



HAL
open science

Le Développement de la production non-littérale du niveau B1 au niveau B2 chez des étudiants lansad en anglais à l'écrit

Justine Paris

► **To cite this version:**

Justine Paris. Le Développement de la production non-littérale du niveau B1 au niveau B2 chez des étudiants lansad en anglais à l'écrit. Colloque international des Etudiants chercheurs en Didactique des langues et en Linguistique, Lidilem, Jun 2014, Grenoble, France. hal-01252059

HAL Id: hal-01252059

<https://hal.science/hal-01252059>

Submitted on 7 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LE DEVELOPPEMENT DE LA PRODUCTION NON-LITTERALE DU NIVEAU B1 AU NIVEAU B2 CHEZ DES ETUDIANTS *LANSAD* EN ANGLAIS A L'ECRIT

Justine PARIS^{a,b}

Justine.paris@univ-paris3.fr

^a *Université Sorbonne-Nouvelle*

5, rue de l'Ecole de Médecine

75005 PARIS, France

^b *Université de Vincennes-Saint-Denis*

59-61, rue Pouchet

75017 PARIS, France

Abstract : Studies on figurative language in second language acquisition have predominantly focused on its comprehension and retention by L2 learners. The present study was therefore designed to assess L2 learners' productive use of figurative language. Observing texts written by intermediate learners of English, I describe the way they make use of non-literal language.

1. Introduction

Les théories en linguistique cognitive ont montré que la métaphore jouait un rôle central dans la façon dont nous appréhendons le monde et percevons certains concepts (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff & Turner, 1989; Gibbs, 1995 ; Gibbs et Tendahl, 2006). Cette métaphoricité mentale, ou conceptuelle, se reflète dans la façon dont nous manipulons le langage au quotidien. Ainsi, le langage non-littéral – telles les expressions idiomatiques, les métaphores, ou encore les métonymies – ponctue nos conversations de la vie de tous les jours.

Les chercheurs en acquisition des langues secondes ont très rapidement cherché à appliquer ce cadre théorique à leur discipline, remarquant un véritable désintérêt pour le langage figuré en classe de langue et surtout son absence dans de nombreux manuels scolaires. Ils ont alors tenté de pallier ce manque en proposant diverses stratégies d'enseignement mais très peu se sont véritablement penchés sur le non-littéral dans l'interlangue des apprenants au préalable. L'objectif de la présente étude est donc de proposer un travail en amont : nous nous intéressons ici à la façon dont les apprenants de langues étrangères manipulent cet aspect particulier de la langue. Pour ce faire, nous avons étudié les productions écrites d'étudiants LANSAD de niveaux B1 et B2 en anglais et entrepris un relevé de toutes les instances métaphoriques dans ces données. Nous présentons ici la nature de ces instances afin d'esquisser un portrait du non-littéral en langue étrangère au stade intermédiaire de l'apprentissage.

2. Le non-littéral, l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères

2.1. *Points de départ, premières réflexions*

On s'accorde aujourd'hui à dire qu'il est important que le langage figuré ait sa place au sein de la classe de langue (Deignan et al., 1997; Littlemore and Low, 2006 ; Andreou & Galantomos, 2009) et qu'un apprenant doit se familiariser avec la dimension non-littérale de la langue cible dans un souci de maîtrise globale de cette dernière. En 1988, Graham Low fut

un des premiers chercheurs à parler de « compétence métaphorique » en langue étrangère – à savoir, d'une certaine capacité à produire et comprendre des instances de langues métaphoriques dans la langue cible. G. Low mène alors une réflexion sur les fonctions du langage métaphorique et décide d'appréhender le phénomène plus généralement au moyen d'une liste de compétences bien spécifiques nécessaires à la maîtrise du non-littéral pour tout locuteur, natif ou non, d'une langue (« être capable de percevoir du sens dans un énoncé qui contient des anomalies sémantiques ou d'apparentes contradictions » par exemple ; Low, 1988 :129). G. Low présente alors un certain nombre de difficultés auxquelles les apprenants seraient potentiellement sujets et propose d'ores et déjà des stratégies d'enseignement. Mais le linguiste qui s'intéressera à la compétence métaphorique d'apprenants de langue étrangère au travers d'une étude de productions authentiques sera Marcel Danesi en 1992 (Danesi, 1992a et 1992b ; Danesi, 1995). Observant les productions écrites de ses étudiants en quatrième année d'espagnol langue étrangère, il remarque un degré de littéralité plus ou moins frappant dans ces écrits (« *an unnatural over-literality* ») contrairement à la manière dont ses étudiants s'expriment au quotidien dans leur L1. Aussi, les rares passages non-littéraux que M. Danesi aperçoit dans ces écrits reflètent tous le système conceptuel et métaphorique de la langue maternelle des apprenants. M. Danesi affirme alors que cette difficulté à se détacher des représentations conceptuelles de la L1 explique pourquoi les apprenants de L2 n'atteignent que très rarement un niveau de langue comparable à celui d'un natif. Il conclut que maîtriser une langue étrangère ne signifie pas seulement développer des compétences grammaticales et communicatives, mais qu'il est tout aussi important de développer une certaine connaissance et compréhension de la façon dont la culture cible perçoit le monde.

2.2. *Quelques études interlangagières*

Malgré ces préceptes, il s'agira d'un « faux-départ » car les études interlangagières se font rares dans la littérature, qui s'est plutôt teintée de travaux dans le domaine de la didactique tendant à guider et encourager les enseignants de langues à inclure du non-littéral dans leurs programmes (Adkins, 1968 ; Irujo, 1986 ; Cooper, 1998 et 1999 ; Wray, 2000 ; Boers, 2000). Ainsi, peu de chercheurs se sont préalablement penchés sur la façon dont l'apprenant perçoit et produit du non-littéral avant de proposer des stratégies d'enseignement.

Il faudra attendre le début des années 2000 et les travaux de I. Kecskès sur les routines pragmatiques, ceux de J. Charteris-Black (2002) et F. Boers (2009) sur les idiomes, et ceux de S. Granger (1998), N. Nesselhauf (2005), G. Philip (2006) et F. Meunier et S. Granger (2008) sur les collocations, tous basés sur l'écrit, pour en savoir plus. Kecskès (2000) remarque que les apprenants ont tendance à se référer à la pragmatique de leur L1 afin de comprendre et produire des énoncés liés à des situations spécifiques (« *situation-based utterance* » – cf. *how are you doing ? ; Stay tuned ; I'll be right back*) dans leur L2 ; ce qui les mène à l'échec d'un point de vue sémantique et pragmatique. Il pense que cette tendance est due à un manque de connaissances de base concernant la langue cible, qui conditionnent l'appropriation de ces expressions conventionnelles et pragmatiques. G. Lakoff et M. Johnson (1980) vont dans ce sens quand ils affirment que lorsqu'une métaphore fait éruption dans les conversations entre deux personnes de cultures différentes, sa compréhension n'est possible qu'à travers des négociations du sens et si les deux locuteurs connaissent les différences entre leurs cultures respectives. Chacun doit se reporter aux repères culturels de l'autre pour être sûr de se faire comprendre convenablement. Granger (1998) et Gill Philip (2006) repère également un fort impact des concepts et des expressions de la langue maternelle des apprenants dans leur productions de collocations (cf. *rendre visite, prêter attention, ferme intention, argument de poids*). Très souvent, les apprenants se sont référés à des collocations de leur L1 qu'ils ont soit traduites mot à mot dans la langue cible, soit

légèrement adaptées. F. Boers *et al* et J. Charteris-Black relèvent des manipulations similaires avec les idiomes : les apprenants font des substitutions de constituants et remplacent certains termes par des termes plus courants ou plus modernes (*get cold feet* pour *get the wind up* chez Charteris-Black, 2002 ; ou *play second violin* pour *playing second fiddle* du côté de Boers, 2009, par exemple).

2.3. *Le non-littéral en L2, aujourd'hui*

Ce n'est que très récemment que des études de corpus sur le langage non-littéral en langue étrangère font véritablement surface, toujours à l'écrit. Fiona MacArthur (2010) remarque que ses étudiants en fin de licence d'anglais produisent un certain nombre de métaphores dans le but d'exprimer des idées complexes et abstraites, mais que ces dernières ne sont pas toujours conventionnelles, appropriées ou conformes à la langue cible. On ne sait en revanche que très peu de choses sur la méthode employée afin d'identifier et classer les instances jugées métaphoriques. Susan Nacey (2009 et 2013) mène ensuite une étude comparative basée sur des *essays* argumentatifs rédigés par des étudiants en troisième et quatrième année d'études d'anglais, et sur des textes rédigés par de jeunes bacheliers britanniques. Suivant un protocole inspiré des méthodes du Pragglejaz Group (2007), MIP et MIPVU (*Metaphor Identification Procedure* - Vrije Universiteit Amsterdam ; Steen *et al*, 2010), S. Nacey découvre que ses sujets non-natifs produisent davantage de métaphores que ses sujets contrôles. Un mot sur cinq se révèle être figuratif chez les apprenants, contre un mot sur six chez les natifs. Ceci s'explique en fait par une prédominance d'erreurs et de transferts de la L1 chez les apprenants. Des analyses sur la base d'une typologie « conventionnel vs original » (*conventional vs novel metaphors*) ont révélé la présence de 95% de mots métaphoriques de nature conventionnelle (usage métaphorique socioculturel, existant dans la langue et référencé dans les dictionnaires) et 5% de mots métaphoriques de nature « originale » ou novatrice (usage métaphorique personnel, propre au locuteur). C'est du côté des mots métaphoriques originaux que se traduit la différence entre les natifs et les non-natifs, où les apprenants ont effectué des transferts et des manipulations lexicales. Jeanette Littlemore *et al.* (2012) entreprennent une étude développementale sur la production non-littérale en L2 à chaque niveau de langue du Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues (CECRL) en commençant au niveau A2. Se penchant également sur des *essays* argumentatifs et utilisant également une version adaptée de MIPVU, J. Littlemore et ses collègues étudient l'évolution de la quantité de termes métaphoriques au cours de l'apprentissage, ainsi que la propension de mots lexicaux et grammaticaux utilisés de manière métaphorique, la présence de métaphores filées, les fonctions de ces métaphores et la conformité de ces termes employés de manière figurative au cours de l'apprentissage des niveaux A2 à C2. Les résultats montrent que la quantité de termes métaphoriques augmente au cours de l'apprentissage, qu'il s'agit plus souvent de mots lexicaux, que les métaphores filées apparaissent au niveau B1-B2, que les apprenants ont recours au figuratif dans le but d'exposer leur point de vue, de persuader, de critiquer ou de soutenir des idées, de provoquer des effets d'exagération ou rhétoriques, de mettre en mots des idées complexes ou abstraites et de verbaliser un contenu émotionnel. Les résultats indiquent également que le langage non-littéral occasionne bien plus d'erreurs que le langage littéral.

Malgré l'apport considérable de ces trois études, il reste très difficile de se faire une idée de la compétence métaphorique globale des apprenants de langue étrangère en raison de méthodologies et problématiques qui diffèrent. Surtout, ces études ne disent rien sur les formes que prend le langage non-littéral dans l'interlangue des apprenants. C'est ce que nous nous proposons d'analyser dans le présent travail.

3. L'étude, méthodologie

Dans le but d'étudier la composition du discours non-littéral d'étudiants francophones apprenant l'anglais, nous avons demandé à 54 étudiants du programme LANSAD de l'université de la Sorbonne-Nouvelle de se livrer à la rédaction de deux *essays* de 300 mots. Une première moitié des participants était de niveau B1 et l'autre de niveau B2. Les sujets de rédaction étaient en lien avec le contenu grammatical du cours : ils n'avaient pas été formulés dans le but d'éliciter du non-littéral (cf. *Could you go and live in an far away country? Account for the reasons that may / may not make you leave your own country*). Nous avons procédé à l'analyse de ces rédactions et relevé tous les énoncés d'allure non-littérale. Tout énoncé a été considéré non-littéral s'il démontrait un transfert d'un domaine conceptuel à un autre (cf. *ta chambre est une véritable porcherie*, interaction HUMAIN-ANIMAL) ; ou s'il mettait en évidence une tension sémantique entre le sens premier des mots utilisés et leur sens en contexte (cf. *une ambiance froide*) ; ou s'il présentait un sens global non-compositionnel (cf. : *casser du sucre sur le dos de quelqu'un*).

Les formes non-littérales relevées nous ont permis d'élaborer la typologie suivante, composée de:

1. sur-extensions (*people who **leave** their habits to discover new things ; The last thing which can **kill** a language is a government*),
2. transferts de la L1 (*live an experience pour vivre une expérience ; they kwew wars pour ils ont connu la guerre*),
3. personnifications (*school gives us theory ; the society is selfish*),
4. comparaisons et analogies (*language is like our identity card*),
5. expressions idiomatiques (*in my opinion; the apple of my eyes; on the one/other hand ; life is short*),
6. métaphores (*language is a sort of legacy ; life isn't a nice room with chairs*).

4. Résultats

4.1. Le non-littéral au niveau B1

Comme le tableau ci-dessous l'indique, les expressions non-littérales les plus utilisées par les apprenants de niveau B1 sont les transferts du français (représentant presque 50% des formes non-littérales relevées), les idiomes (23% des énoncés relevés) et les sur-extensions (20%).

Transferts	Idiomes	Sur-extensions	Personnifications	Métaphores	Comparaisons	Total
102	49	41	11	6	2	211
48%	23%	20%	5%	3%	1%	100%

Tableau 1 - composition du non-littéral chez les étudiants de niveau B1

La forte présence de transferts et de sur-extensions n'est pas surprenante puisque le niveau B1 ne permet pas encore aux apprenants de s'exprimer complètement de manière indépendante. Ces formes ne jouent pas en faveur des apprenants dans l'évaluation de leur compétence non-littérale puisqu'elles tendent plutôt à rendre leur discours non-conforme à la langue cible, provoquant un sentiment d'étrangeté ou d'inhabituel chez le lecteur. L'utilisation d'idiomes, seconds au classement des formes non-littérales les plus utilisées, peut apparaître au premier abord comme un atout en vue de l'évaluation qualitative de la compétence non-littérale des étudiants mais la majorité (60%), sont des idiomes fonctionnels (des mots connecteurs, par exemple *to my mind, as a consequence*, etc) très peu figuratifs.

Les trois autres formes non-littérales relevées dans les données (personnifications, métaphores et comparaisons) apparaissent en quantité bien moindre. Les résultats pour les personnifications et les comparaisons viennent renforcer ceux de Steen (2010), à savoir

qu'elles se font très rares. Nous nous attendions à en relever davantage en raison principalement d'un effet de manque de vocabulaire chez les apprenants (hypothèse déjà émise par Carter en 2004) mais elles ne sont présentes que dans 5% et 1% des énoncés non-littéraires relevés. Les métaphores se situent quantitativement entre ces deux types de formes. Elles semblent être, très souvent, le fruit de difficultés à mettre en mots des idées complexes (cf. *I need to have my mind wide open, this experience would light me up to life, to the people and to the world*). Les métaphores sont également produites afin de créer certains effets : des effets ornementaux (même si parfois quelque peu confus, cf. *The way is longer from the bottom to the top than from the heaven to earth*), humoristiques/sarcastiques (cf. *life isn't a nice room with chairs*) ou d'exagération (cf. *be careful to this monster named routine*).

Devant le nombre important d'énoncés déviants relevés, nous avons soumis les 68 énoncés « véritablement » non-littéraires (les personnifications, comparaisons/analogies, idiomes et métaphores) à deux natifs anglophones afin de savoir si ces énoncés leur paraissaient naturels/authentiques, voire s'ils les prononceraient eux-mêmes. Notons que ces personnes n'étaient pas linguistes. Au total, 83% de ces énoncés ont été reconnus comme conformes. Les 17% restants ont été jugés déviants en raison d'erreurs de prépositions et d'articles dans les idiomes (*in*_contrary, *by* *away*, *by* *your own*, *in* *my mind*, par exemple).

Tout ceci mène à un bilan plutôt mitigé : sur la totalité des énoncés d'allure non-littérale relevés, 30% seulement le sont vraiment (les personnifications, comparaisons/analogies, idiomes et métaphores). Mais ces énoncés sont en majorité conformes à la langue cible.

4.2. Le non-littéral au niveau B2

Le tableau 2 reprend les résultats obtenus pour les apprenants de niveaux B2.

Langage idiomatique	transferts	Sur- extensions	métaphores	Person- nifications	Compa- raisons	Total
194	163	69	20	19	4	469
41%	35%	15%	4%	4%	1%	100%

Tableau 2 - composition du non-littéral chez les étudiants de niveau B2

Il est intéressant de noter que les formes non-littérales les plus fréquentes du côté des participants de niveau B2 sont de même nature que ceux des participants de niveau B1 : il s'agit des idiomes, des transferts de la L1 et des sur-extensions. En revanche, leur effectif est bien plus élevé et leur distribution diffère. Ce sont tout d'abord les idiomes qui priment ici (représentant 41% des énoncés non-littéraires produits), suivis des transferts du français (35%) puis des sur-extensions (15%) qui ont tous deux nettement décliné. La catégorie « idiomes » a d'ailleurs été remplacée par les termes « langage idiomatique » puisque, outre de véritables idiomes similaires à ceux relevés chez les apprenants B1, on trouve maintenant d'autres constructions idiomatiques. Tout d'abord des formes hybrides : *on your own, no matter what, each and every* ou encore *right away*. On note ensuite l'émergence de formules ou constructions socio-interactionnelles et pragmatiques comme *have a good time, it's not a big deal, it makes no odds, for that matter, etc.*

Les métaphores sont en proportions égales à celles relevées chez les étudiants de niveau B1 mais une fois de plus, ceux de niveaux B2 en ont produit un plus grand nombre. Une très grande majorité de ces métaphores a pour fonction de véhiculer des pensées abstraites par le biais d'analogies explicatives (cf. *University is a wild place, people can be very mean sometimes ; A year spent in New York might be a way to blossom*). Et un certain nombre de métaphores a été produit dans le but de produire des effets stylistiques, comme chez les étudiants de niveau B1 : humoristiques (cf. *I hear a threatening routine coming in the idea of staying in the same place for years*), de force (cf. *they don't want to see their life changed into a zoo*) et esthétiques (cf. *it drains bigger inconvenients*).

Les énoncés « véritablement » non-littéraux relevés (les personnifications, séquences non-littérales idiomatiques et les métaphores), au nombre de 206, ont été également soumis au jugement de conformité de nos deux juges natifs anglophones : 92% d'entre eux ont été reconnus conformes. Les 8% restants ont été jugés déviants pour les mêmes raisons que chez les participants B1, à savoir des substitutions ou des omissions de prépositions et articles dans les idiomes.

Malgré une évolution quantitative et qualitative entre le niveau B1 et le niveau B2 [$\chi^2(5, N=54) = 23,53$ ($p < .0002$)], le bilan chez les niveaux B2 reste également quelque peu mitigé. Sur la totalité des énoncés relevés, seuls 50% sont véritablement non-littéraux (sur-extensions et transferts du français mis à part) même si, là encore, presque l'intégralité de ces énoncés a été reconnue conforme à la langue cible par nos deux juges anglophones.

5. Discussion

Une très large majorité des formes non-littérales relevées sont donc des formes déviantes, aussi bien chez les apprenants de niveau B1 (où l'on compte 70% de formes non-littérales non-conformes à la langue cible provenant de 50% de transferts et 20% de sur-extensions) que chez les apprenants de niveau B2 (où l'on observe 50% de formes non-littérales déviantes provenant de 35% de transferts et de 15% de sur-extensions). Ce qu'il est intéressant de noter, c'est qu'une grande majorité de ces formes déviantes proviennent en fait de formes préfabriquées figuratives de la L1 des apprenants.

On note tout d'abord la présence de calques (par exemple : *to answer to* pour *répondre à*, *general culture* pour *culture générale*, *to have the envy of* pour *avoir l'envie de*). Ces derniers représentent 10% des transferts. Nous avons ensuite observé un nombre équivalent de transferts de formules clichées : *life is too small* pour *la vie est trop courte*, *it's a chance that isn't given to everyone* pour *c'est une chance qui n'est pas donnée à tout le monde*, *they knew war* pour *ils ont connu la guerre*. Des collocations ont également été transférées, représentant presque 20% des transferts : *to meet difficulties* pour *rencontrer des difficultés*, *to have surprises* pour *avoir des surprises*, *to present advantages* pour *présenter des avantages* ou encore *to follow classes* pour *suivre des cours*. Enfin, 60% des transferts observés sont des transferts d'expressions idiomatiques (cf. *to begin by the beginning* pour *commençons par le commencement* ou *in two words* pour *en deux mots*, *to weave bonds of friendships* pour *tisser des liens d'amitié*, ou encore *until the end of my days* pour *jusqu'à la fin de mes jours*).

Devant la présence de tant de formes non-littérales inspirées du français, nous avons alors demandé à nos participants de répondre à nouveau à l'un des sujets de rédaction en français, leur langue maternelle afin d'obtenir un élément de comparaison par rapport aux productions rédigées en anglais. Les résultats de cette étude expliquent grandement la très forte présence des formes relevées précédemment dans les *essays* en anglais : 85% des instances non-littérales relevées dans les *essays* en français étaient de nature conventionnelle, donc idiomatiques (*tomber sous le charme de* ; *partir à l'étranger est un luxe* ; *la cuisine de ma grand-mère serait un frein* [à l'action de partir vivre à l'étranger] *puisque trop difficile à quitter* ; *s'immerger dans une culture inconnue* ; *être sur ses gardes* ou encore *changer d'air*, par exemple). Devant de telles proportions, il n'est pas étonnant que les apprenants aient tenté de transférer ces formes à la langue cible. Notons que les expressions idiomatiques sont sans doute stockées de manière individuelle dans notre lexique mental, elles sont donc vraisemblablement générées automatiquement comme n'importe quel lexème.

Ces observations viennent renforcer le postulat d'Alison Wray (2002) à savoir que les formes figées, préfabriquées ont une place dominante dans notre discours. Devant l'infini de combinaisons de mots possible, tout locuteur démontre des préférences pour certaines

combinaisons, qui deviennent alors idiomatiques. Elles sont le gage d'une certaine fluence et authenticité du discours (Pawley et Syder, 1983). Il est d'ailleurs intéressant de noter que les formes conformes à la langue cible relevées dans nos données en anglais sont des expressions idiomatiques. En ajoutant les transferts de la L1 (transferts de formes préfabriquées) et les expressions idiomatiques correctes, la propension de formes figuratives figées atteint les 73 % chez les apprenants B1 et 76% chez les apprenants B2. Ces chiffres s'apparentent à ceux de A. Wray et M. Perkins (2000) qui affirment que jusqu'à 70% de notre discours peut être préfabriqué. Il est donc indéniable que leur enseignement en classe de langues serait très utile aux apprenants.

6. Conclusion

Le langage non-littéral chez les apprenants de langues secondes possède des contours flous en raison d'un nombre important d'énoncés non-standard. Soulignons que nous ne pouvons nous prononcer que pour des apprenants de niveaux intermédiaires aujourd'hui. Il est donc très difficile à ce stade de l'apprentissage de déterminer ce qui est non-littéral de ce qui ne l'est qu'en apparence, en raison d'une forte présence de sur-extensions et de transferts. Deux options se présentent alors : inclure ou exclure ces formes dans nos comptages. Nous avons choisi de les inclure, et ce, pour deux raisons. Premièrement, parce que le recours aux sur-extensions, donc à une manipulation lexicale délibérée, est une stratégie communicative : les étudiants se servent de mots de vocabulaire qu'ils ont à leur disposition pour exprimer le noyau de sens qu'ils cherchent à véhiculer. Elles révèlent leur capacité analogique, c'est-à-dire leur capacité à voir des ressemblances entre les mots et à les manipuler – un pré-requis pour la production de métaphores. La deuxième raison est que les transferts de la L1 recouvrent des formes figuratives. Ils trahissent l'automatisme de ces formes et leur importance dans l'expression verbale de nos participants, confirmés par leurs productions en français. Ainsi nous pensons qu'il est difficile d'ignorer ces formes – qui sont, d'ailleurs, les formes les plus nombreuses. En revanche, il est clair qu'elles ne peuvent pas être traitées au même titre que les formes « véritablement » métaphoriques, ou du tout moins correctes (personnifications, comparaisons, idiomes et métaphores), comme nous l'avons démontré dans cette étude. Dans tous les cas, les résultats de la présente étude révèlent un fort penchant pour les formes non-littérales plus ou moins figées.

Références

- ADKINS, Patricia G. (1968). Teaching Idioms and Figures of Speech to Non-Native Speakers of English, *Modern Language Journal*, 52, 3: 148-152.
- ANDREOU, Gorgia & GALANTOMOS, Ioannis (2009). Conceptual Competence as a Component of Second Language Fluency, *Journal of Psycholinguistic Research*, 38, 6: 587-591.
- BOERS, Frank (2000). Metaphor Awareness and Vocabulary Retention, *Applied Linguistics* 21, 4: 553-571.
- BOERS, Frank, PIRIZ, Ana Maria P., STENGERS, Hélène & EYCKMANS, June (2009). Does Pictorial Elucidation Foster Recollection of Idioms? *Language Teaching Research*, 13, 4: 367-382.
- CHARTERIS-BLACK, Jonathan (2002). Second Language Figurative Proficiency: Comparative Study of Malay and English, *Applied Linguistics*, 23, 1: 104-133.
- Carter, R. (2004). *Language and creativity: the art of common talk*. London: Routledge.
- COOPER, Thomas C. (1998). Teaching Idioms. *Foreign Language Annals*, 31, 2: 255-266.
- COOPER, Thomas C. (1999). Processing of idioms by L2 learners of English, *Tesol Quarterly*, 33: 233-262.
- DANESI, Marcel (1992a). Metaphor and Classroom Second Language Learning, *Romance Languages Annual*, 3:189-194.

- DANESI, Marcel (1992b). Metaphorical Competence in Second Language Acquisition and Second Language Teaching: The Neglected Dimension, in Alatis, James E. (Eds), *Georgetown university round table on languages and linguistics*: 489-500.
- DANESI, Marcel (1995). Learning and teaching languages : the role of “conceptual fluency”, *International Journal of Applied Linguistics*, 5, 1: 3-20.
- DEIGNAN, Alice, GRABRYS, Danuta, & SOLSKA, Agnieszka (1997). Teaching English Metaphors Using Cross-Linguistic Awareness-Raising Activities. *ELT Journal*, 51, 4: 352-360.
- GIBBS, Raymond W. (1995). Idiomaticity and human cognition, in *Idioms: Structural and psychological perspectives*, Everaert, Martin & Van der Linder, Erik-Jan , Schenk, Anfré & Schreuder, Robert (Eds). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GIBBS, Raymond W. & TENDAHL, Markus (2006). Cognitive effort and effects in metaphor comprehension: Relevance theory and psycholinguistics, *Mind & Language*, 21, 3: 379–403.
- GRANGER, Sylviane (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and lexical phrases. *Phraseology: theory, analysis and applications*. Oxford: OUP.
- IRUJO, Suzanne (1986). A Piece of Cake: Learning and Teaching Idioms, *English Language Teaching Journal*, 40, 3: 236-242.
- KECSKES, Istvan (2000). Conceptual Fluency and the Use of Situation-Bound Utterances in L2. *Links & Letters*, 7:143-158.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark (1980). *Metaphor We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAKOFF, George & TURNER, Mark (1989). *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago, IL; London: University Of Chicago Press.
- LITTLEMORE, Jeanette & LOW, Graham (2006). Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability, *Applied Linguistics*, 27, 2: 268-294.
- LITTLEMORE, Jeanette, KRENEMAYR, Tina, TURNER, James, & TURNER, Sarah (2012). Investigating figurative proficiency at different levels of second language writing. *Research Notes*, 47, 14-28.
- LOW, Graham (1988). On Teaching Metaphor. *Applied Linguistics*, 9, 2: 125-147.
- MACARTHUR, Fiona (2010). Metaphorical Competence in EFL: Where Are We and Where Should We Be Going? A View from the Language Classroom, *AILA Review*, 23:155-173).
- MEUNIER, Fanny & GRANGER, Sylviane (Eds.). (2008). *Phraseology in foreign language learning and teaching*. John Benjamins Publishing.
- NACEY, Susan (2009). *Novel metaphors and learner English*. Paper presented at the The 2009 Stockholm Metaphor Festival, Stockholm: University of Stockholm.
https://www.academia.edu/1643664/Novel_Metaphors_and_Learner_English
- NACEY, Susan (2013). *Metaphors in learner English*. Hedmark University College, Norway: John Benjamins Publishing Compagny.
- NESSSELHAUF, Nadja (2005). *Collocations in a learner corpus* (Vol. 14). John Benjamins Publishing.
- PAWLEY, Andrew & SYDER , Frances H. (1983). Two puzzles for linguistic theory, nativelike selection and nativelike fluency, in Richards, Jack C .& Schmidt, Richard W. (Eds), *Language and communication*. London, New York: Longman.
- PHILIP, Gill (2006). “Drugs, traffic, and many other dirty interests”: Metaphor and the language learner, in *Researching and Applying Metaphor in the Real World*, Low, Graham, Todd, Z., Deignan, Alice & Cameron, Lynn (Eds.).
- STEEN, Gerard , DORST, Aletta G., HERRMANN, J. Berenike, KAAL, Anna, KRENEMAYR, Tina & PASMA, Trijntje (2010). *A Method for Linguistic Metaphor Identification (Converging Evidence in Language and Communication Research)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

-
- WRAY, Alison (2000). Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice, *Applied Linguistics*, 21, 4: 463-489.
- WRAY, Alison & PERKINS, Mick (2000b). The functions of formulaic language: an integrated model, *Language & Communication* 20, 1: 1-28.
- WRAY, Alison (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*: Cambridge University Press.