

Métaphore verbale et approximation

Karine Duvignau, Université Toulouse II

duvignau@univ-tlse2.fr

Introduction

Lorsque l'on parcourt les principales investigations linguistiques sur le phénomène « métaphore », quel que soit le niveau d'analyse considéré (syntaxique, sémantique ou pragmatique), un premier constat s'impose : on assiste à des approches massives de la structure métaphorique nominale de caractérisation (SN1 + copule + SN2) tandis que peu d'attention est consacrée aux autres structures de la métaphore, dont la structure verbale qui nous intéresse tout particulièrement. C'est ce qui amène Molino, Soublin, Tamine à déclarer dès 1979: «...La forme canonique de la métaphore, à peu près la seule à être étudiée par les linguistes et les rhétoriciens, est la forme suivante : « cet homme est un lion » ». En effet, de la rhétorique classique (Dumarsais 1730), (Fontanier 1830) à la rhétorique moderne (Black 1962) et jusqu'aux approches contemporaines (Charbonnel & Kleiber (Eds. 1999), Langue Française (2002)) force est de constater que les analyses portent quasi-exclusivement sur des occurrences nominales, du type : « Le temps c'est de l'argent », « Achille est un lion », « Robert est un bulldozer », « Marie est un glaçon », « Paul est un papillon ». Un deuxième constat est le fait que presque toutes les études développent des considérations qui sont censées, faute de précision contraire, s'appliquer à toutes les configurations de la métaphore, cela explique peut-être pourquoi seule l'une d'entre elles est largement examinée, en l'occurrence la structure nominale canonique, mais cela ne démontre en rien l'homogénéité du phénomène métaphore.

Si l'on se tourne maintenant du côté de la psycholinguistique, dans un cadre restreint à la production des métaphores chez le jeune enfant (2-4 ans), on retrouve cette hégémonie nominale. Elle est même aggravée puisqu'il ressort, depuis les travaux fondateurs (Winner (1979), Winner & Gardner (1979), Billow (1981)) jusqu'à des contributions plus récentes (Fourment & all. (1987), Fourment (1994), (1996), Lagarano (1997), Bassano (2000)), l'idée que les jeunes enfants produiraient, presque exclusivement, des énoncés d'aspect métaphorique qui manifestent un rapprochement entre objets physiques, ce qui induit la dite absence d'une compétence « métaphorique » précoce qui mettrait en jeu des verbes et renverrait à des actions. D'autre part, concernant le statut des énoncés nominaux de type métaphorique sur lesquels l'attention se porte, ils sont généralement considérés soit comme des métaphores, soit comme des surextensions analogiques et sont alors assimilés à des énoncés erronés (Gelman & all. (1998), Florin (1999), Bassano (2000)). Avec la première position (énoncé = métaphore), on attribue au jeune enfant la capacité à créer une tension sémantique en rapprochant des entités qui relèvent de catégories différentes (lune et ballon), alors que dans la deuxième (énoncé = erreur de surextension par analogie) on considère que l'enfant étend, de manière erronée et par manque de lexique, l'emploi d'un terme (« ballon ») pour désigner une entité (« lune ») qui appartient à une catégorie différente. Aussi, quel que soit le statut conféré à ce type d'énoncés d'allure métaphorique (principalement surextension erronée ou métaphore) le point marquant est que l'on assiste à une focalisation sur l'aptitude du jeune enfant à produire des énoncés à pivot nominal et à une déconsidération des énoncés à pivot verbal¹ liée à leur prétendue absence. Allant à contre-courant de ces données, nous défendons l'hétérogénéité du phénomène « métaphore » en établissant une production enfantine d'énoncés d'allure métaphorique à pivot verbal mais aussi en montrant, à partir d'une confrontation des données enfantines à des métaphores verbales d'adultes, que ces énoncés à pivot verbal révèlent un mode de structuration du lexique des verbes par proximité sémantique ou co-hyponymie inter-domaines et peuvent constituer un garant linguistique de la flexibilité catégorielle introduite en psychologie (Piaget (1945), Le Ny (1979), Hofstadter (1995), Sander (2000)).

¹ Sur ce point, dans le cadre de la compréhension de la métaphore, voir : Gineste & Scart-Lhomme (1999), Franquart & Gineste (2001)

1. Métaphore verbale et proximité sémantique inter-domaines

Afin de montrer la spécificité des métaphores verbales, nous avons choisi de nous appuyer tout à la fois sur des productions émises durant la période clef de la construction du lexique (entre 2 et 4 ans (Bassano (1998)) mais aussi à l'âge adulte, chez des locuteurs au lexique « stabilisé ». Nous considérons ces productions spontanées comme un terrain d'observation qui manifeste à la surface du discours des mécanismes d'organisation du lexique et nous proposons de montrer l'apport de ces énoncés qui se caractérisent par une combinaison de termes inhabituelle car associant des domaines sémantiques distincts :

- **Corpus A** : énoncés d'allure métaphorique à pivot verbal produits à 2-4 ans ²

- (1) « Tata, ton cœur y **clignote** » (Cyrielle 2 ans)
/ la tête sur la poitrine de sa Tata
- (2) « je **déshabille** l'arbre » (Camille 2 ;8 ans)
/ enlevant un bout d'écorce à un tronc d'arbre
- (3) « les arbres y **pondent** des fruits » (Julie 2 ;11 ans)
/ à propos de l' image d'un pommier
- (4) « allez allume, **allume** tes yeux ! » (Joane 3 ans)
/ à un adulte qui a les yeux fermés
- (5) « je le **dégourdis** un peu mon dessin » (Andréas 3 ;5 ans)
/ défroissant un dessin plié en boule
- (6) « elle va **mourir** la maison ..., on va la détruire » (Joane 3;5 ans)
/ voyant la démolition d'une maison
- (7) « Maman a **repassé** tout ses cheveux ! » (Jonathan, 3;6 ans)
/ sa maman d'ordinaire très frisée s'est fait lisser les cheveux
- (8) « ils ont **accrochés** deux couleurs » (Joane 4 ;2 ans)
/ au sujet d'un chewing-gum qui a deux couleurs/parfums

- **Corpus B** : énoncés métaphoriques à pivot verbal produits dans 9 ouvrages scientifiques à visée pédagogique ³

- (9) Les théories sont éphémères : elles ne **meurent** pas tout entières pourtant, et de chacune d'elles il reste quelque chose.
(Poincaré, 1902 : 26)
- (10) Faudra-t-il chercher à **raccommoder** les principes **ébréchés** ?
(Poincaré, 1905 : 145)
- (11) Notre faiblesse nous oblige à **découper en tranches** l'univers
(Poincaré, 1908 : 77)

² Le corpus A se compose de 233 énoncés issus d'un recueil longitudinal chez un enfant (2-4;2 ans) ainsi que d'un recueil transversal chez 100 autres enfants dont l'âge est compris entre 1;8 et 4 ans)

³ Le corpus B est constitué de 357 métaphores d'adultes à pivot verbal

- (12) ...elle a inventé une série d'exercices destinés à « **dérouiller** » ce membre jusque-là pétrifié. (Sacks, 1973 : 163)
- (13) Or, la différence entre ces deux groupes de bébés, c'est que les premiers ont été conçus à Itami, se sont habitués au bruit pendant leur vie intra-utérine, tandis que les mauvais dormeurs ont été « **transplantés** » à la fin de la grossesse de leur maman ou après la naissance... (Challamel & Thirion 1993 : 128)
- (14) Les voyelles... sont plus aptes à «**aimer**» l'attention de l'enfant (Boysson-Bardiès (de) 1996 : 57)
- (15) ... l'activité de la gyrase entraîne des « **cassures** » de l'ADN. (Ameisen, 1999 : 204)
- (16) Dans certaines situations, nous pouvons **dompter** l'ADN (Kupiec & Sonigo, 2000 : 215)

Lorsque l'on examine les 590 énoncés de ces deux corpus on observe que les lexicalisations des enfants ainsi que les productions des adultes mettent au jour une organisation du lexique des verbes selon une proximité sémantique qui peut s'expliquer principalement en termes de co-hyponymie inter-domaines entre verbes. Ainsi, par exemple :

- En (2) « je **déshabille** l'arbre » (Camille 2 ;8 ans)
/ *enlevant un bout d'écorce à un tronc d'arbre*
→ « déshabiller » /HUMAIN/ est en relation de proximité sémantique = co-hyponymie inter-domaines avec « écorcer » /ARBORICULTURE/
- En (3) « les arbres y **pondent** des fruits » (Julie 2 ;11 ans)
/ à propos de l' image d'un pommier
→ « pondre » /ANIMAL/ est en relation de proximité sémantique = co-hyponymie inter-domaines avec « produire » /ARBORICULTURE/
- En (10) Faudra-t-il chercher à **raccommoder** les principes... ?
(Poincaré, 1905 : 145)
→ « raccommoder » /ANTIQUITES/⁴ est en relation de proximité sémantique = co-hyponymie inter-domaines avec « réviser » /THEORIE/
- En (11) Notre faiblesse nous oblige à **découper en tranches** l'univers
(Poincaré, 1908 : 77)
→ « découper en tranches » /CUISINE/ est en relation de proximité sémantique = co-hyponymie inter-domaines avec « catégoriser » /THEORIE/

De tels énoncés révèlent, selon nous, un mode d'organisation du lexique verbal tel que (nous renvoyons, en parallèle, au tableau qui suit) :

⁴ Bien sûr un terme peut relever de plusieurs domaines sémantiques. Par exemple « raccommoder » renvoie également au domaine de la /COUTURE/

- il existe des CONCEPTS d'action comme [DETERIORER] ou [REPARER]
 - ces concepts véhiculent leur intension (l'essentiel de leur signification) à travers des expressions linguistiques variées
 - ces expressions linguistiques « réalisent » l'essentiel de la signification du CONCEPT dans des champs sémantiques différents qui renvoient à des types d'objets (papier, voiture, maison) relevant de dimensions sémantiques spécifiques (/animé/ vs /inanimé/) et qui renvoient, en outre, parfois, à des domaines d'activité humaine particuliers (/MECANIQUE/, /BATIMENT/).
- Toutes ces expressions linguistiques, ces verbes (comme « rescotcher », « soigner », « recarrosser », « recrépir »...) sont donc rattachés à un CONCEPT qui constitue pour chacun d'entre eux, un noyau de sens commun. De tels verbes constituent de ce fait des co-hyponymes de l'hyperonyme qu'est le concept, qui se divisent en deux types :
- les co-hyponymes intra domaine : « fissurer », « lézarder », « se délabrer » sont des co-hyponymes intra domaine car ils relèvent d'un même domaine d'activité, à savoir le /BATIMENT/
 - les co-hyponymes inter-domaines : « fissurer » et « déprimer » sont des co-hyponymes inter-domaines car ils relèvent de champs sémantiques différents, respectivement le /BATIMENT/ et la /MEDECINE/
- le point commun de tous les hyponymes c'est leur potentialité à pouvoir exprimer la même idée en « intension ». C'est pourquoi, nous considérons qu'ils constituent tous des « approximations sémantiques » non seulement du concept mais aussi les uns par rapport aux autres : l'hyponyme « soigner » est en relation de proximité sémantique avec l'hyponyme « rapiécer » et vice-versa.

<i>Objets /dimension/ DOMAINE</i>	[CONCEPTS D' ACTIONS]	
	[DETERIORER]	[REPARER]
<i>verre, assiette, /inanimé/</i>	Casser, Briser, Ebrécher, Fêler, ...	Recoller, Ressouder, ...
<i>livre, papier, /inanimé/</i>	Déchirer, Découper, Friper, Froisser, Abimer, Arracher, ...	Scotcher, Recoller, Rénover, ...
<i>bois, arbre, branche, /inanimé/ VEGETAL</i>	Couper, Cisailler, Fendre, Tronçonner, Casser, Entailler, Abimer, ...	Traiter, ...
<i>vêtement, habit, /inanimé/ COUTURE</i>	Abimer, Déchirer, Trouer, Découdre, Détériorer, ...	Rapiécer, Recoudre, Raccommoder, Repriser, Ravauder, ...
<i>corps, psychisme, /animé/+ /humain/ MEDECINE</i>	Casser, Gercer, Blesser, Balafre, Traumatiser Meurtrir, Mourir, Déprimer, Démoraliser, Bouleverser, Tuer, Génér, ...	Soigner, Panser, Traiter, Médicamenter, ...
<i>Voiture, bus /inanimé/ MECANIQUE</i>	Dysfonctionner, Abimer, Accidentalier, Cabosser, Esquinter, Endommager, ...	Réparer, Recarrosser, Remonter, ...
<i>Maison, immeuble... /inanimé/ BATIMENT</i>	Fissurer, Lézarder, Détruire, Délabrer (se), ...	Restaurer, Ravaler, Rénover, Recrépir, ...

Figure 1. Organisation du lexique verbal par proximité sémantique

On peut remarquer que cette organisation du lexique des verbes est proche de celle qui est présente dans les dictionnaires dits analogiques, à ceci près que dans le dictionnaire analogique, il n'est pas systématiquement spécifié que « réparer » fonctionne comme un hyperonyme, ni donc que ses verbes « analogues » constituent ses co-hyponymes. De plus, le champ sémantique de « réparer » est limité : la dimension /corps/, par exemple, n'est pas mentionnée et les verbes, « revigorer », ou « soigner » ne sont pas indiqués comme étant en relation analogique avec « réparer ». Par-delà ces différences, il apparaît que la notion d'analogie peut être utilisée pour représenter la relation lexicale de co-hyponymie que nous avons introduit. Aussi pouvons-nous considérer analogie inter-domaines marque une proximité sémantique entre des verbes qui renvoient à des dimensions ou domaines distincts. L'avantage d'une telle redénomination terminologique tient au fait que la relation de co-hyponymie est une relation lexicale qui concerne le système langue et consiste à rapprocher le sens de deux expressions linguistique alors que l'analogie est une notion hybride qui permet non seulement de désigner une relation sémantique, établie en langue entre deux expressions linguistiques, mais aussi un rapprochement entre deux événements du monde.

C'est pourquoi nous pouvons utiliser la notion d'« approximation sémantique par analogie » non seulement pour qualifier les productions des adultes mais aussi celles des jeunes enfants qui n'en sont pas encore au stade d'opérer un rapprochement lexico-sémantique entre verbes bien qu'ils puissent mettre en rapport des événements du monde.

Au terme de la confrontation des productions d'enfants de 2-4 ans avec celles des adultes, il ressort qu'elles sont identiques du point de vue de la tension sémantique qu'elles véhiculent et de la relation de co-hyponymie entre verbes qu'elles mettent au jour. Cette approche linguistique permet d'établir que

- les énoncés d'apprentis locuteurs en cours d'acquisition du lexique (corpus A)
- ainsi que les énoncés de locuteurs au lexique « stabilisé » (corpus B)

constituent des « approximations sémantiques » qui jouent un rôle fondamental durant la période d'acquisition précoce du lexique notamment en ce qu'elles permettent à l'enfant de pallier sa situation de manque du mot. De plus, ces énoncés mettent au jour l'existence dans l'organisation du lexique d'une relation d'analogie ou co-hyponymie entre verbes qui relèvent de domaines sémantiques différents. Ainsi, plutôt que de constituer simplement des énoncés déviants ou ordinaires ces approximations sémantiques sont « remarquables » : elles manifestent à la surface du discours, l'existence, dans le système langue, d'une relation lexicale de « proximité sémantique » inter-domaines entre verbes encore non institutionnalisée en linguistique.⁵

2. A l'encontre du statut d' « erreur » et de « métaphore » : l'approximation sémantique

2.1. A l'encontre du statut d'erreur

L'analyse du corpus de productions enfantines montre qu'elles renvoient, très majoritairement, comme celles des adultes, à une relation de co-hyponymie inter-domaines entre verbes. Dans ce cadre, il nous paraît déplacé de qualifier d'erreur ce type d'énoncés, les enfants ne se trompent pas : ils produisent un verbe qui véhicule le même noyau de sens qu'un verbe qu'aurait utilisé l'adulte. De plus, s'agissant d'enfants en cours de constitution du lexique, la notion d'approximation sémantique nous semble plus à même de décrire ce type d'énoncés qui, bien que ne dénommant pas « à la lettre » un phénomène donné, permet d'en véhiculer « l'esprit » et de pallier parfois un déficit de lexique. Mais, ce rapprochement des énoncés des enfants aux productions des adultes ne pousse-t-il pas à leur attribuer un statut

⁵ On trouve dans Tamine (1978), Martin (1983, 1992) ainsi que dans Rastier (1987) des éléments qui corroborent et/ou défendent cette position.

identique, à savoir celui de métaphore ? C'est ce point que nous allons tenter d'élucider en défendant l'idée que les énoncés des enfants, bien que manifestant une relation de co-hyponymie inter-domaines entre verbes, ne se fondent pas pour autant dessus.

2.2. A l'encontre du statut de métaphore

Dans cette perspective, il n'est pas insignifiant d'avoir choisi une dénomination neutre pour qualifier les énoncés des enfants à savoir l'expression : énoncé « d'allure métaphorique ». Il s'agit maintenant d'explicitier en quel sens ils peuvent être distingués des métaphores verbales des adultes. Pour ce faire, nous allons tout d'abord présenter l'une des principales caractéristiques de la métaphore, puis nous établirons pourquoi, selon nous, les énoncés des enfants ne peuvent y être assimilés.

2.1.1. La métaphore suppose un découpage catégoriel

Si on considère comme Kleiber (1999b) / Prandi (2002) que « La déviance commune à tous les types métaphoriques est une déviance de catégorisation : un terme ou une catégorie lexicale se trouve employé pour une occurrence qui ne fait a priori, ou en usage littéral, pas partie de sa catégorie ... » Kleiber (1999b : 116-117) / « ...une métaphore est le transfert d'un concept...dans un domaine conceptuel étranger... » Prandi (2002 : 9-10), cela signifie alors qu'une métaphore présuppose un découpage des mots et des phénomènes du monde en catégories distinctes comme /animé/ vs /inanimé/, /solide/ vs /liquide/, découpage sur le lequel se fonde la perception d'une « déviance » dans l'énoncé métaphorique. De ce point de vue, combiner « raccommoier » et « principes » ou bien « principes » et « ébrécher » dans :

Faudra-t-il chercher à **raccommoier** les principes **ébréchés** ?

est métaphorique si et seulement si « raccommoier » et « principes » ou « principes » et « ébrécher » sont catégorisés dans des domaines conceptuels distincts. On peut penser que cette condition est remplie chez le locuteur adulte. En effet, ce dernier dispose d'un lexique relativement « stable » et surtout il est capable de découper son lexique en catégories distinctes et de manifester cette capacité via l'aptitude qu'est le métalangage. Ainsi, dans les énoncés de type :

Ses écrits restaient, si j'ose dire, **déconnectés** et **déconnectant** ... ils étaient insignifiants.

Nous avons découvert l'infinie variété des « **enlacements** » de la vie et de la mort.

les marques de modalisation démontrent que le locuteur adulte sait qu'il se dit quelque chose d'inhabituel.

2.1.2. L'enfant de 2-4 ans : en cours de catégorisation

En va-t-il de même pour l'apprenti-locuteur qui est en cours de catégorisation ? Pour Winner (1979) et Gardner & Winner (1979) le statut de métaphore peut s'appliquer si et seulement si l'enfant produit une utilisation inappropriée alors même qu'il dispose d'un terme approprié. En effet, dans ce cas, ils considèrent que l'enfant choisit de recourir à un terme inapproprié. Mais la possibilité du choix implique-t-elle pour autant que l'enfant choisisse entre deux termes qui sont catégorisés dans des domaines conceptuels distincts ?

Nous ne nous avancerons pas en ce qui concerne les énoncés nominaux mais soumettons une hypothèse concernant les énoncés inhabituels à pivot verbal que nous avons relevés. Si l'on considère, par exemple, l'énoncé :

« le livre il est **cassé** » / *pages déchirées (Joane, 2 ans)*

Il met en interaction « casser » et « livre » et l'on sait par ailleurs que l'enfant ne dispose pas d'un terme approprié (par exemple « déchirer ») pour dénommer l'événement en question. Si on transpose la position de Winner & Gardner (1979) sur ces énoncés à pivot verbal, on ne devrait pas les considérer comme des métaphores puisque l'enfant n'a pas choisi de combiner « casser » et « livre » : il y a été contraint par son manque de vocabulaire.

En revanche, lorsque le même enfant relie « casser » et « déchirer » deux ans plus tard :

« oh maman, j'ai complètement **cassé** ma poule » / *au sujet d'un dessin d'une poule déchiré (Joane, 4 ans)*

on pourrait cette fois considérer, toujours selon la position de Winner & Gardner, que l'énoncé constitue une métaphore : l'enfant disposant d'un terme approprié, en l'occurrence « déchirer », a choisi d'utiliser « casser ». Il procéderait donc à un usage délibéré d'un terme inapproprié (« casser »). Nous ne souscrivons pas à ce point de vue, du moins pour les énoncés de ce type qui mettent en jeu des verbes. En effet, cela sous-tend que pour le jeune enfant des termes différents ne peuvent véhiculer un même noyau de sens de manière appropriée. Nous considérons plutôt, comme Marti (1986) Tamine (1988), que l'enfant n'a pas encore catégorisé « casser » et « déchirer » dans des domaines conceptuels clairement circonscrits comme c'est le cas de l'adulte. L'enfant, entre 2 ans et 3 ans et demi, est encore dans une période de construction du lexique et de constitution progressive de catégories. Ce qui nous amène à considérer qu'il catégorise « ensemble » des verbes comme « casser », « déchirer », « découdre »..., qui partagent un même noyau de sens, renvoient au même concept, que l'on pourrait appeler //DETERIORATION//. L'enfant serait capable de rapprocher des représentations d'événements ou actions du monde [casser un verre], [déchirer un livre], [déboutonner un gilet], [défaire un noeud],... Mais, à l'inverse du locuteur adulte, son lexique verbal n'est pas encore suffisamment raffiné pour qu'il opère une distinction nette entre deux verbes dont il dispose et qui sont proches sémantiquement, par exemple, « casser » et « déchirer ».

Bien que ces verbes soient distingués, ne serait-ce que du point de vue de leur forme, ils sont mis en équivalence, ce qui expliquerait que l'enfant puisse les utiliser de manière quasi-indifférente. Sans prétendre à une réelle articulation de ces considérations avec les propositions de Piaget (1945), il nous semble qu'elles rejoignent son point de vue lorsqu'il déclare : « ...entre 2 et 4 ans...l'enfant ne parvient ni à la généralité ni à l'individualité vraies, les notions qu'il emploie oscillant sans cesse entre ces deux extrêmes... » (p. 238).

Ces données suggèrent que le jeune enfant n'établit pas de contraste fort entre des verbes qui véhiculent un même noyau de sens, tels « casser » et « déchirer », « mourir » et « détruire » ou encore « recoudre » et « recoller » : ces verbes détiendraient la même valeur intensionnelle et communicationnelle. En outre, aucun de nos exemples verbaux recueillis (233) ne comporte de traces de modalisation qui attesterait que l'enfant considère son énoncé comme inhabituel. Or, on sait qu'en ce qui concerne des énoncés à pivot nominal, le jeune enfant est capable de marquer leur caractère « bizarre », notamment par le rire :

le champignon c'est le **parapluie** de la fourmi (rire)

on dirait que le champignon c'est un **parapluie**

le champignon c'est comme un **parapluie**

Ce qui nous amène à penser que le principe de « contraste » introduit par Clark (1993) : « Contraste : les locuteurs se servent de différences de forme pour marquer une différence de sens » (p. 64) serait moins marqué pour les verbes durant la période du développement lexical précoce : « casser » et « déchirer », par exemple, seraient moins contrastés du point de vue de leur sens que « champignon » et « parapluie ». Notre enfant, par exemple a utilisé indifféremment « casser » ou « déchirer » pour désigner un livre déchiré, jusqu'à presque 4 ans. La catégorisation des verbes serait-elle moins « rigide », moins « stricte » que celle des noms d'objets, sa mise en place se caractériserait-elle par un « tâtonnement » sémantique plus marqué ? Nous soumettons juste, avec Gentner (1978, 1981) des arguments qui vont dans ce sens puisqu'ils soulignent le caractère moins contraint, plus flexible de la signification des verbes : « Le sens véhiculé par les noms propres et les noms concrets...renvoient à un contenu plus concret que la signification des verbes. Les noms concrets peuvent être vus comme des pointeurs sur les objets. Comme Rosch l'a montré, leurs sens sont fortement contraints par la nature du monde physique. Les verbes, au contraire, expriment des significations relationnelles qui dépendent de concepts abstraits et sont relativement peu contraints par le monde physique. » (989-990).

Conclusion

Au terme de nos analyses, on peut souligner que les énoncés des enfants, bien que similaires en surface à ceux des adultes, et renvoyant également à une co-hyponymie inter-domaines entre verbes :

la peau de l'arbre elle est **cassée** / *écorce d'arbre craquelée* (Joane 2 ;8 ans)
... l'activité de la gyrase entraîne des « **cassures** » de l'ADN. (Ameisen (1999)

elle va **mourir** la maison ..., on va la détruire / *démolition d'une maison* (Joane, 3 ; 5 ans)
... les théories sont éphémères : elles ne **meurent** pas tout entières pourtant, et de chacune d'elles il reste quelque chose. (Poincaré (1902)

Je t'**étouffe** les yeux / *recouvrant les yeux de sa mère avec ses mains* (Joane, 3 ;6 ans)
L'académie ...ne risquait nullement d'**étouffer** une découverte sérieuse. (Poincaré (1902))

ne se fondent pas sur une catégorisation des verbes/actions en domaines conceptuels fortement contrastés comme c'est le cas de l'adulte. A ce titre, on ne peut leur attribuer un statut de métaphore.

Ainsi, en ce qui concerne les adultes, on peut considérer leurs productions comme des approximations sémantiques (elles consistent, elles aussi, à utiliser un terme inhabituel proche sémantiquement d'un terme dont l'usage aurait été habituel), mais il faut alors préciser que ce sont des approximations sémantiques qui s'opèrent sur la base d'un lexique aux catégories constituées et qui supposent donc un processus de décatégorisation, c'est-à-dire un effacement délibéré et ponctuel de frontières conceptuelles. De telles approximations sémantiques peuvent de ce fait prétendre au statut de métaphore, tel que le définit Kleiber et auquel nous souscrivons. A l'inverse, en ce qui concerne les productions des jeunes enfants (2-3 ans et demi principalement), nous préférons ne pas les ériger en métaphore et nous limiter à les considérer, en écho à Jakobson (1956), comme des approximations sémantiques en cours de constitution du lexique. Mais si nous appliquons la notion d'approximation sémantique aux productions des enfants ainsi qu'à celles des adultes, il ne faudrait pas voir dans un tel rapprochement une confusion qui laisserait entendre que nous les amalgamons mais bien la marque de l'intérêt que nous trouvons à les rapprocher : elles reflètent toutes deux une organisation du lexique verbal selon une relation de co-hyponymie inter-domaines entre verbes, même si l'enfant de 2-4 ans n'a pas encore conscience d'une telle relation.

Bibliographie

- Bassano D. « La constitution du lexique : Le « développement lexical précoce » ». In Fayol, M. & Kail, M. (2000) *Le langage en émergence*, PUF 2000, p. 137-169.
- Bassano D. « Premier pas dans l'acquisition du lexique », *Rééducation Orthophonique*, 196, 1998, p. 117-127.
- Billow R. "Observing spontaneous metaphor in children", *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 1981, p. 430-445.
- Black M. *Models and Metaphors*, Cornell University Press, 1962.
- Charbonnel N., Kleiber G. (Eds.) *La métaphore entre philosophie et rhétorique*, PUF, 1999.
- Clark E. V., *The lexicon in acquisition*, New York, Cambridge University Press, 1993.
- Dumarsais 1730, Douay-Soublin F. *Des tropes ou des différents sens. Présentation, notes et traduction*. Critiques Flammarion, 1988.
- Florin, A. *Le développement du langage*, Dunod, 1999.
- Fontanier P. 1830 *Les figures du discours*, Champs Flammarion, 1977.
- Fourment M.-C., Emmenecker, N., Pantz, V. « Etude de la production de métaphores chez des enfants de 3 à 7 ans », *L'Année Psychologique*, 4, 1987, p. 535-553.
- Fourment-Aptekman M.-C. « La compréhension des métaphores et des pseudo-métaphores chez des enfants âgés de 4 à 8 ans », *L'Année Psychologique*, 3, 1996, p. 443-459.
- Fourment-Aptekman M.-C. « *La métaphore chez l'enfant : étude des relations entre production et compréhension au cours du développement* », Thèse d'Etat, Université Paris V, 1994.
- Franquart C, Gineste M.-D. « L'enfant et la métaphore », *L'Année Psychologique*, 101 (4), 2001, p. 723-752.
- Gardner H. & Winner E. "The child is father to the metaphor", *Psychology Today*, May, 1979, p.1-91.
- Gelman S.A & al. "Why is a pomegranate an apple? The role of shape, taxonomic relatedness, and prior lexical knowledge in children's overextensions of apple and dog", *Journal of Child Language*, 25, 1998, p. 267-291.
- Gentner D. "On Relational Meaning : The Acquisition of Verb Meaning", *Child Development* 49, 1978, p. 988-998.
- Gineste M.-D., Scart-Lhomme V. « Comment comprenons-nous les métaphores ? » *L'Année Psychologique*, 3, 1999, p. 447-492.
- Hofstadter D. *Fluid concepts and creative analogies*. New York : Basic Books, 1995.
- Jakobson R. & Halle M. *Fundamentals of Language*, La Haye, 1956.
- Kleiber, G. « Une métaphore qui ronronne n'est pas toujours un chat heureux ». In Charbonnel N. & Kleiber G. (1999) *La métaphore entre philosophie et rhétorique*, PUF, 1999, p. 83-135.
- Lagarano M. « Production et compréhension des métaphores chez l'enfant : De la similitude à la métaphore », *Archives de Psychologie*, 65, n° 253, 1997, p. 141-165.
- Langue française *Nouvelles approches de la métaphore*. 134, Mai 2002
- Le Ny J.-F. *La sémantique psychologique*, PUF, 1979.
- Marti E. "First Metaphors in children : A New Hypothesis", *Communication & Cognition*, Vol.19, n°3/4, 1986, p.337-346.
- Martin R. *Pour une logique du sens*, PUF, 1983, 1992.

Molino J., Soublin F., Tamine J. La métaphore, *Langue française*, 11, 1979.

Piaget J. *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux & Niestlé (1989), 1945.

Prandi M. La métaphore : de la définition à la typologie, *Langue française : Nouvelles approches de la métaphore*. 134, Mai 2002, p. 6-21.

Rastier F. « *Sémantique interprétative*, PUF, 1987.

Sander E. *L'analogie, du Naïf au Créatif. Analogie et catégorisation*, L'harmattan, 2000.

Tamine J. *Description syntaxique du sens figuré : la métaphore*, Thèse de Doctorat d'Etat, Paris 7, 1978.

Tamine J. « Les conditions d'acquisition de la métaphore chez l'enfant », *Recherches sur la Philosophie et le Langage*, 1988, p. 260-271.

Winner E. New names for old things : the emergence of metaphoric language, *Journal of Child Language*, 1979, p. 469-491.