAITEMENT ÉLUCIDÉ, QUI EST REMPLI D'INCERTITUDE]
(p.ex. *les temps ténébreux de l'histoire*),
- [OBSCURCIR] ---> [RENDRE UNE ENTITÉ DIFFICILE À COMPRENDRE, PEU INTELLIGIBLE, CONFUSE]
(p.ex. *ces témoignages obscurcissent l'affaire*),
- [ENTÉNÉBRER] ---> [RENDRE UNE ENTITÉ INCAPABLE DE DISCERNEMENT, LUI FAIRE PERDRE LA POSSIBILITÉ DE RAISONNER, LA PRIVER D'INTELLIGENCE]
(p.ex. *cela enténèbre son esprit*),
- [OBSCURITÉS] ---> [PASSAGES OU LES POINTS INCOMPRÉHENSIBLES]
(p.ex. *obscurités d'un texte*).

Enfin, en se fondant sur le même procès d'abstraction, il est possible de noter une structure encore plus schématique qui met en évidence ce qui est commun à toutes les extensions métaphoriques analysées dans cette section: [CE QUI EST RELATIF À LA LUMIÈRE] ---> [CE QUI EST RELATIF AUX EXPÉRIENCES LIÉES À LA CONNAISSANCE ET À LA COMPRÉHENSION]. Ce type de schéma, qui représente un niveau d'abstraction bien élevé, est appelé par Langacker (2000a: 40) le patron d'extension métaphorique (pattern of metaphorical extension). Les trois structures [LUMIÈRE] ---> [ENTITÉ QUI CRÉE LES CONDITIONS PERMETTANT DE CONNAÎTRE ET DE COMPRENDRE], [QUANTITÉ RELATIVEMENT GRANDE DE LUMIÈRE] ---> [QUANTITÉ RELATIVEMENT GRANDE D'ENTITÉ QUI CRÉE LES CONDITIONS PERMETTANT DE CONNAÎTRE ET DE COMPRENDRE] et [QUANTITÉ RELATIVEMENT PETITE DE LUMIÈRE] ---> [QUANTITÉ RELATIVEMENT PETITE D'ENTITÉ QUI CRÉE LES CONDITIONS PERMETTANT DE CONNAÎTRE ET DE COMPRENDRE] constituent les élaborations directes de ce patron et peuvent être appelées ses sous-patrons (figure 5).

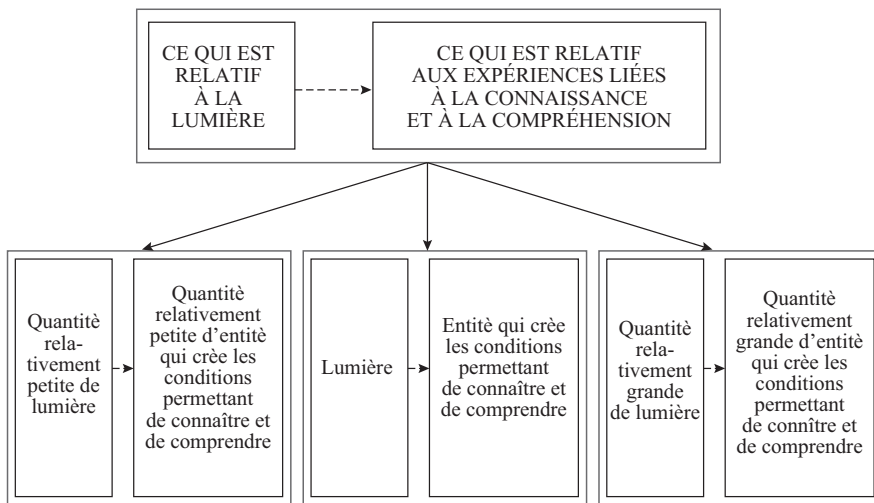


Figure 5. Le patron d'extension métaphorique [CE QUI EST RELATIF À LA LUMIÈRE] ---> [CE QUI EST RELATIF AUX EXPÉRIENCES LIÉES À LA CONNAISSANCE ET À LA COMPRÉHENSION] et ses exemplifications (cf. Taraszka-Drożdż 2014a: 224)

3. Ancrage expérientiel des schémas d'extension métaphorique

La description des extensions métaphoriques du point de vue de la linguistique cognitive implique la mise en relief de leur dimension expérientielle. En effet, “aucune métaphore ne peut jamais être comprise ou même adéquatement représentée indépendamment de son fondement expérientiel” (Lakoff et Johnson 1980 [1985]: 30). Cette constatation découle de l'un des principaux postulats de la linguistique cognitive dont la conception du sens se résume en termes de sémantique encyclopédique (Evans 2007: 72-73): chaque unité lexicale fournit un accès à un réseau de domaines cognitifs. C'est pourquoi, la connaissance liée à l'expérience du monde joue un rôle crucial dans la caractérisation sémantique des unités lexicales. Dans ce “modèle encyclopédique de la sémantique, tous les aspects de notre connaissance générale de l'entité en jeu contribuent au sens de l'expression qui la désigne” (Langacker 1991: 106).

Les schémas d'extension métaphorique en tant que représentations mentales font appel à tout un réseau de connaissances des locuteurs liées à leurs expériences du monde. D'une part, c'est la cible de la relation d'extension qui active certains domaines d'expérience. Par exemple, les extensions des lexèmes qui se réfèrent à la lumière peuvent activer les domaines de connaissances concernant la raison, l'intelligence, la compréhension, le savoir, etc.

D'autre part, le standard de cette relation, qui, en général, est plus directement ancré dans l'expérience corporelle, procure un arrière-plan conceptuel en

termes duquel la cible est comprise (Langacker 2008: 58; cf. Taraszka-Drożdż 2014b). Quant à l'arrière-plan des extensions métaphoriques décrites en 2.4., il évoque les connaissances relatives à la lumière dans le domaine de la perception visuelle et plus précisément, le rôle de la lumière dans la perception humaine et les sensations visuelles liées à une différente quantité de lumière.

Premièrement, il s'agit des connaissances concernant la relation entre la quantité de lumière et les objets perçus par l'homme. Selon notre expérience, l'objet physique qui reçoit beaucoup de lumière apparaît distinctement à l'œil. Par contre, l'objet qui reçoit peu de lumière présente une difficulté pour l'œil. En conséquence, les expressions métaphoriques qui se réfèrent à une grande quantité de lumière évoquent ce qui apparaît distinctement à l'esprit (ce qui est facile à comprendre ou à connaître, ce qui est évident, sans ambiguïté). À l'opposé, les expressions qui se réfèrent à une quantité petite de lumière évoquent ce qui présente une difficulté pour l'esprit (ce qui est difficile à comprendre ou à connaître).

Deuxièmement, l'arrière-plan en question englobe les connaissances concernant la relation entre la quantité de lumière et la faculté de voir. Une quantité relativement grande de lumière permet à l'homme de voir aisément les objets. Par contre, le manque de lumière est lié à la difficulté à percevoir les objets distinctement. Ainsi, les expressions qui se réfèrent à une quantité grande de lumière évoquent l'homme qui comprend bien, qui conçoit avec beaucoup d'intelligence, qui a des connaissances. En revanche, les expressions qui se réfèrent à une quantité relativement petite de lumière évoquent l'homme qui comprend mal, manque d'intelligence, manque de connaissances.

Ensuite, l'arrière-fond de ces extensions est indissociablement lié aux connaissances de type culturel. Dans la culture française, la lumière est associée aux connaissances, au savoir, à la raison, au progrès. Elle symbolise la sagesse et la vérité. Depuis des siècles, la métaphore de la lumière est utilisée par des philosophes pour rendre compte de l'acte de connaître. Le mouvement philosophique *les Lumières*, qui domine le monde des idées en France au XVIII^e siècle, "tire son nom de la volonté des philosophes (...) de combattre les ténèbres de l'ignorance par la diffusion du savoir" (EL). Enfin, dans la tradition chrétienne, la lumière divine constitue une source de connaissances, de sagesse, de vérité.

4. Potentiel didactique des patrons d'extension métaphorique

Selon nous, les patrons d'extension métaphorique offrent un potentiel didactique qui est digne d'être pris en considération.

4.1. En quoi consiste ce potentiel?

De prime abord, les patrons d'extension métaphorique représentent des structures abstraites subsumant un ensemble d'emplois spécifiques. Selon les tenants de l'approche cognitivo-fonctionnelle (p.ex. Goldberg 2006; Tomasello

2003, 2006, 2009), la formation de ce type de structures est une des caractéristiques cruciales du développement langagier. D'après Tomasello, la découverte des patrons (pattern-finding) constitue l'un des deux processus cognitifs de base par lesquels l'enfant construit son langage. Ce processus recouvre, entre autres, la formation de schémas et l'analogie: "To see similarities among different utterances, young children need skills of schematization and analogy" (Tomasello 2009: 79). Ainsi, "c'est sur la base d'unités concrètes que l'enfant réalise des généralisations lui permettant d'aboutir à des constructions linguistiques plus abstraites" (Leroy et al. 2009: 21). De ce point de vue, les patrons d'extension métaphorique ressemblent aux structures langagières qui émergent progressivement au cours de l'acquisition de la langue: ils représentent des formes abstraites issues des emplois particuliers.

Ce qu'il faut mettre en relief, c'est le fait que les patrons d'extension métaphorique, de même que toutes les autres structures schématiques, ont la fonction de catégorisation: ils saisissent ce qui est commun aux certaines expériences antérieures et, à la fois, ils peuvent être appliqués à chaque expérience nouvelle dont la configuration est la même (Langacker 1991: 106; 2008: 56-57). Ces deux caractéristiques ne restent pas à négliger dans le contexte de la didactique des langues étrangères.

En premier lieu, en mettant en lumière ce qui est commun aux extensions de différentes unités lexicales, les patrons apportent une vision holistique. Ils procurent une vue d'ensemble et ils constituent une sorte de synthèse. Dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère les patrons peuvent servir de moyens d'accéder à tout un éventail de sens figurés qui, soulignons-le, se présentent comme un ensemble organisé et unifié. La perception de cette cohérence entre les sens métaphoriques de différentes unités lexicales peut favoriser la mémorisation de ces extensions. Tout compte fait, la découverte de ces structures schématiques par les apprenants peut non seulement contribuer à l'enrichissement de leur répertoire lexical, mais en plus, elle peut les aider à gérer une large gamme d'extensions métaphoriques tout en facilitant leur apprentissage.

En deuxième lieu, en tant que structures schématiques, les patrons sont généralisables à d'autres données et peuvent servir de base à toute nouvelle acquisition. C'est pourquoi lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les patrons peuvent aider les apprenants à comprendre un nouveau sens métaphorique en leur procurant certaines directions de recherche. En réalité, le nombre de lexèmes et d'expressions dont les extensions métaphoriques élaborent un patron peut être très grand, sinon illimité, vu la nature dynamique de la langue. Puis, les élaborations d'un patron varient en fonction de leur degré d'enracinement. Elles peuvent être plus ou moins conventionnelles. En plus, elles peuvent apparaître dans différents types de discours. En bref, il n'est pas possible de les présenter toutes aux apprenants. Cependant, si l'apprenant trouve un sens métaphorique qu'il n'a jamais rencontré auparavant mais qui élabore un schéma déjà connu, un tel sens est facilement compris.

Ensuite, il s'agit des structures qui sont motivées. Cette motivation est dérivée de l'expérience du monde et elle est liée à l'existence d'une corrélation entre le standard et la cible de la relation de catégorisation. Par exemple, comme nous l'avons observé plus haut, ce qui fournit la base aux extensions qui instancient le schéma [CE QUI EST RELATIF À LA LUMIÈRE] ---> [CE QUI EST RELATIF AUX EXPÉRIENCES LIÉES À LA CONNAISSANCE ET À LA COMPRÉHENSION], ce sont les expériences concernant les sensations visuelles liées à la lumière ainsi que le symbolisme de la lumière présent dans la culture française. C'est à cause de cet ancrage corporel et/ou culturel que les patrons d'extensions métaphoriques trouvent leur motivation. Dans la perspective de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, la mise en évidence de cette motivation ne peut que contribuer à une meilleure mémorisation des expressions métaphoriques par les apprenants.

Enfin, les patrons d'extension métaphorique peuvent être rangés parmi les structures qui reflètent l'organisation des connaissances d'une communauté linguistique. En effet, ils révèlent certains schémas de raisonnement propre à cette communauté et, en même temps, ils véhiculent sa culture. Ils sont teintés par des croyances, des valeurs et des savoirs partagés par les gens parlant une même langue. Du point de vue de la didactique des langues étrangères, cela présente un grand intérêt car l'application de ce type de structures favorise l'enseignement-apprentissage de la conceptualisation du monde, y inclus la culture, propre à une communauté linguistique donnée.

4.2. Comment peut-on exploiter ce potentiel?

Étant donné tous les bienfaits que l'application des patrons dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère peut procurer, il reste à envisager leur traitement didactique en classe. Pour le faire, les différentes techniques peuvent être mises en œuvre. Le choix se fera en fonction de différents facteurs tels que le profil des apprenants (âge, intérêts, styles d'apprentissage, niveau de langue, savoirs déjà acquis, etc.) ou les objectifs d'apprentissage. En prenant comme exemple le patron [CE QUI EST RELATIF À LA LUMIÈRE] ---> [CE QUI EST RELATIF AUX EXPÉRIENCES LIÉES À LA CONNAISSANCE ET À LA COMPRÉHENSION], nous nous limiterons ici à quelques suggestions concernant l'utilisation de ce type de structures en classe de langue.

Premièrement, un patron d'extension métaphorique peut être explicitement présenté aux apprenants, par exemple en forme d'une représentation graphique simplifiée. En ce qui concerne le patron en question, deux représentations possibles sont illustrées ci-dessous: la première met en relief l'arrière-fond du patron (figure 6), la deuxième inclut ses élaborations (figure 7). Il serait souhaitable que la présentation du patron soit suivie par diverses activités visant à l'appliquer.

Deuxièmement, on peut partir de l'analyse d'expressions métaphoriques pour remonter au patron. Ainsi, les apprenants sont tout d'abord mis en face d'un certain nombre d'expressions métaphoriques qui apparaissent, par exemple, dans

un texte ou dans des exercices lexicaux. Ensuite, ils sont demandés d'extraire une règle d'ensemble, c'est-à-dire une structure schématique par rapport à ces expressions. L'enseignant peut guider les apprenants en leur posant une série de questions-clés. D'ailleurs, après avoir découvert le patron, les apprenants peuvent être invités à créer une représentation graphique du patron étudié.

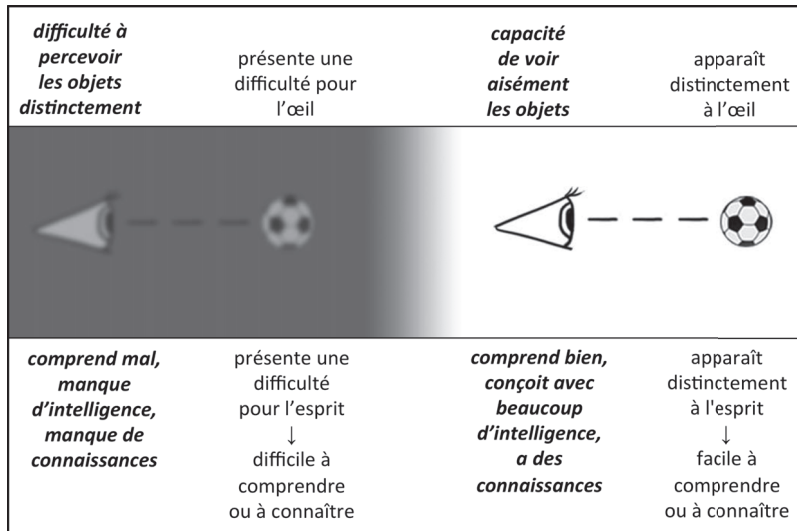


Figure 6. La représentation graphique du patron [CE QUI EST RELATIF À LA LUMIÈRE] ---> [CE QUI EST RELATIF AUX EXPÉRIENCES LIÉES À LA CONNAISSANCE ET À LA COMPRÉHENSION]

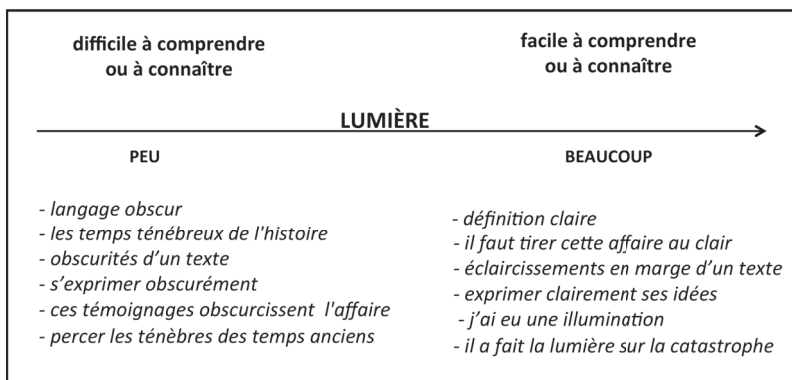


Figure 7. La représentation graphique du patron [CE QUI EST RELATIF À LA LUMIÈRE] ---> [CE QUI EST RELATIF AUX EXPÉRIENCES LIÉES À LA CONNAISSANCE ET À LA COMPRÉHENSION]

Troisièmement, on peut proposer aux apprenants des activités basées sur des similitudes entre les structures conceptuelles évoquées par le standard et celles qui sont rendues saillantes par la cible du patron. Dans le cas du patron cité plus haut, on peut exploiter les phrases présentées dans le tableau 1 en proposant aux apprenants de comparer les phrases, de repérer des éléments récurrents et de deviner les sens métaphoriques. Cette démarche de réflexion facilitera non seulement la découverte d'une règle d'ensemble mais aussi la prise de conscience de la motivation des sens figurés.

Tableau 1. Les expressions activant les domaines évoqués par le standard et la cible du patron [CE QUI EST RELATIF À LA LUMIÈRE] ---> [CE QUI EST RELATIF AUX EXPÉRIENCES LIÉES À LA CONNAISSANCE ET À LA COMPRÉHENSION]

<i>Il a éclairé son voisin avec la baladeuse.</i>	<i>Il m'a éclairé de ses conseils.</i>
<i>La lampe éclaire la pièce.</i>	<i>Le rapport éclaire les causes de l'accident.</i>
<i>À la lumière du jour on voit bien la poussière sur la table.</i>	<i>À la lumière de nombreuses informations, il apparaît que le réchauffement climatique est un danger pour l'avenir de l'espèce humaine.</i>
<i>Sous cet éclairage, les contours se détachent de façon plus nette.</i>	<i>Sous cet éclairage, l'histoire semble plus simple.</i>
<i>Il a obscurci la chambre de rideaux.</i>	<i>Il a obscurci son texte par des métaphores complexes.</i>
<i>Les nuages obscurcissent le soleil.</i>	<i>Les mensonges et les manipulations obscurcissent la vérité.</i>

Quatrièmement, vu la dimension culturelle des patrons d'extension métaphorique, ils peuvent servir d'un moyen qui allie l'enseignement de la culture et l'enseignement de la langue. Par exemple, le patron [CE QUI EST RELATIF À LA LUMIÈRE] ---> [CE QUI EST RELATIF AUX EXPÉRIENCES LIÉES À LA CONNAISSANCE ET À LA COMPRÉHENSION] peut être évoqué quand on traite d'un sujet concernant le siècle des lumières. Il mettra en évidence un lien étroit entre les éléments culturels étudiés et les expressions métaphoriques quotidiennement utilisées telles que *ne pas être une lumière, avoir quelque lumière sur une question, éclairer quelqu'un sur un sujet, avoir un esprit clair, un langage obscur, une explication lumineuse*, etc.

5. Conclusion

En postulant la motivation des structures linguistiques par des processus cognitifs généraux, y compris par la capacité à l'abstraction, la grammaire cognitive attribue un rôle majeur au procès de schématisation. Ce procès permet d'observer les différents niveaux d'abstraction qui caractérisent les extensions métaphoriques allant des structures très spécifiques jusqu'aux structures très schématiques. Celles-ci émergent progressivement d'un grand nombre d'extensions métaphoriques et sont appelées les patrons d'extension métaphorique. Comme nous l'avons vu, ces patrons possèdent un fort ancrage expérientiel: leur arrière-fond constitue un réseau de connaissances liées aux expériences corporelles et culturelles des personnes parlant la même langue.

Ce qui importe ici, c'est le fait que ce type de structures joue un grand rôle dans le développement de la langue chez l'enfant. En effet, les patrons d'extension métaphorique sont comparables aux structures abstraites qui sont construites par l'enfant au cours de l'acquisition de la langue. En prenant en compte cette nature des patrons d'extension métaphorique, il paraît qu'ils possèdent un remarquable potentiel didactique et leur application dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère peut présenter certains avantages.

Avant tout, les patrons représentent des structures qui rassemblent un nombre important d'extensions en un ensemble unifié. Puis, en tant que structures hautement abstraites, ils sont transférables à d'autres données, c'est-à-dire ils restent disponibles à toutes les nouvelles occurrences. Ensuite, étant motivés par leur enracinement dans l'expérience, ils rendent compte de certaines similitudes entre les expériences évoquées par le standard et la cible des extensions métaphoriques. En plus, ils reflètent la culture et le raisonnement propre à une communauté linguistique.

En conséquence, du point de vue didactique, l'application de ces structures schématiques semble prometteuse. Elle peut favoriser la structuration des connaissances des apprenants, les aider à enrichir leur vocabulaire, contribuer à une meilleure compréhension d'un nouveau sens figuré et faciliter la mémorisation. Enfin, les patrons peuvent servir d'un moyen permettant aux apprenants de découvrir la manière dont les gens parlant une langue donnée conceptualisent le monde.

Vu les avantages de l'application des patrons en didactique des langues étrangères, il paraît profitable d'envisager l'utilisation de ce type de structures en classe de langue. Quelques techniques que nous avons suggérées ici ne prétendent nullement à l'exhaustivité. En effet, l'éventail d'activités qui peuvent être utilisées par l'enseignant reste très vaste.

Références

- Achard, M. and S. Niemeier (eds.). 2004. *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Achard-Bayle, G. 2009. La linguistique cognitive et ses applications (?). *Les Cahiers de l'Acedle* 6(2): 39-68.
- Boers, F. and S. Lindstromberg 2006. Cognitive linguistics applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals and evaluation. In G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven and F.J. Ruiz de Mendoza Ibáñez (eds.), *Cognitive linguistics: current applications and future perspectives*, 305-355. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Boers, F. and S. Lindstromberg 2008. *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Clausner, T. and W. Croft 1997. Productivity and schematicity in metaphors. *Cognitive Science* 21(3): 247-282.
- Croft, W. and A. Cruse 2004. *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, V. 2007. *A glossary of cognitive linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fortis, J.-M. 2010. De la grammaire générative à la Grammaire Cognitive: Origines et formation de la théorie de Ronald Langacker. *Histoire Epistémologie Langage* 32(2): 109-149.
- Fortis, J.-M. 2011. La notion de grammaire usage-based chez Langacker. Emergence et Développement. *Travaux de linguistique* 62: 35-58.
- Goldberg, A. 2006. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Lakoff, G. and M. Johnson 1980. *Metaphors we live by*. Chicago, London: The University of Chicago Press. [traduction] 1985. *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris: Minuit.
- Langacker, R. 1991. Noms et verbes. *Communications* 53: 103-153.
- Langacker, R. 1987. *Foundations of cognitive grammar. Volume I: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. 1990. *Concept, image, and symbol. The cognitive basis of grammar*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. 2000a. A dynamic usage-based model. In M. Barlow and S. Kemmer (eds.), *Usage-based models of language*, 1-63. Stanford: CSLI Publications.
- Langacker, R. 2000b. *Grammar and conceptualization*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. 2008. *Cognitive grammar. A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Leroy, S., C. Parrisé and C. Maillart 2009. Les difficultés morphosyntaxiques des enfants présentant des troubles spécifiques du langage oral: une approche constructiviste. *Rééducation Orthophonique* 238: 21-45.

- Pütz, M., S. Niemeier and R. Dirven (eds.) 2001. *Applied cognitive linguistics I (theory and language acquisition)*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Robinson, P. and N. Ellis (eds.) 2008. *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. London: Routledge.
- Taraszka-Drożdż, B. 2014a. *Schémas d'extension métaphorique. À partir de l'analyse des contenus et des organisations conceptuels de certaines unités lexicales se référant à la lumière*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Taraszka-Drożdż, B. 2014b. Encyclopaedic knowledge in an account of metaphorical extension. In G. Drożdż and A. Łyda (eds.), *Extension and its limits*, 126-142. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Taylor, J.R. 2002. *Cognitive grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Tomasello, M. 2006. Acquiring linguistic constructions. In D. Kuhn and R. Siegler (eds.), *Handbook of child psychology. Volume 2, cognition, perception, and language*, 255-298. New York: Wiley & Sons.
- Tomasello, M. 2009. The usage-based theory of language acquisition. In L. Bavin (ed.), *Cambridge handbook of child language*, 69-88. Cambridge: Cambridge University Press.

Dictionnaires et encyclopédies

- PR – Rey-Debove, J. and A. Rey (eds.) 2014. *Le Petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- TLFI – *Le Trésor de la Langue Française informatisé* (<http://atilf.atilf.fr/>)
- DFL – *Dictionnaire de français Larousse* (<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>)
- EL – *Encyclopédie Larousse* (<http://www.larousse.fr/encyclopedie>)