



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## Sens figuré et figement en français langue étrangère

**Catrine Bang Nilsen**

Université de Caen Normandie, France

catrine.nilsen@unicaen.fr

### Résumé

L'usage d'énoncés figurés et figés est un aspect crucial de la maîtrise d'une langue étrangère compte tenu de leur complexité et de leur fréquence dans les langues. Cet article propose une réflexion sur les notions de figement et de sens figuré et montre qu'un flou terminologique général constitue un frein potentiel pour des applications didactiques. Il offre également une première exploration d'un corpus d'interactions spontanées entre des apprenants norvégiens adultes avancés et des locuteurs natifs francophones dans un cadre informel et propose ainsi de fournir des données préliminaires sur l'usage d'énoncés figés et figurés en français L2.

**Mots-clés :** français L2, sens figuré, métaphore, séquences figées, corpus en L2

### Figurative and fixed meaning in French as a foreign language

#### Abstract

The use of figurative and frozen utterances is considered a crucial aspect of L2 proficiency with regards to their complexity for L2 learners and their frequency in discourse. This article discusses fixed and figurative meanings and aims to show that general indeterminacy in terminology may potentially constrain the manner with which these aspects of language are addressed in didactics. It also offers a manual exploration of a learner corpus of L2 French between Norwegian adult advanced learners and French native speakers in informal settings and proposes preliminary findings on the use of figurative and fixed utterances in L2 French.

**Keywords:** L2 French, figurative meaning, metaphor, formulaic expressions, L2 corpus

#### Introduction

La maîtrise de séquences figées dans la L2 (langue étrangère) est d'une importance majeure pour l'obtention d'un niveau de maîtrise élevé (Wray, 2000) mais demeure un défi pour la plupart des apprenants (Cieślicka, 2015). L'usage de ce que Wray (2000) appelle des *formes idiomatiques* est essentiel pour passer pour un locuteur natif (LN), allant des collocations (*célibataire endurci*) aux expressions

idiomatiques (*jeter le bébé avec l'eau du bain*). Le trait commun de ces formes est leur caractère figé à des degrés variables, ce qui explique la complexité qu'elles représentent auprès des locuteurs non-natifs (LNN). En effet, la recherche montre que les LNN auraient tendance à se focaliser sur le sens compositionnel des unités de la L2 (Kecskes, 2006 ; Cieślicka, 2015) ce qui signifie qu'une séquence telle que *casser sa pipe* peut être interprétée comme l'action de *briser un objet*. Ces formes idiomatiques sont potentiellement difficiles à enseigner de manière efficace en raison d'un flou terminologique. En effet, elles sont notoirement difficiles à cerner, à étudier et donc à définir (Wray, 2000 ; Mejri, 2005) ce qui peut se refléter sur les pratiques didactiques. Une autre source de difficulté concerne la partie figurée de la L2, en particulier les métaphores (Danesi, 1992). Un manque de compétence métaphorique dans la langue cible empêcherait les LNN de passer pour des locuteurs natifs, notion que Danesi (1992) propose d'appeler *fluence conceptuelle* et qui explique le caractère « peu naturel » de leur production verbale. Mais nous allons voir que, comme pour les séquences figées, les notions de sens figuré et de métaphore sont floues et parfois incomprises. Dans cet article, nous nous efforçons donc de proposer une réflexion autour de la nature du figement et du sens figuré ainsi qu'autour des informations qui émanent de l'usage d'énoncés de cette nature en français L2 auprès d'apprenants norvégiens en interactions spontanées.

## 1. Le sens figuré

Nous avons tendance à dichotomiser le sens littéral et figuré depuis l'Antiquité. Le sens littéral, sens premier des mots, occupe traditionnellement la place de la vérité et appartient à un discours raisonné alors que le sens figuré est une déviance de cette vérité et appartient au domaine de l'abstrait et du fantasmagorique. La poésie, la littérature et la stylistique seraient donc le siège naturel du sens figuré. Le sens figuré consiste « à dénier toute valeur de vérité » alors que le sens littéral est porteur d'un sens dénotatif, « engendré par la modalité énonciative réaliste » (Tamba-Mecz 1981 : 190). Dans *l'étudiante a explosé de rire devant toute la classe*, nos connaissances du monde nous indiquent qu'il s'agit d'un fou rire et non pas d'une étudiante qui a *véritablement* explosé devant ses camarades.

Or cette définition présuppose malgré tout un rapprochement entre la vérité et le littéral. Le sens figuré résulte plutôt d'un emploi *discordant* du sens littéral et non pas d'un écart par rapport à un sens propre et naturel (Bonhomme, 2005). Il n'est donc plus un « discours à part » mais bien « une forme marquée que prend le discours ordinaire » (*ibid.* p. 259). L'énoncé figuré émerge dans des structures saillantes, c'est-à-dire dans des « schèmes discursifs pouvant s'actualiser indéfiniment à la surface des énoncés » et ainsi, le sens figuré incarne une « tension entre la spécificité de ses saillances superficielles et la généralité des schèmes qui

sous-tendent ces saillances » (*ibid.*). Selon cette perspective, une figure de discours telle que la métonymie (*boire un verre*) est un emploi discordant du mot *verre* et se construit et se reconstruit selon un schéma précis (contenu pour le contenant) reconnaissable par les locuteurs. Or une telle perspective sous-tend malgré tout que le sens figuré est au mieux une forme *marquée* et au pire un emploi *discordant* de la langue, ce qui présuppose que le sens littéral soit *concordant*.

Certains, enfin, conçoivent la dichotomie entre le sens littéral et figuré comme peu pertinente selon des considérations psychologiques (Gibbs, 1994). Une telle dichotomie présuppose en effet que les mots contiennent du sens et que nous sommes en mesure d'étudier ce sens *véritable* indépendamment des usagers de la langue et du contexte (*ibid.*). Or ce que nous concevons comme du sens littéral est généralement le sens *privilegié* ou *saillant* (Gibbs, 1994 ; Kecskes, 2006). Par conséquent, il est plus avisé de mettre de côté cette stricte dichotomie et d'étudier le sens privilégié tel qu'il serait représenté dans le lexique mental des locuteurs (Giora, 2003). En effet, le sens littéral d'un énoncé conventionnel tel que *briser la glace*, c'est-à-dire *casser l'eau gelée*, n'entre pas nécessairement en jeu dans son interprétation parce que le sens figuré est privilégié et activé automatiquement. Déterminer si c'est le sens littéral ou figuré d'un énoncé qui est saillant dépend de la fréquence, de la familiarité ou de la conventionalité (*ibid.*). Un terme tel que *grève* est plus *fréquent* dans sa référence à une *interruption de travail* plutôt qu'un *type de littoral* et peut ainsi constituer un emploi plus *familier* auprès des membres d'un syndicat qu'auprès des cartographes. La *conventionalité* concerne la préférence d'un emploi plutôt qu'un autre (*ibid.*) en fonction du contexte (Gibbs, 1994) et il y a une façon d'introduire une mauvaise nouvelle (*je crains d'avoir une mauvaise nouvelle pour toi*) qui soit plus conventionnelle qu'une autre (*j'ai peur d'avoir une mauvaise nouvelle pour toi*) alors qu'il s'agit strictement de la même chose (Giora, 2003). Ainsi, la manière dont nous nous exprimons et dont nous comprenons des énoncés dans notre langue maternelle dépend non pas de notre connaissance de la dichotomie entre le sens figuré et littéral mais de ce qui est saillant et ce qui ne l'est pas.

### 1.1. La métaphore

Cette perspective est particulièrement pertinente dans le cadre de la métaphore. Généralement perçue comme un phénomène stylistique, la métaphore serait une *déviance* du sens littéral, un déni de la valeur de vérité (Bonhomme, 2005). Or toutes les métaphores n'exigent pas un processus d'interprétation du sens littéral au sens figuré (Gibbs, 1994 ; Giora, 2003), en particulier celles conventionnalisées par l'usage (*sauter sur une occasion*). De nos jours, la métaphore détient un rôle majeur dans notre système conceptuel par sa capacité à percevoir un objet par le

biais d'un autre (Gibbs, 1994). Cette métaphore conceptuelle influence la manière dont nous nous exprimons et le concept de colère, par exemple, est représenté par des énoncés tels que « *elle bouillonnait de rage* » en lien direct avec la métaphore conceptuelle LA COLERE EST LA CHALEUR (Lakoff *et al.* 1991). *Exploser de rire* est une manière conventionnelle d'exprimer l'hilarité en français mais *détonner de rire* ne l'est pas alors que ce sont deux synonymes qui conviennent à la métaphore LE RIRE EST UNE SUBSTANCE. Des réalisations d'une métaphore conceptuelle peuvent donc différer dans le degré de conventionalité et assumer des formes nouvelles (*la vie est un arbre*), lexicalisées (*prendre l'ascenseur social*) voire mortes (*le pied de la table*). Par ailleurs, la métaphore varie sur le plan syntagmatique et le foyer de la métaphore peut ainsi être un nom (*elle est un dragon*), un verbe (*exploser de joie*), un adjectif (*regard glacial*) ou un adverbe (*constater amèrement sa défaite*). Enfin, la métaphore assume différentes fonctions dans le discours (Bonhomme, 2005). Elle peut constituer un outil de persuasion dont l'objectif du locuteur est de faire adhérer ses interlocuteurs à sa cause comme avec le cas de la *submersion migratoire*. Elle peut donc assumer une fonction *argumentative* (*ibid.*). Elle peut aussi être employée afin d'expliquer des phénomènes complexes et *Le système solaire est un grain de sable* en est un exemple en ce qu'il permet, par le recours à nos connaissances déjà acquises, d'expliquer que notre système solaire est infiniment petit. Cette métaphore a donc une fonction *cognitive* (*ibid.*). Par conséquent, les critères mentionnés ci-dessus, à savoir la conventionalité, le foyer et la fonction de la métaphore, sont d'une importance capitale dans l'étude de l'usage de métaphores en L1 comme en L2.

## 1.2 Le figement

Le figement est un autre fait du discours à prendre en compte dans nos considérations didactiques. Phénomène d'une complexité majeure auprès des LNN, le figement concerne des unités ou des séquences qui ne sont (presque) plus librement combinables entre elles et stockées en un bloc dans le lexique mental. Ces séquences peuvent être des collocations (*adolescence tumultueuse*), des expressions idiomatiques (*mettre les pieds dans le plat*) ou des proverbes (*ce que femme veut, Dieu le veut*). Dans cet article, nous nous intéressons particulièrement aux expressions idiomatiques. Il existe une instabilité terminologique importante dans ce domaine de recherche et fournir une définition communément admise est donc difficile (Mejri, 2005). Nous savons malgré tout que le figement opère un certain nombre de restrictions et une séquence telle que *tirer le diable par la queue* admet difficilement des variations sur l'axe syntagmatique (*\*le diable est tiré par la queue*) et paradigmatique (*\*tirer le diable par la jambe*). Les critères permettant d'évaluer le degré de figement des expressions idiomatiques concernent une éventuelle remise en

cause de l'intégrité conceptuelle d'une séquence (*ibid.*). Prenons l'exemple *poser un lapin*. En suivant les critères mis en place par Mejri (2005), nous ne pouvons pas remplacer le verbe *poser* par un autre verbe synonyme (*\*mettre un lapin*) ni le nom *lapin* par un autre (*\*poser un lièvre*) ni la passivation (*\*le lapin a été posé*) car cela remet en cause son intégrité conceptuelle. Néanmoins, le degré de figement est variable (avoir du cran/cul/culot). Enfin, l'opacité sémantique d'une séquence figée peut varier et il est généralement admis que plus la séquence est opaque, moins son interprétation s'effectue sur la base du sens des constituants de celle-ci. La transparence, contraire de l'opacité, concerne donc le lien entre le sens littéral et figuré et plus il y a de correspondance entre ces deux phénomènes dans une séquence figée, plus son sens est transparent (*ibid.*) comme avec *jouer avec le feu*.

Classer les différents types de séquences figées est extrêmement difficile et dépend des considérations méthodologiques de chacun (Bolly, 2010). Dans notre perspective didactique, une séquence figée doit nécessairement être définie comme une unité poly-lexicale porteuse de sens qu'un LNN doit mémoriser *comme un tout*. Une séquence telle que *jeter de l'argent par les fenêtres* diffère ainsi d'une suite de mots librement combinables comme *jeter les déchets dans la poubelle* (Wray, 2000). La séquence apparaît dans des *moules* variables, de la collocation au proverbe à des degrés variables de figement et peut être à des degrés variables de transparence métaphorique. Dans cet article, nous nous intéressons particulièrement à l'expression idiomatique dont la fonction est *référentielle* et le sens *non-compositionnel* (les sens des composants de *casser la pipe* ne permettent pas nécessairement d'accéder au sens global). Selon Bolly (2010 : 40), il s'agit donc d'un type de « séquence polylexicale dont la fonction première (...) est la transmission d'un contenu linguistique propositionnel à valeur dénominate ». Ainsi, elle assume une fonction *référentielle* en ce qu'elle se réfère à des concepts abstraits tels que des états mentaux, des actions ou des qualités (*ibid.*) que les LNN doivent manier avec habileté. Les expressions idiomatiques représentent le vrai défi pour les LNN (Cieślicka, 2015) et c'est pour cela que nous nous y attachons dans cet article.

## 2. Le sens figuré et le figement en didactique du FLE

Chez les LNN, la difficulté à employer les séquences figées dans la L2 entrainerait ce manque de « moyens linguistiques [leur] permettant de s'exprimer de façon à la fois précise et fluide » (Bolly, 2010 : 86). Ainsi, le CECRL (2001 : 34) considère qu'une « bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières accompagnée de la conscience des connotations » serait l'un des indicateurs permettant de situer un apprenant à un niveau C2. Danesi (1992 : 490), quant à lui, a mis l'accent sur la compétence métaphorique afin d'obtenir une *fluence conceptuelle*,

c'est-à-dire la capacité de considérer comment la langue « reflète ses concepts sur la base d'une structuration métaphorique ». Cette structuration influence de façon largement implicite la production verbale des LN et devient un aspect crucial de l'appropriation de la L2 et de sa maîtrise. Une étude récente a effectivement mis en évidence un lien robuste entre le niveau de maîtrise d'apprenants iraniens en anglais L2 et leur capacité à comprendre et à produire des métaphores dans une langue cible (Aleshtar, Dowlatabadi, 2014). Ainsi, la capacité à produire des expressions idiomatiques et des métaphores conventionnelles dans la langue cible est d'une importance majeure dans l'obtention d'un niveau de maîtrise élevé et devrait donc occuper une place importante dans nos considérations didactiques. Or l'enseignement des langues suit généralement le schéma *bottom-up* selon lequel il faut partir du plus simple au plus complexe, ce qui signifie que le sens littéral sera privilégié pour le lien qu'il entretient avec la traduction (Kecskes, 2006). De plus, la dichotomie entre le sens littéral et figuré entre en pleine vigueur dès lors que des données de la psycholinguistique montrent que les LNN, qui sont moins exposés à la langue que les LN, n'ont pas accès au caractère saillant des énoncés figurés conventionnels et se focalisent alors massivement sur le sens littéral (*ibid.* ; Cieślicka, 2015). Pour le dire autrement, quand les LN vont privilégier le sens saillant d'une séquence figée telle que *briser la glace* (qui signifie *aller au premier contact*) dû à son usage massif dans la langue, les LNN ne savent pas nécessairement distinguer ce qui est saillant de ce qui ne l'est pas et vont se concentrer sur le sens littéral, plus tangible (*casser l'eau gelée*). Il est alors fondamental pour les LNN de se focaliser sur le sens saillant d'énoncés conventionnels tels que les expressions idiomatiques ou les métaphores lexicalisées, ce qui nécessite un enseignement adapté en cours de FLE. Alors que de nombreux manuels de FLE contiennent des rubriques avec des expressions idiomatiques, elles sont, comme le souligne Gonzalez Rey (2010 : 12) généralement « reléguées au chapitre des bizarreries de la langue ». Notre observation en salle de classe de FLE auprès d'apprenants norvégiens adultes montre que la métaphore est largement considérée comme un outil stylistique, comme une figure de style propre au discours littéraire. Enfin, le flou terminologique relevé plus haut peut affecter la manière avec laquelle les notions de sens figuré et de figement sont prises en compte en didactique du FLE. Les enseignants et concepteurs de manuels feront face non seulement à cette difficulté à définir les différentes formes de séquences figées mais aussi à la manière avec laquelle les énoncés figés et figurés sont perçus comme des *déviations* du discours ordinaire. Il peut ainsi être intéressant d'étudier la manière avec laquelle des LNN s'appuient sur le sens figuré et les expressions idiomatiques en contexte par l'exploration d'un corpus d'apprenants en interactions spontanées.

### 3. Exploration du corpus ANF

Le corpus ANF (Apprenants Norvégiens du Français) a été mis en œuvre par Catrine Bang Nilsen. Il contient cinq productions libres entre des apprenants norvégiens avancés de langue étrangère en immersion et des locuteurs natifs, étudiants à l'université de Caen Normandie. Chaque séance dure environ une heure. La transcription des entretiens vidéo suit les recommandations de l'université de Sherbrooke (corpus de français parlé au Québec) afin de fournir un matériel verbal et para-verbal d'une très grande richesse.

Généralement, les corpus d'apprenants fournissent des données sur le niveau de maîtrise de la langue cible mais seulement deux apprenantes, I.D. et G, avaient accès à leur niveau selon l'évaluation mise en place par le CECRL. Le restant appartient soit à un groupe de niveau de maîtrise plus faible (groupe B), soit plus élevé (groupe A) constitués par les formateurs de FLE à l'OFNEC (Office Franco-Norvégien d'Echange et de Coopération). L'inscription à cette formation requiert un niveau I ou II en français langue étrangère obtenu au lycée, ce qui correspond *grosso modo* à un niveau A1/A2+ à B1+. Ainsi, les apprenants ne sont aucunement à un niveau débutant au moment de l'enregistrement.

**Tableau Récapitulatif des apprenants norvégiens participants aux séances avec les locuteurs natifs**

Apprenant	Date de naissance	Temps en immersion (en mois)	Groupe/niveau selon le CECRL (en gras)
R.	1995	4	B
I. G.	1991	4	B
M.	1993	4	B
L.-M.	1991	5	B
L.	1989	15	A
K.	1989	6/7	A
A.	1993	6	A
I.D.	1991	27	<b>C1</b>
G.	1994	7	<b>A ; C1 en compréhension, B1 en grammaire</b>

*NB.* Groupe A = maîtrise élevée. Groupe B = maîtrise faible. K a participé à deux occasions à un mois d'intervalle.

Notre méthode de sélection des données consiste en une exploration du corpus avec un focus sur les énoncés figurés et figés. Afin d'attester l'usage des énoncés conventionnels dans le discours, nous nous sommes appuyés sur la méthode proposée

par Bolly (2011) qui consiste à vérifier dans des corpus de presse la fréquence d'emploi d'un énoncé. Ainsi, l'emploi est attesté s'il apparaît au moins deux fois dans Europresse, agrégateur de presse. Pour faciliter la lecture des extraits, les principaux symboles employés sont explicités à la fin de cet article<sup>1</sup>. Tournons-nous maintenant vers les occurrences dans la prochaine section.

### 3.1. En guise de résultats

Dans cette section, nous proposons une première exploration intuitive d'un corpus sous forme de fichiers en .doc. Les occurrences, en gras, ont été choisies sur la base des critères présentés plus haut concernant le sens figuré et le figement. Elles contiennent donc des mots dont le sens escompté est figuré ou des séquences figées non-compositionnelles. Prenons l'exemple de cet extrait entre trois apprenantes du groupe B et le locuteur natif E qui permet d'illustrer une métaphore. La séance se déroule dans un restaurant à Caen et M souhaite expliquer la localisation de l'une des villes de Norvège :

1) M : Tu connai:s Trondheim / (*s'adressant à E*)

E : <p<ouais>>

M : A:h (.) c'est mon : (.) (*faisant un geste pour dire qu'elle vient de Trondheim*)

E : J'connais de nom mais placer <all<je sais pas trop où c'est>>  
(*Tout le monde rigole*)

M : Ah ouais (.) c'est entrE c'est (.) midt (*prononçant midt en norvégien*)  
c'est (.)

R : **Dans le cœur de Norvège** (.) j (RIRE)

M : (RIRE) ah ouais

M essaie de trouver le mot *midt* i ce qui signifie *au centre de* sans y arriver. R emploie une métaphore lexicalisée (être au *cœur d'un pays*) pour désigner la localisation de la ville, et l'énoncé « ville au cœur d'un pays » est attesté par 21 occurrences dans Europresse. La métaphore pourrait donc être qualifiée de cognitive en ce que R souhaite aider son collègue afin d'expliquer que Trondheim se trouve au centre du pays comme le cœur de trouve au centre du corps. Ainsi, R s'appuie sur une figure de discours afin d'explicitier une connaissance qui trouve son écho chez l'apprenante n'ayant pas trouvé le bon terme.

Dans l'extrait suivant, K et G conversent avec le locuteur natif J sur le fait que les Norvégiens seraient capables de faire plusieurs choses à la fois, et J propose deux adjectifs pour exprimer ceci : être dissipé et être multitâche. J continue en disant que ce dernier terme convient plutôt aux machines qu'aux êtres humains et par la suite, G semble vouloir expliquer à J et K que de toute manière, les êtres humains sont *aussi* des machines donc le terme de multitâche convient parfaitement :

- 2) K : je : PENSE que c'est : (.) habitUDE franÇAIS parce en norvège on :  
 on peut euh :: BOIRE du caFÉ (.) LIRE (.) ET MANGER en même temps  
 J : OH (.) d'accord  
 K : c'est normal euh :  
 J : vous êtes DISIPÉS  
 K : [ (RIRE)  
 K : euh : oui (.) c'est ça  
 J : vous êtes multitâches  
 K : OUI  
 G : multitâches (articule bien)  
 J : c'est assez amusant ce mot multitâches parce que (.) on dit PLUS (.) on  
 l'utilise plus souvent pour (.) pour une maCHINE (.) que pour un être humain  
 G : **oui mais on- NOUS sommes des machines**  
 K : oui  
 J : oui (.) c'est pour ça que- c'est pour ÇA que je RIS (.) c'est comique (.)

La métaphore conceptuelle de LES GENS SONT DES MACHINES (Lakoff *et al.* 1991) est ici évoquée par G et, par son emploi près de 60 fois dans Europresse, elle peut être considérée comme attestée. Cet extrait est intéressant dans la mesure où G emploie une métaphore nominale, possiblement afin d'explicitier le lien entre le comportement d'un ordinateur et un humain. Ainsi, elle cherche possiblement à expliquer ou démontrer avec humour que les humains peuvent être considérés comme multitâches parce elles fonctionnent comme des machines.

Cette analyse montre également l'emploi d'une expression idiomatique de façon ironique par l'apprenante I.D. (ici simplement I) ayant passé le plus de temps en France (27 mois). Dans la séance entre I et son collocataire A qui se déroule dans leur appartement à Caen, ils s'apprêtent à déjeuner mais I ne trouve pas le parmesan. A montre l'emplacement de l'objet :

- 3) I : qu'est-ce qu'IL faut d'autre / AH (.) parmesan  
 A : AH <p<le /parmesan>> je CROIS qu'il est JUSTE LÀ \lda  
 I : <p<OH:>>  
 A : ouvre tes YEUX s'il-te-plâit  
 I : (RIRE) tu le CACHES comme ça  
 A : (RIRE) . tu le CACHES tu le fais exprès : **pour me faire chier** : ° (RIRE)  
 I : <p<casse-couilles>>

Etant donné qu'ils se connaissent et habitent ensemble depuis un moment, la prise de parole est relativement désinhibée. I emploie une séquence figée d'un registre très familier (*casser les couilles de quelqu'un*) ici sous forme de l'adjectif *casse-couilles* employé 863 fois dans Europresse, attesté et très conventionnel. I fait ainsi en réponse à la séquence employée par A, *faire chier quelqu'un*, dont

l'emploi est attesté avec plus de 4000 occurrences. Le sens des deux expressions idiomatiques est de *contrarier quelqu'un* et il s'agit donc de séquences dont la fonction est de référer à un état ou à une action (Bolly, 2010). Or les deux sont ici employées de façon ironique par les participants étant donné que I n'a pas littéralement essayé de cacher l'objet en question. Ceci nous montre que I maîtrise non seulement le sens conventionnel des deux séquences figées mais aussi qu'elle sait manier plusieurs niveaux de signification.

Enfin, montrons un extrait fort intéressant avec la tentative d'emploi par K (groupe A) de *s'occuper de ses oignons* en interaction avec G et le locuteur natif J de l'exemple 2). Cette expression idiomatique est attestée par près de 100 occurrences dans Europresse et son caractère figé tient notamment au fait que nous ne pouvons pas opérer de substitution sur l'axe paradigmatique (*\*c'est pas de tes poireaux*). Pour situer le contexte, les participants discutent l'emploi de différentes expressions en français et en norvégien et la séance se déroule à un café de l'université de Caen. Il s'agit d'une discussion métalinguistique sur le sujet des expressions :

- 4) J : oui (.) y'a une expression qui est (.) \Chacun ses affaires ° (.) mais :  
 chacUN : euh : chacUN son histoIRE chacUN ses affAIRES (.) ce que:  
 euh : / les affaires de mon voiSIN ne me regardent PAS et \MES AFFAIRES ne regardent pas mon voisin  
 K : AH /c'est PAS MES OIGNONS  
 J : hein /  
 K : 'est PAS MES OIGNONS /  
 J : AH OUI :: C'EST ça <pp<alors>> c'est un expression qui <f<si : /  
 quelqu'un>> se : (.) préoccupe de : euh : ce que tu FAIS (.) te pose de  
 quesTIONS indisCRÊTES (.) tu peux lui réPONDRE . <len<mêle TOI de tes  
 oignONS>> ° [ <p<ça veut dire>> occupe-TOI  
 G : [ mêle toi tu  
 J : <resc<mêle (.) toi (.) de TES (.) oiGNONS>> (1'') c'est : <all<ce qui veut  
 DIRE>> euh : mh : . occupe-TOI de ce qui TE (.) Regarde °  
 G : (incompréhension)  
 J : /l'oignon (.) l'aliment  
 G : /oui  
 J : tu vois- \Mêle-toi de tes oignons ° pour . Mêle-TOI de tes affaires ° .  
 occupe-toi de ce qui te regarde °  
 G : d'accord

Dans cet extrait, K emploie cette expression idiomatique relativement opaque en réponse à celle employée par J, à chacun ses affaires. Il y a confusion de pronom et une omission du morphème grammatical *de* (*\*c'est pas mes oignons* au lieu de

*c'est pas de tes oignons*) qui est vite corrigée par J (*mêle TOI de tes oignoONS*). G fait signe d'incompréhension et J explique que la séquence en question contient un nom, *l'oignon*, et indique sa catégorie ontologique (*les aliments*). Ceci montre une décomposition de la séquence figée par le locuteur natif en guise de stratégie de désambiguïsation sémantique par une accentuation sur le sens littéral des constituants de celle-ci accompagné de la signification au sens figuré. Ainsi, nous constatons que les sens littéral et figuré sont tous les deux saillants dans ce discours entre locuteur natif et apprenant.

## Conclusion

Cette présentation du corpus ANF permet de se familiariser avec une base de données encore inexplorée en FLE dont les participants sont des apprenants adultes norvégiens en immersion. Il permet d'explorer un ensemble de phénomènes langagiers, y compris celui de l'usage du sens figuré et du figement sur lequel nous nous concentrons. La difficulté de la métaphore et des séquences figées n'a d'égal que l'antiquité de son étude et l'importance de la recherche qui y est consacrée. Inévitablement, ce vaste domaine a donné lieu à des développements terminologiques anarchiques, qui, nous l'avons vu, nuisent à l'approche didactique de la question. Le flou terminologique majeur relevé dans cet article est un frein potentiel dans nos considérations didactiques en ce qu'il peut affecter la manière avec laquelle les formateurs de FLE sont en mesure d'enseigner les phénomènes de sens figuré et de figement. C'est dans ce but que nous explorons des faits métaphoriques dans le corpus. Les quatre extraits relevés montrent des emplois d'expressions idiomatiques et de métaphores dont l'usage révèle potentiellement de deux facteurs invoqués plus haut : la fonction cognitive de la métaphore et la fonction référentielle des expressions idiomatiques. Ainsi, ces emplois peuvent indiquer la volonté d'explicitier des phénomènes par des figures de discours ainsi que de se référer à des concepts abstraits par des expressions idiomatiques en FLE.

## Bibliographie

- Aleshtar, M. T., Dowlatbadi, H. 2014. « Metaphoric Competence and Language Proficiency in the Same Boat ». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 98, p. 1895-1904.
- Bolly, C. 2010. Les unités phraséologiques : un phénomène linguistique complexe ? Séquences (semi)figées construites avec les verbes «prendre» et «donner» en français écrit L1 et L2 : Approche descriptive et acquisitionnelle (Thèse de doctorat inédite). Université de Louvain-la-Neuve.
- Bonhomme, M. 2005. *Pragmatique des figures du discours*. Paris : Honoré Champion.
- Cieślicka, A.B. 2015. « Idiom Acquisition and Processing by Second/Foreign Language Learners ». Dans Heredia, R.R. et Cieślicka, A.B. (éd.), *Bilingual Figurative Language Processing*. Cambridge University Press, p. 208-244.

Danesi, M. 1992. « Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension ». Dans Alatis, J.E. (éd.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics: Language, communication, and social meaning*, p. 489- 500. Washington, DC : Georgetown University Press.

De l'Europe, Conseil. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Gibbs, R. W. Jr. 1994. *The poetics of mind. Figurative thought, language and understanding*. Cambridge : Cambridge University Press.

Giora, R. 2003. *On our mind: salience, context and figurative language*. New York : Oxford University Press.

González Rey, I. 2010. « La phraséodidactique en action - les expressions figées comme objet d'enseignement ». *La culture de l'autre : l'enseignement des langues à l'Université*. La Clé des Langues (Lyon: ENS LYON/DGESCO). Mis à jour le 1 avril 2010, consulté le 7 novembre 2017.

Kecskes, I. 2006. « On my mind: thoughts about salience, context and figurative language from a second language perspective ». *Second Language Research*, vol. 22, n° 2, p. 219-237.

Lakoff, G., Espenson, J. et Schwartz, A. 1991. *Master metaphor list. Second draft copy*. Cognitive Linguistics Group, université de California Berkeley. Accessible à <http://cogsci.berkeley.edu>, consulté le 30/11/2017.

Mejri, S. 2005. « Figement absolu ou relatif : la notion de degré de figement ». *Linx* [En ligne], 53 | 2005, mis en ligne le 15 février 2011, consulté le 07/11/2017.

Tamba-Mecz, I. 1981. *Le sens figuré : vers une théorie de l'énonciation figurative*. Paris : Presses Universitaires de France.

Wray, A. 2000. « Formulaic sequences in second language teaching: principle and practice ». *Applied Linguistics*, vol. 21, n° 4, p. 463-489.

## Note

1. Les majuscules signifient une accentuation et les deux points superposés (euh :) un allongement des voyelles. Le point entre des parenthèses (.) désignent des pauses dans le débit de la parole. La barre oblique à droite concerne une intonation montante (hein /) alors que la barre oblique à gauche signifie une intonation descendante. Les symboles < > désignent l'intensité du volume de la parole avec le code <f pour volume plus fort (<f<si: et <p pour un volume plus bas (cf. <p<ça), alors qu'ils soulignent une vitesse de la parole plus rapide (<all<ce qui veut DIRE>>) ou lente (<len<mêle T0I). Enfin, le signe degrés (°) indique la fin du discours direct et le crochet ([]) signale des chevauchements dans la prise de parole.