

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

INFLUENCE DES GENRES TEXTUELS SUR LES TEMPS DE LECTURE  
ET LA PERCEPTION DES MÉTAPHORES COURANTES ET NOUVELLES

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR  
JEANNE CALDERONI

JUIN 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de recherche, Denis Foucambert, qui m'a guidée tout au long de la rédaction de mon mémoire. Il a su être à l'écoute de mes idées et ses conseils étaient toujours d'une grande aide. Je le remercie aussi de ne m'avoir jamais empêchée d'explorer une idée et d'avoir plutôt pris le parti de me mettre en garde lorsque je semblais m'égarer tout en me laissant faire mon chemin. Finalement, je voudrais le remercier de sa patience à mon égard.

Je souhaite aussi témoigner ma reconnaissance à toutes les personnes que j'ai croisées à l'UQAM et qui m'ont soutenue, des professeurs aux étudiants. Je ne les citerai pas, car il y en a trop et je risque d'en oublier, mais tous ceux qui m'ont soutenue par un mot ou par un conseil durant ce long processus de rédaction ont toute ma gratitude.

Je souhaite aussi remercier mes parents, qui n'ont cessé de m'encourager durant mes études.

Finalement, je souhaite remercier mon conjoint, Matthieu. Son soutien et son intérêt pour mon travail m'ont grandement aidée. Merci pour ton écoute et pour ces discussions tardives qui m'ont permis de régler nombre de mes difficultés.

# TABLE DES MATIÈRES

|  |      |
|--|------|
| REMERCIEMENTS .....  | ii   |
| TABLE DES MATIÈRES .....   | iii  |
| LISTE DES FIGURES .....  | vii  |
| LISTE DES TABLEAUX .....   | viii |
| RÉSUMÉ.....  | ix   |
| INTRODUCTION.....  | 1    |
| CHAPITRE 1 LA MÉTAPHORE .....  | 6    |
| 1.1 Introduction .....   | 6    |
| 1.2 Distinguer le sens « littéral » et le sens « figuré » pour définir la métaphore.....                                       | 8    |
| 1.2.1 Sens « figuré » et sens « littéral » .....   | 8    |
| 1.2.2 Définition de la métaphore .....   | 11   |
| 1.3 Sur la question de la catégorisation.....  | 11   |
| 1.3.1 Prototype, moyen de catégorisation.....  | 12   |
| 1.3.2 Catégorisation grâce à la mémorisation des exemplaires .....   | 14   |
| 1.3.3 Catégorisation et métaphores.....  | 15   |
| 1.4 Études en psycholinguistique qui comparent le traitement des expressions littérales et<br>métaphoriques .....              | 17   |
| 1.5 Études expérimentales sur le traitement de la métaphore en lecture à l'aide d'instruments<br>d'analyse oculométrique ..... | 20   |
| 1.6 Types de métaphores utilisées pour l'étude.....  | 31   |
| 1.6.1 Définition de la métaphore utilisée pour l'étude .....   | 31   |
| 1.6.2 Types de métaphores.....   | 32   |
| 1.6.3 Métaphores spatiales et métaphores ontologiques.....   | 33   |
| 1.6.4 Métaphores structurales .....  | 34   |
| 1.6.5 Classement des métaphores .....  | 35   |
| 1.6.6 Métaphores utilisées dans l'étude .....  | 36   |
| CHAPITRE 2 LES GENRES TEXTUELS.....  | 37   |
| 2.1 Introduction .....   | 37   |

|  |    |
|--|----|
| 2.2 Texte et discours .....  | 37 |
| 2.2.1 Définition du texte .....  | 38 |
| 2.2.2 Discours premiers et seconds et l'état de discordance.....                           | 39 |
| 2.3 Cohérence textuelle .....  | 41 |
| 2.3.1 Systèmes de connexions transphrastiques .....  | 41 |
| 2.4 Différentes catégories des genres textuels.....  | 43 |
| 2.5 Conclusion.....  | 49 |
| <br>   |    |
| CHAPITRE 3 LA PERCEPTION ET LA COMPRÉHENSION EN LECTURE.....                               | 51 |
| 3.1 Introduction .....   | 51 |
| 3.2 Compréhension en lecture .....   | 51 |
| 3.2.1 Modèle de situation et implication du lecteur dans la construction du sens.....      | 52 |
| 3.2.2 Construction du sens.....  | 52 |
| 3.3 Rôle de la perception dans la compréhension textuelle .....                            | 53 |
| 3.3.1 Mémoire, organisation catégorielle .....   | 54 |
| 3.3.2 La perception, une action.....   | 55 |
| 3.3.3 Texte, simulation d'un événement .....   | 56 |
| 3.4 Compréhension et perception textuelle .....  | 57 |
| 3.5 Modèle d'architecture textuelle.....   | 58 |
| 3.6 Analyse de deux études traitant de l'influence des genres textuels sur la lecture..... | 61 |
| 3.6.1 Différences de lecture entre deux genres textuels (poétique et encyclopédique) ..... | 61 |
| 3.6.2 Attentes des lecteurs en fonction des genres textuels .....                          | 64 |
| 3.7 Conclusion.....  | 67 |
| <br>   |    |
| CHAPITRE 4 QUESTIONS DE RECHERCHE .....  | 69 |
| 4.1 Objectifs .....  | 69 |
| 4.2 Questions de recherche.....  | 70 |
| <br>   |    |
| CHAPITRE 5 MÉTHODE.....  | 72 |
| 5.1 Expérimentation .....  | 72 |
| 5.2 Préexpérimentation.....  | 72 |
| 5.2.1 Juges.....   | 73 |
| 5.2.2 Matériel .....   | 73 |
| 5.2.3 Procédure .....  | 74 |
| 5.3 Expérimentation : tâche 1 .....  | 75 |

|  |         |
|--|---------|
| 5.3.1 Participants.....                                    | 75      |
| 5.3.2 Matériel.....  | 75      |
| 5.3.2.1 Métaphores conservées pour l'étude.....            | 75      |
| 5.3.2.2 Textes utilisés pour l'étude.....                  | 76      |
| 5.3.2.3 Logiciel.....                                      | 76      |
| 5.3.3 Procédure.....                                       | 77      |
| 5.4 Expérimentation : tâche 2.....                         | 78      |
| 5.4.1 Participants.....                                    | 78      |
| 5.4.2 Matériel.....  | 78      |
| 5.4.3 Procédure.....                                       | 79      |
| <br>CHAPITRE 6 RÉSULTATS.....                              | <br>80  |
| 6.1 Tâche 1.....   | 80      |
| 6.1.1 Analyses par sujets.....                             | 80      |
| 6.1.2 Analyses par items.....                              | 83      |
| 6.2 Tâche 2.....   | 84      |
| 6.2.1 Analyses par sujets.....                             | 85      |
| 6.2.2 Analyses par items.....                              | 87      |
| <br>CHAPITRE 7 DISCUSSION.....                             | <br>90  |
| 7.1 Retour sur les résultats.....                          | 90      |
| 7.2 Interprétation des résultats de la première tâche..... | 92      |
| 7.3 Interprétation des résultats de la seconde tâche.....  | 97      |
| 7.4 Implications pour la recherche.....                    | 99      |
| 7.5 Limites de l'étude.....                                | 101     |
| 7.5.1 Matériel.....  | 101     |
| 7.5.2 Différences entre les tâches 1 et 2.....             | 101     |
| 7.5.3 Comparaison entre différents textes.....             | 101     |
| 7.5.4 Définition de la métaphore.....                      | 101     |
| 7.6 Pistes de recherches.....                              | 102     |
| 7.6.1 Influence des genres textuels.....                   | 102     |
| 7.6.2 Modification de la perception des métaphores.....    | 102     |
| <br>CONCLUSION.....  | <br>103 |
| <br>ANNEXE A TEXTE A AU FORMAT POÉTIQUE.....               | <br>107 |
| <br>ANNEXE B TEXTE A AU FORMAT JOURNALISTIQUE.....         | <br>110 |

|   |     |
|---|-----|
| ANNEXE C TEXTE B AU FORMAT POÉTIQUE .....   | 112 |
| ANNEXE D TEXTE B AU FORMAT JOURNALISTIQUE.....  | 115 |
| ANNEXE E QUESTIONNAIRE DE FIN D'ÉPREUVE.....  | 117 |
| ANNEXE F EXTRAIT DU PRÉTEST PASSÉ PAR LES JUGES POUR SÉLECTIONNER<br>LES MÉTAPHORES ..... | 118 |
| ANNEXE G LISTE DES EXPRESSIONS UTILISÉES DANS LE PRÉTEST .....                            | 120 |
| ANNEXE H LISTE DES MÉTAPHORES COURANTES ET NOUVELLES UTILISÉES<br>POUR L'ÉTUDE.....       | 122 |
| RÉFÉRENCES.....   | 124 |

## LISTE DES FIGURES

|  |    |
|--|----|
| Figure 6.1 Temps de lecture des segments par les participants en fonction de leurs types (non métaphoriques, métaphores courantes, métaphores nouvelles) et du genre textuel (poème, article)..... | 82 |
| Figure 6.2 Temps de lecture des segments (non métaphoriques, métaphores courantes, métaphores nouvelles) en fonction du genre textuel (poétique, journalistique) .....                             | 84 |
| Figure 6.3 Nombre de métaphores identifiées par les participants en fonction de leurs types (courantes, nouvelles) et du genre textuel (poème, articles) dans lequel elles se situent.....         | 87 |
| Figure 6.4 Nombre de métaphores identifiées en fonction de leurs types (courantes, nouvelles) et du genre textuel (poème, articles) dans lequel elles se situent .....                             | 89 |

## LISTE DES TABLEAUX

|  |    |
|--|----|
| Tableau 3.1 Résumé des différences entre les articles encyclopédiques et les poèmes selon Jakobson (1960) .....  | 63 |
| Tableau 3.2 Résumé des différences entre les articles encyclopédiques et les poèmes selon Schmidt (1982, 1989), Meutsch (1989) et Culler (1975).....                             | 63 |
| Tableau 6.1 Statistiques descriptives des temps de lecture des segments (en secondes) par les participants en fonction des différents genres textuels.....                       | 81 |
| Tableau 6.2 Statistiques descriptives des temps de lecture des segments en fonction des genres textuels .....  | 83 |
| Tableau 6.3 Statistiques descriptives du nombre de métaphores identifiées par les participants en fonction du type des métaphores et du genre dans lequel elles se situent ..... | 86 |
| Tableau 6.4 Statistiques descriptives du nombre de métaphores identifiées en fonction du genre dans lequel elles se situent.....   | 88 |

## RÉSUMÉ

Dans cette étude, nous nous intéressons au traitement des métaphores dans les genres textuels. La plupart des études qui mesurent les temps de lecture de la métaphore arrivent à la conclusion que celle-ci est lue plus lentement que les expressions métaphoriques et que le taux de familiarité des métaphores a une incidence sur la vitesse à laquelle elles sont lues. Il est généralement admis que les expressions littérales sont plus faciles à comprendre que les expressions métaphoriques. Nous avons remarqué que la plupart de ces études utilisent des phrases ou des textes courts pour leur expérimentation. Nous nous sommes donc demandé si, dans des textes plus longs et associés à un genre textuel, nous trouverions les mêmes résultats. Nous supposons, en effet, que les expressions métaphoriques nouvelles pourraient être associées au genre poétique et que les attentes par rapport à ce genre pourraient avoir une influence sur les temps de lecture et l'identification des métaphores nouvelles. Nous avons intégré dans deux textes des métaphores déjà rencontrées (courantes) et jamais rencontrées (nouvelles), préalablement identifiées comme telles par des juges. Les participants devaient lire et identifier la présence de métaphores dans les deux textes (A et B), l'un désigné comme journalistique et l'autre, poétique, et ce, pour la moitié des participants et l'inverse pour l'autre moitié des participants. Les résultats ne montrent pas d'effet de genre : les segments non métaphoriques sont lus plus rapidement que les métaphores et il n'y a pas de différences significatives entre les différents types de métaphores lors de la lecture. Cependant, dans la seconde tâche, les participants ont identifié plus de métaphores nouvelles que de métaphores courantes. Il se pourrait donc que la longueur du texte par rapport à la quantité de métaphores, autrement dit la faible densité des métaphores, efface la distinction entre les types de métaphores, car l'attention serait moins portée sur ces expressions. Il y aurait également un effet de tâche : l'attention portée sur la métaphore, dans la seconde tâche, jouerait un rôle dans la distinction faite par les participants entre les deux types de métaphores.

Mots clés : métaphore, genre textuel, temps de lecture, identification, attention, attentes.

## INTRODUCTION

L'idée de ce projet vient de notre intérêt pour la poésie. Le fait que certaines associations de mots ne sont possibles que dans le contexte poétique a attiré notre attention, dans le sens où certaines d'entre elles sont considérées comme sémantiquement acceptables, mais uniquement dans un poème. Comment ce qu'on appelle « poésie » a-t-il la capacité d'engendrer du sens, alors que dans le « reste » du langage, ce n'est pas possible? Cette première question nous a amenée à faire une première recherche concernant la poésie et nous avons été interpellée par la lecture de *La métaphore et le problème de l'herméneutique* de Ricoeur (1972), où l'auteur se demande si la métaphore pourrait être « une œuvre en miniature » ou, plus spécifiquement, un poème. Après cette lecture, il nous a semblé que métaphore et poème étaient étroitement liés. La métaphore pourrait être une sorte de poème. La question de ce qu'est un texte s'est alors posée. Nous nous sommes demandé comment une « figure de style » pouvait être, à elle seule, un poème. Nous avons ainsi fait des recherches concernant le texte et les genres textuels. Nous nous sommes heurtée à la difficulté de classer les genres textuels et de déterminer le format que doit avoir une suite de phrases pour être considérée comme un texte. En nous intéressant à la façon dont les genres textuels sont classés, nous nous sommes rendu compte que le poème, de par la large place qu'il laisse à la créativité, est un genre compliqué à déterminer. Nous nous sommes demandé alors s'il était possible d'associer la « figure de style métaphorique nouvelle » au « poème ». Dès lors, notre recherche a commencé avec la question suivante : une métaphore nouvelle peut-elle être un poème? Ainsi, notre recherche s'articule autour de la métaphore et des genres textuels.

Lorsque nous nous sommes intéressée à la métaphore, nous avons compris qu'elle était généralement perçue comme une « figure de style ». Autrement dit, elle appartient au langage dit « figuré » et ce qui est « figuré » peut toujours être exprimé de façon « littérale ». Le « figuré » ne serait donc pas nécessaire. Cependant, Lakoff et Johnson (1985) considèrent la métaphore comme une partie structurante du langage, une partie essentielle de celui-ci. Ce qui découle de notre recherche sur la métaphore est qu'elle joue un rôle majeur dans la structure des concepts. Elle serait une façon de catégoriser les concepts. Elle est parfois si ancrée dans les concepts que nous ne nous rendons pas compte de sa présence (par exemple les métaphores spatiales, qui, la plupart du temps,

passent inaperçues). Elle peut également aller jusqu'à être une nouvelle façon de catégoriser un concept. C'est là qu'entre en jeu le lien avec la poésie.

En ce qui concerne les genres textuels, là aussi, les points de vue diffèrent. Les genres textuels, en général, sont classés selon des critères linguistiques. Nous le verrons en étudiant la partie consacrée aux genres textuels du *Dictionnaire d'analyse du discours* de Charaudeau et Maingueneau (2002), dans lequel chaque point de vue prend en compte différents paramètres pour classer les genres. Nous verrons aussi l'affirmation de Bronckart (1996), soit que le classement des genres textuels est impossible par le biais des unités linguistiques, les genres textuels ne contenant pas d'unités linguistiques stables. Il faudrait plutôt, selon lui, s'intéresser aux niveaux infraordonnés des genres : les types de discours. Ce n'est qu'en utilisant ce classement que les unités linguistiques auraient une influence sur le classement des textes.

Finalement, nous nous sommes demandé quel était le rôle de la perception dans la compréhension textuelle. Y a-t-il un monde prédonné dans lequel nous sommes et duquel nous devons retirer les connaissances ou est-ce que ce sont les attentes que nous avons envers notre environnement, par rapport à l'expérience que nous en avons acquise, qui font que notre attention est portée sur certains objets plutôt que sur d'autres? Également, seraient-ce ces attentes qui induiraient le classement des objets dans certaines catégories plutôt que dans d'autres?

À la suite de ces questionnements et de ces recherches, nous avons décidé de développer la présente étude autour de la métaphore et de la perception que nous en avons en fonction des différents contextes dans lesquels elle se trouve (poétique ou non poétique). Pour cela, nous nous sommes intéressée à l'influence des genres textuels sur la perception de la métaphore. Pour déterminer quelle pouvait être cette influence, nous avons décidé de mesurer les temps de lecture des métaphores, comme l'ont fait, par exemple, Ashby *et al.* (2018), Columbus *et al.* (2015) et Olkonemi *et al.* (2016), en comparant les temps de lecture des métaphores avec d'autres expressions pour déterminer s'il y a une différence de traitement entre elles. Dans notre cas, nous avons décidé de mesurer les temps de lecture des métaphores dans différents genres textuels pour voir si la difficulté se modifie en fonction du genre textuel. Ainsi, si une différence dans les temps de lecture se manifeste, cela signifierait qu'une différence de traitement de la métaphore existe en fonction des genres textuels.

Notre cadre théorique est constitué de trois chapitres : *La métaphore*, *Les genres textuels* et *La compréhension textuelle*. Nous verrons comment la métaphore est une façon de catégoriser et que des points de vue radicalement différents s'affrontent sur la façon dont on classe les genres textuels selon ce qui les caractérise. Nous verrons aussi comment les différents contextes influencent la façon dont nous catégorisons un objet ou un concept. Ensuite, nous aborderons la question de recherche, au chapitre 4, puis, au chapitre 5, la méthode dont nous nous sommes servie pour notre étude en ce qui concerne la perception des métaphores dans les genres textuels. Finalement, au chapitre 6, nous verrons les résultats de la présente étude et une discussion suivra, au chapitre 7.

Le chapitre 1 *La métaphore* aborde principalement les points de vue de Hofstadter et Sander (2013), Lakoff et Johnson (1985) et Versace *et al.* (2018). Ces auteurs s'intéressent principalement à la façon dont nous catégorisons un concept ou un objet. Lakoff et Johnson (1985) s'intéressent plus particulièrement au fait que la métaphore est une façon de catégoriser. Hofstadter et Sander (2013) abordent le fait que notre pensée est essentiellement analogique et Versace *et al.* (2018) développent l'idée que notre cognition ne peut être indépendante de notre environnement. Dans ce chapitre, nous allons aussi aborder des études expérimentales sur le traitement de la métaphore en lecture à l'aide d'instruments d'analyse oculométrique, où nous verrons quel rôle joue la familiarité des métaphores sur les temps de lecture de celles-ci. Nous proposerons ensuite une définition de la métaphore et nous aborderons le classement des métaphores proposé par Lakoff et Johnson (1985). Finalement, nous parlerons des types de métaphores dont nous nous sommes servie pour notre étude.

Le chapitre 2 *Les genres textuels* pose, en premier lieu, la question du texte. Nous y aborderons le thème de la cohérence textuelle en nous référant à Charolles (1978) et les différentes nomenclatures qui existent pour catégoriser un texte dans un genre. Cependant, Bronckart (1996) et Bronckart *et al.* (1985) mettent en évidence que les unités linguistiques présentes dans les textes ne dépendent pas des « genres de textes », mais des « types de discours », qui sont des segments qui composent les genres textuels. Les genres textuels seraient trop nombreux (tendanciellement illimités) et certaines de leurs caractéristiques (historiques, sociales, etc.) évoluent et sont indépendantes de la linguistique. Cela fait en sorte qu'ils ne peuvent pas faire l'objet d'un classement basé uniquement sur les unités linguistiques qui les composent ni d'un classement

stable, au contraire des types de discours, dans lesquels se trouveraient « des régularités d'organisation et de marquage linguistique » (Bronckart, 1996, p. 138).

Le chapitre 3 *La perception et la compréhension en lecture* s'intéresse aux modèles de construction du sens de Gineste et Le Ny (2002), où le thème de la perception y est central (Versace *et al.*, 2018). Nous avons aussi cherché à comprendre l'influence des genres textuels dans la lecture (Hanauer, 1998; Zwaan, 1994) et comment la forme du texte peut avoir une influence sur la compréhension de celui-ci (Pascual, 1991; Virbel, 1986, 1989). Ce chapitre nous permet de mettre en évidence que la perception et les attentes des individus semblent jouer un rôle central dans la compréhension textuelle. Nous y aborderons aussi le fait qu'un texte puisse être la simulation d'un événement (Versace *et al.*, 2018).

Le chapitre 4 traite des questions de recherche. Nous y présentons les objectifs, les questions de recherche et les hypothèses de notre étude.

Le chapitre 5 *Méthode* contient les détails du déroulement et des différentes étapes concernant l'expérimentation. Le but de cette expérimentation est d'observer si la perception de deux types de métaphores (courantes et nouvelles) est différente lorsque le participant pense que le texte qu'il lit est un texte journalistique ou un texte poétique. Pour ce faire, les participants devaient lire deux textes (texte A et texte B). La moitié des participants devait lire le texte A comme étant poétique (voir Annexe A) et le texte B comme étant journalistique (voir Annexe D) et inversement pour l'autre moitié des participants (voir Annexe B et Annexe C). Au préalable, nous avons ajouté, dans ces textes, des métaphores courantes et nouvelles. Les deux types de métaphores sont distingués principalement par leur taux de familiarité. L'expérimentation a été séparée en deux tâches : la première était de lire les deux textes sur écran d'ordinateur, où les temps de lecture y étaient mesurés, et la seconde était de trouver et de repérer les métaphores, et ce, dans les mêmes textes que la tâche précédente, avec les mêmes répartitions pour ce qui est des genres textuels, mais cette fois-ci sur support papier.

Nous cherchons à savoir si les genres textuels ont une influence sur les temps de lecture et le repérage des métaphores. Nous pensons que les croyances assimilées aux genres textuels auront une influence sur la perception des différents types de métaphores. Nous espérons que la présente

étude permette de déterminer si les attentes envers certains genres textuels (journalistique et poétique) peuvent influencer la perception et le repérage de deux types de métaphores (courantes et nouvelles).

# CHAPITRE 1

## LA MÉTAPHORE

Dans ce chapitre, nous aborderons les thèmes du « littéral » et du « figuré ». Nous verrons en quoi la métaphore est une façon de catégoriser des concepts ou des objets, puis nous présenterons des études expérimentales qui mesurent les temps de lecture des métaphores avec des instruments oculométriques. Finalement, nous verrons les différents types de métaphores existants et ceux que nous utiliserons dans notre étude.

### 1.1 Introduction

Tout d'abord, les études expérimentales étudiées ici s'intéressent spécifiquement aux temps de lecture des métaphores, puisque c'est un indice de la complexité de leur traitement. Elles comparent toutes les temps de lecture des métaphores à des expressions littérales, pour les y opposer. En effet, nous n'en avons pas trouvé qui ne passaient pas par ce processus pour étudier les temps de lecture des métaphores. Il est donc supposé que le « littéral » vient avant le « figuré ». À la section 1.2 *Distinguer le sens « littéral » et le sens « figuré » pour définir la métaphore*, nous verrons que le « figuré » et le « littéral » ne sont pas si faciles à distinguer et qu'ils ne sont pas toujours définis de la même façon selon les points de vue. Comme il s'agit de définir la métaphore, la mise en évidence de cette difficulté nous paraît essentielle.

Ensuite, nous aborderons le point de vue de Lakoff et Johnson (1985). Ces auteurs affirment que les expressions métaphoriques vont jusqu'à être des constituants de nos concepts. Pour illustrer leur point de vue, ils se servent de divers exemples, comme celui de la métaphore spatiale (orientation), qui permet de donner une orientation à nos concepts : le bonheur est en haut, le malheur, en bas. Les classes sociales sont aussi représentées de haut en bas. Ces auteurs montrent que les métaphores sont beaucoup plus présentes dans le langage qu'il n'y paraît au premier abord et qu'elles organisent et structurent majoritairement nos concepts. La métaphore, selon Lakoff et Johnson (1985), est une façon de donner du sens à nos expériences.

Nous verrons aussi le point de vue de Hofstadter et Sander (2013), qui affirment que l'analogie est la base de la cognition.

Nous affirmons que la cognition est constituée d'un flux ininterrompu de catégorisations et qu'aux racines de la pensée se situe non pas la *classification*, qui place des objets dans des classes mentales rigides, mais la *catégorisation/analogie*, dont dépend la remarquable fluidité de la pensée humaine. (Hofstadter et Sander, 2013, p. 28)

Pour ces auteurs, les catégories seraient en constante modification à cause des différents états d'âme, situations et expériences auxquels nous sommes confrontés. L'exemple de Hofstadter et Sander (2013), lorsqu'ils abordent le basculement de l'entité « chaise » en entité « marchepied », basculement qui arrive lorsque la nécessité de changer une ampoule survient, permet de montrer qu'une situation spécifique, toujours en faisant appel à l'analogie, peut aussi faire passer une entité d'une catégorie à une autre. Les concepts nouveaux seraient, eux, créés à partir de concepts plus anciens. La catégorisation se ferait à partir d'analogies avec ces concepts plus anciens. Les ressemblances avec ces anciennes catégories permettraient d'appréhender la nouveauté et l'étrangeté, de donner un sens à l'inconnu. Ces concepts nouveaux créés par analogie avec ces concepts plus anciens pourraient aller jusqu'à modifier ces derniers. La métaphore, en tant qu'analogie, fait partie de la structure et de la modification des concepts, ainsi que de la mise en valeur de certains de leurs aspects.

Finalement, nous verrons le point de vue de la cognition incarnée et située, présenté par Versace *et al.* (2018), qui met en évidence que l'appartenance d'un objet à une catégorie dépend de l'environnement. Autrement dit, la façon dont nous catégorisons peut varier d'un contexte à un autre. Ces auteurs montrent aussi que la catégorisation dépend des expériences de chacun avec son environnement. Si la métaphore est une analogie, elle est aussi essentielle dans la catégorisation et peut donc se modifier selon le contexte.

Puisqu'une partie de notre expérimentation concerne la perception des métaphores durant la lecture, nous nous intéresserons ensuite à différentes études expérimentales qui comparent les temps de lecture des métaphores avec d'autres expressions (Ashby *et al.*, 2018; Columbus *et al.*, 2015; Olkonemi *et al.*, 2016). Nous verrons comment les auteurs distinguent les métaphores des autres expressions. Nous verrons aussi comment les différences individuelles jouent un rôle important dans la perception des métaphores et nous nous intéresserons aux différents contextes de lecture dans lesquels ces études ont été menées.

Dans la dernière partie de ce chapitre, nous donnerons des exemples de certains types de métaphores évoqués par Lakoff et Johnson (1985). Nous verrons à quels types de métaphores appartiennent les métaphores de notre étude, pour ensuite évoquer le problème de la classification des métaphores.

## 1.2 Distinguer le sens « littéral » et le sens « figuré » pour définir la métaphore

### 1.2.1 Sens « figuré » et sens « littéral »

La métaphore fait partie de ce que nous appelons le « figuratif ». Le sens figuré est utilisé le plus souvent dans des expressions poétiques, même s'il est utilisé dans tous les domaines de la langue. Le *APA Dictionary of Psychology* (American Psychological Association, 2018) en donne la définition suivante : « *language in which meaning is extended by analogy, metaphor, or personification or emphasized by such devices as antithesis, alliteration, and so forth. Figurative language is most important in poetry and rhetoric but extends into almost all areas of language use* » (s. p.). Il y a aussi, dans Le Petit Robert (2019), une définition qui considère le langage figuré comme un « transfert » du concret à l'abstrait, plus particulièrement « qui comporte le transfert sémantique d'une image concrète à des relations abstraites » (s. p.).

Il a été plus difficile de trouver une définition satisfaisante du sens littéral. Les définitions sont souvent plus vagues. Nous retrouvons des expressions comme « mot à mot » (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française, 2019, s. p.) et « qui s'en tient, est pris strictement à la lettre » (Le Petit Robert, 2019, s. p.). Dans Le Petit Robert (2019), nous avons trouvé que le synonyme de « sens littéral » était « sens propre » et sa définition est : « sens d'un mot considéré comme antérieur aux autres (logiquement ou historiquement) » (s. p.).

Selon les définitions précédentes, le sens « figuré » serait le résultat d'une analogie. Il serait abstrait et plus présent dans la poésie. Quant au sens « littéral », il nous paraît pertinent de retenir qu'il serait antérieur aux autres sens d'un mot.

Davidson (1978), Grice (1975) et Searle (1979) affirment que le langage est d'abord interprété de manière littérale. L'étude de Searle (1979) a établi la vision pragmatique standard qui voudrait que le sens littéral vienne avant le sens figuré et que ce dernier soit en général « déclenché » seulement

si le sens littéral est inadéquat. Cependant, d'autres points de vue existent et nous allons en présenter quelques-uns, principalement ceux qui concernent la lecture. Giora (2003), par exemple, affirme que les lecteurs vont d'abord conserver le sens le plus utilisé. Le taux de familiarité serait un des facteurs qui ferait en sorte qu'un sens en précède un autre, ce qui expliquerait que certaines métaphores soient lues plus rapidement que certaines expressions littérales moins familières. Gibbs et Colston (2012) affirment, quant à eux, que le fait que la métaphore soit sous la forme « X est Y » permettrait aux lecteurs d'accéder directement à un sens figuré sans avoir recours à d'autres processus que ceux utilisés pour comprendre le langage littéral. Ces différents points de vue pourraient provenir du fait que le concept de métaphore n'est pas abordé de la même manière selon l'angle sous lequel est considéré le « figuré ».

Notre étude porte sur un des aspects de ce qui est considéré comme appartenant au sens figuré : la métaphore. Toutefois, selon Lakoff et Johnson (1985), les métaphores ne sont pas toujours « figuratives ». En effet, certaines métaphores seraient si ancrées dans notre langage quotidien que nous ne les percevrions pas toujours, c'est-à-dire que nous ne les distinguerions pas toujours du sens « littéral ». Par exemple, la métaphore ontologique du « contenant » de Lakoff et Johnson (1985) permet à des idées de devenir des entités que nous pouvons ingérer. La personnification permet à ces mêmes idées d'être combattues. Autrement dit, nous pouvons dire que nous « digérons » ou que nous « combattons » des idées. Est-il possible de dire « il faut combattre cette idée » sans avoir recours à la métaphore? Pouvons-nous dire que, dans ces cas, nous sommes face à des expressions « figuratives », si nous partons du principe que le « figuratif » vient après le « littéral »? Certains concepts ne peuvent pas être exprimés sans utiliser des métaphores, puisque certains aspects de ces concepts sont d'emblée métaphoriques. Certains concepts sont même très peu régis par des propriétés inhérentes. Nous pouvons même nous demander si le concept de « temps » n'est pas totalement conceptualisé par les métaphores, puisqu'il semble être majoritairement exprimé sur le modèle de l'espace. Parler du temps, de l'amour, du bonheur, etc. sans avoir recours aux métaphores semble difficile, voire impossible. Nous pouvons donc nous demander si le sens « littéral » précède bien le sens « figuré », comme cela est mentionné dans la définition donnée par Le Petit Robert (2019), et si le sens « figuré » est vraiment davantage présent dans la poésie qu'ailleurs, comme le mentionne le Dictionary of Psychology (2018). Ainsi, les métaphores structurent certains de nos concepts, parfois de façon

imperceptible parce que l'analogie à laquelle elle a recours est si essentielle pour structurer le concept que l'individu ne perçoit pas qu'il est face à une analogie. Il se pourrait alors qu'une des raisons pour lesquelles « *the question of whether readers form figurative interpretations as easily as literal interpretations has yet to be resolved in the literature* » (Ashby *et al.*, 2018, p. 162) serait que la métaphore est plus répandue qu'il n'y paraît au premier abord.

Pour illustrer que le sens « littéral » ne vient pas toujours avant le sens « figuré », Hofstadter et Sander (2013) donnent l'exemple d'une catégorie, celle de la « table », et montrent qu'au moins un élément de ce concept est désigné par une métaphore : « les pieds » de la table. Cette façon de désigner une partie constituant le concept « table » est tellement ancrée que, même si c'est une métaphore, elle est constituante de l'objet au point où elle n'est pas remarquée. Il se pourrait ainsi que la métaphore passe inaperçue. Cela proviendrait du fait que « les pieds de la table » est un élément faisant partie du noyau du concept « table », ce qui n'est pas le cas, par exemple, pour « silence » et « pesant ». Dans ce dernier cas, le fait qu'un « silence » puisse être « pesant » est toujours considéré (perçu) comme une métaphore. Cet élément du concept « silence » serait donc plus périphérique. A priori, « les pieds de la table » serait donc plus proche du noyau du concept « table » que le concept « pesant » serait proche du noyau « silence ».

De même, les catégories mentales seraient structurées comme une métropole : « [...] les faubourgs et la banlieue correspondent aux usages plus récents du mot. Ce sont eux qui nous semblent métaphoriques. Pourtant, ces usages deviendront si ordinaires et si répandus avec le temps que personne ne les percevra plus comme des métaphores » (Hofstadter et Sander, 2013, p. 81). Ce qui est généralement considéré comme « littéral » serait-il, plus souvent que nous ne le croyons, une forme métaphorique suffisamment ancienne pour être devenue « littérale »? Autrement dit, dans l'usage, certaines métaphores seraient suffisamment anciennes pour passer inaperçues et être considérées comme littérales. Nous pouvons donc nous demander si ce qui est considéré comme littéral est véritablement relié à la définition donnée à ce terme ou si c'est l'usage qui détermine ce qui est littéral et ce qui est figuré, l'usage laissant passer des métaphores anciennes du côté « littéral » lorsque celles-ci sont très répandues. Il est possible de comprendre ce phénomène présent dans l'usage si nous considérons que l'analogie est le mécanisme par lequel nous modifions et créons des catégories conceptuelles. En effet, si c'est par analogie que des catégories sont créées, alors la métaphore est un phénomène central de la création des catégories linguistiques, puisque

c'est une forme d'analogie. Ainsi, certaines métaphores sont considérées comme « littérales » puisqu'elles constituent une part essentielle d'une catégorie. Toutefois, il faut s'entendre sur la définition de la métaphore.

### 1.2.2 Définition de la métaphore

Pour la présente étude et au regard de la difficulté à déterminer ce qui différencie le « figuré » du « littéral », nous ne nous servons pas de ces termes pour définir la métaphore, même si ces termes peuvent être utiles dans certaines circonstances. Nous avons pu voir leurs limites en ce qui concerne leur capacité à délimiter ce qui est métaphorique de ce qui ne l'est pas. En effet, nous pouvons considérer que « les pieds de la table » est bien une métaphore qui n'a plus rien de figuré. Nous nous sommes servi, pour notre étude, d'une définition inspirée de Lakoff et Johnson (1985) : la métaphore, c'est parler d'une chose en faisant référence à autre chose. Cette définition peut cependant porter à confusion, puisqu'elle peut aussi, dans une certaine mesure, être associée à la métonymie. Alors que la métaphore a une fonction de compréhension, la métonymie a d'abord une fonction référentielle, ce qui ne l'empêche pas d'avoir parfois une fonction de compréhension. Autrement dit, la métaphore permet de comprendre une chose en fonction d'une autre, alors que la métonymie fait référence à une chose qui constitue l'objet pour mentionner l'objet, par exemple « la bouteille » pour « le vin » dans l'expression « boire une bouteille ». Néanmoins, elle peut aussi avoir une fonction de compréhension, puisqu'en mentionnant ce qui constitue l'objet plutôt que l'objet, cela peut avoir pour objectif de montrer ce sur quoi nous voulons insister. La définition de Lakoff et Johnson (1985), « comprendre et expérimenter une chose en fonction d'une autre », (p. 127), est plus juste, même si elle englobe encore partiellement la métonymie. Nous verrons, à la section 1.6.1 *Définition de la métaphore utilisée pour l'étude*, les raisons pour lesquelles nous avons utilisé « la métaphore, c'est parler d'une chose en faisant référence à autre chose », et non celle de Lakoff et Johnson (1985).

### 1.3 Sur la question de la catégorisation

Dans cette section, il est question du point de vue de Lakoff et Johnson (1985) à propos de la métaphore, sa place dans notre système conceptuel et le rôle qu'elle aurait dans la catégorisation de nos expériences. Cette approche est mise en perspective avec « la cognition incarnée » (Versace *et al.*, 2018) et/ou « l'énaction » (Varela, 1996). Ensuite, nous aborderons plus en détail

la question de l'analogie (Hofstadter et Sander, 2013) et nous exposerons les métaphores sélectionnées pour notre étude. Finalement, nous verrons des études abordant le thème plus spécifique des métaphores en lecture et la place de notre étude parmi celles-ci.

### 1.3.1 Prototype, moyen de catégorisation

Nous aborderons ici le prototype sous l'angle de Lakoff et Johnson (1985). Ces auteurs soutiennent qu'une majeure partie de notre système conceptuel est métaphorique, c'est-à-dire que très peu de concepts sont accessibles sans avoir recours à la métaphore. Les auteurs postulent que les concepts qui semblent être accessibles sans métaphores sont les concepts auxquels nous avons accès par notre expérience physique, comme les concepts spatiaux simples. Cela ne signifie pas que tous les concepts physiques sont accessibles sans métaphores, mais uniquement que les concepts auxquels nous pouvons avoir accès sans métaphores sont physiques.

Lakoff et Johnson (1985) soutiennent cependant que la culture n'est pas exclue de cette expérience physique, car, selon eux, toutes les expériences présupposent une influence culturelle. Ils distinguent tout de même les expériences physiques des expériences uniquement culturelles. Ils relèvent que la description des émotions fait plus souvent appel aux métaphores que la description de notre interaction physique avec notre environnement. Ainsi, ils distinguent les concepts émergents des métaphores émergentes. Les premiers, sans être plus fondamentaux, sont les concepts émergents d'expériences physiques, c'est-à-dire les concepts plus distincts, plus faciles à décrire. Les concepts métaphoriquement émergents, eux, sont structurés à partir des concepts émergents. Par conséquent, selon ces auteurs, les expériences « non-physique » auraient tendance à être exprimées en termes d'expériences « physique ». Nous pourrions voir ici une distinction possible du « littéral » et du « figuré » : l'un physique, l'autre non. Cependant, nous pouvons tout de même nous demander en quoi les repères spatiaux, comme « haut », sont plus « physiques » que les émotions. L'expérience « physique » semble encore trop vague.

Jusqu'à présent, les concepts peuvent être définis à la fois en des termes qui émergent directement de notre expérience et en des termes métaphoriques. Lakoff et Johnson (1985, chapitre 4) montrent que les concepts peuvent être structurés de façon hybride. Certains concepts, comme il a été mentionné précédemment, sont presque exclusivement définis en termes métaphoriques et

d'autres, comme « le débat », sont structurés à la fois en termes qui émergent directement de notre expérience physique, avec l'exercice de la conversation, et en termes métaphoriques, avec le thème de la guerre.

Se pose maintenant la question de la catégorisation. Elle est ici abordée en fonction de la compréhension que nous avons de nos expériences, et non uniquement grâce aux propriétés inhérentes d'une expérience ou d'un objet. Selon Rosch (1977, cité dans Lakoff et Johnson, 1985) les catégories sont élaborées à partir de prototypes. Le prototype est la référence d'un objet ou d'une expérience sur laquelle nous nous basons pour établir des ressemblances et faire des familles d'objets ou d'expériences. Différents adverbes sont utilisés par Lakoff et Johnson (1985) pour distinguer le prototype d'une catégorie et établir quelles sont les relations entre celui-ci et les autres expériences, ainsi que les autres objets de la catégorie en question. Ces adverbes sont les « délimiteurs ». Ces « délimiteurs » permettent de définir les objets ou les expériences, selon qu'ils soient plus ou moins proches de ce que nous considérons faire partie de la catégorie dont il est question. Par exemple, « par excellence » désigne les prototypes de la catégorie. Il y a aussi « approximativement », qui permet de désigner des objets ne faisant a priori pas partie de la catégorie, car il manque une propriété centrale, mais qui pourraient tout de même, de manière approximative, en faire partie.

Ce qui est pertinent ici, c'est que certains « délimiteurs » font en sorte qu'un objet peut appartenir ou non à une catégorie selon le contexte dans lequel ils se trouvent. Par exemple, un vélomoteur n'accepte pas le délimiteur « techniquement » pour la catégorie « motocyclette ». Autrement dit, nous ne pouvons pas dire qu'un vélomoteur est « techniquement » une motocyclette : il n'est pas une motocyclette par rapport à sa structure mécanique et les compagnies d'assurances ne le considèrent donc pas comme tel, mais il est considéré comme une motocyclette pour le péage de ponts. Finalement, « un objet peut être perçu comme appartenant ou non à une catégorie selon les objectifs que la classification se fixe » (Lakoff et Johnson, 1985, p. 135). Nous ajoutons à cela que les besoins du moment, comme nous avons pu le voir précédemment avec l'exemple de la chaise « se transformant » en marchepied pour changer une ampoule, sont aussi des facteurs modifiant la classification d'un objet dans une catégorie.

Les métaphores sont aussi un élément de catégorisation. Elles peuvent aller jusqu'à permettre de recatégoriser certaines expériences et, ainsi, les rendre cohérentes. En associant, par exemple, l'amour à la guerre, nous pouvons donner du sens à certaines de nos expériences qui n'étaient pas intelligibles pour nous jusque-là. Cette manœuvre métaphorique permettra de rendre cohérentes une ou des expériences impossibles à classer jusqu'à ce moment pour les individus n'ayant pas encore associé l'amour à la guerre et redéfinira aussi l'amour, pour ces mêmes individus.

### 1.3.2 Catégorisation grâce à la mémorisation des exemplaires

L'introduction de l'idée du « prototype » permet de rendre compte du fait que certains exemplaires d'une catégorie sont plus représentatifs de celle-ci que d'autres. Les plus représentatifs sont les prototypes. L'appartenance d'autres exemplaires à cette catégorie est décidée en fonction de la distance d'un objet d'avec ce prototype. Les exemplaires, soit les différents représentants d'une même catégorie, appartiennent à une catégorie s'il y a suffisamment de traits leur permettant d'en faire partie. La notion de distance entre un concept et une catégorie est alors intégrée. Lakoff et Johnson (1985) proposent une façon de structurer cette distance entre un prototype et un exemplaire, et ce, grâce aux « délimiteurs ».

Dans cette perspective, selon Versace *et al.* (2018), les catégories sont toujours déterminées en fonction de traits, qui composent les prototypes. Le fait que les traits permettent de structurer une catégorie est largement reconnu aujourd'hui. Cependant, que décrivent les traits? La catégorie elle-même (perspective abstractionniste) ou les exemplaires (perspectives dites « épisodiques »)? Dans les perspectives « épisodiques », la notion de prototype est abandonnée : les traits ne définissent plus les prototypes, mais les exemplaires eux-mêmes.

Pour Medin et Shaffer (1978), les exemplaires mémorisés seraient réactivés au moment de la perception et de la catégorisation d'un objet. Autrement dit, lorsqu'un individu est confronté à un objet, il le classe en fonction des ressemblances que cet objet a avec d'autres exemplaires qu'il a en mémoire. C'est ainsi qu'il détermine sa catégorie. Cette façon d'aborder la catégorisation permet de prendre en compte que certains objets appartenant à la même catégorie se ressemblent plus que d'autres et que certains traits sont plus importants que d'autres. Par exemple, un grand nombre d'oiseaux volent et ceux qui ne volent pas étant plus rares, ils prennent plus de temps à être classés

dans la catégorie « oiseau ». La lacune de cette perspective est que les exemplaires sont, en fait, des résumés des rencontres qu'un individu a eus avec un même objet. Les exemplaires sont donc encore des abstractions. Par conséquent, Nosofsky (1988) introduit l'idée que, chaque fois qu'un individu entre en contact avec un exemplaire d'une catégorie, cette rencontre est gardée en mémoire (à long terme). Dans la mémoire à long terme, il y aurait des traces de toutes nos expériences et chaque concept serait associé à une ou à des expériences. La trace serait « une modification des capacités de réponses (d'émergence) du système cognitif » (Versace *et al.*, 2018, p. 49). Il ne serait gardé en mémoire ni un prototype ni des traits, mais chaque exemplaire sous forme de trace et, lors de la rencontre avec un exemplaire, des exemplaires similaires dans des contextes similaires gardés en mémoire sous forme de traces seraient activés. Ainsi, chaque catégorie n'est pas dissociée de l'expérience de l'individu avec les exemplaires de cette catégorie.

Comme il a été mentionné précédemment, la métaphore permet de catégoriser ou recatégoriser certaines expériences, et ce, pour que nous puissions les percevoir comme cohérentes. En cela, la métaphore est une façon de catégoriser. Autrement dit, c'est un mécanisme de catégorisation. Selon Versace *et al.* (2018), c'est grâce à leurs expériences passées, donc grâce à l'expérience avec leur environnement, et non à leur connaissance du monde en général, que les individus identifient un objet. Autrement dit, ils établissent des similitudes entre un objet présent dans l'environnement et une catégorie déterminée par leurs propres expériences pour identifier un objet. Lorsque nous faisons des métaphores, nous faisons la même chose. Nous établissons des similitudes entre des expériences passées et des objets ou des concepts présents dans l'environnement.

### 1.3.3 Catégorisation et métaphores

Pour Hofstadter et Sander (2013), la catégorisation et l'analogie sont deux phénomènes semblables. L'analogie est généralement comprise comme un phénomène qui permet de mettre en évidence des similitudes entre deux objets différents. Pour ces auteurs, le processus de catégorisation passerait par l'analogie, car, pour comprendre une nouvelle situation, il faut mettre en relation l'objet présent et les expériences passées de l'individu. Pour accomplir n'importe quelle action, nous serions dépendants de toutes les expériences passées reliées à cette action : pour reconnaître un objet, il faut l'avoir déjà vu. Ainsi, nous produirions constamment des analogies entre présent et passé pour aborder le présent, pour le comprendre.

En ce qui concerne les métaphores, Gentner et Bowdle (2001, cités dans Glucksberg, 2003) affirment que le processus d'alignement structurel permettrait de comprendre les métaphores les plus rares. Par contre, les métaphores les plus courantes seraient, elles, comprises comme des assertions catégorielles, même si le processus d'alignement structurel est utilisé avant qu'elles puissent être intégrées comme des assertions catégorielles. Pour Gentner et Bowdle (2001, cités dans Glucksberg, 2003), le processus d'alignement structurel permettrait surtout de créer une catégorie « sur le vif » pour comprendre la métaphore nouvelle. Glucksberg (2003) et Kintsch et Bowles (2002) montrent que les métaphores les plus courantes sont déjà comprises comme des catégories par l'individu. Ils font aussi la distinction entre les métaphores « faciles » et « difficiles » à comprendre. Ils supposent que l'alignement structurel serait nécessaire dans le cas des métaphores rares, qui sont plus difficiles à comprendre.

Ce qui différencie les métaphores rares des plus courantes serait qu'une catégorie est créée sur le moment pour comprendre le sens de la phrase pour les métaphores les plus rares. À l'inverse, pour les plus courantes, la métaphore serait une catégorie déjà existante pour l'individu, ce qui allongerait son temps de traitement. La métaphore nouvelle serait donc plus longue à traiter que la métaphore courante. La question de la « facilité de compréhension » d'une métaphore nouvelle serait aussi à prendre en compte lors de son traitement. Plus la métaphore serait complexe, plus il y aurait de chances d'avoir recours à l'alignement structurel, plus le temps de traitement serait long.

Nous avons pu voir que la compréhension de notre environnement passerait par les analogies que nous sommes capables de faire entre nos expériences passées et le moment présent. C'est grâce à ces analogies que nous pouvons comprendre notre environnement. Le processus de catégorisation serait, ainsi, la réalisation d'une analogie entre l'environnement présent et les expériences de l'individu. Les expériences seraient conservées sous forme de traces. Ces traces ne sont pas un « contenu stocké », mais plutôt « une modification des capacités de réponses (d'émergence) du système cognitif » (Versace *et al.*, 2018, p. 49). Les métaphores seraient, elles, une façon de catégoriser ou de recatégoriser un concept, en réalisant une analogie entre deux concepts. Les métaphores les plus courantes seraient les analogies entre concepts les plus souvent rencontrés par les individus, au contraire des métaphores les plus rares. Pour ce dernier cas, la catégorie serait donc à produire sur le moment. Cela dit, la compréhension des métaphores les plus rares pourrait dépendre de la facilité qu'apporte le contexte à leur compréhension (Blasko et Conine, 1993, cités

dans Glucksberg, 2003). Les catégories sont aussi constamment sujettes aux variations. Elles ne sont pas figées et elles dépendent du contexte, elles aussi.

Si les catégories sont sans cesse dépendantes du contexte, le fait que nous conserverions des « traces » plutôt que des représentations abstraites paraît plus adéquat, car moins figé. Nous n'aurions pas stocké en mémoire du contenu en soi, mais des « possibilités d'émergence », qui permettraient de comprendre une situation en fonction des situations précédentes. Ces « traces » permettraient de comprendre une situation en faisant le meilleur rapprochement possible entre la situation présente et les situations précédentes. Les métaphores les plus rares ne seraient pas plus difficiles à comprendre si le contexte est suffisamment clair pour le lecteur. Cependant, la catégorie serait nouvellement créée, par analogie, selon ce que le contexte permet. Les métaphores conventionnelles, elles, seraient des catégories déjà rencontrées par l'individu. Elles devraient être aussi faciles à comprendre que n'importe quelle autre catégorie, dans le sens où il n'y aurait pas un processus supplémentaire, soit celui de créer une catégorie, sur le moment.

Il est intéressant de voir comment le contexte peut avoir une influence sur la difficulté à créer cette nouvelle catégorie, cela pourrait même nous amener à nous demander ce qu'il en est de la compréhension de certaines catégories qui sont dans des contextes inadéquats. Mais cela ne concerne pas notre étude.

#### 1.4 Études en psycholinguistique qui comparent le traitement des expressions littérales et métaphoriques

Selon les études consultées, nous verrons que la compréhension des métaphores et des expressions littérales diffère. Les métaphores sont classées selon leur taux de familiarité, de « rare » à « courant ». Cependant, les métaphores les plus courantes sont toujours considérées comme des « figures de style ». Les métaphores ancrées dans nos concepts ne sont pas prises en compte ici, même si ces sens seconds sont considérés comme des catégories. Nous verrons aussi l'influence du taux de familiarité sur la compréhension des expressions littérales et métaphoriques.

Glucksberg (2003) considère les métaphores les plus courantes comme des affirmations catégorielles : à l'inverse des comparaisons qui sont des façons de montrer des similitudes entre des catégories, la forme de la métaphore « X est Y » affirme l'appartenance de X à la catégorie Y.

L'auteur remet en cause l'idée selon laquelle le sens littéral prévaut sur le sens métaphorique. Pour lui, lorsqu'un mot est utilisé dans une métaphore ayant un taux de familiarité élevé, il serait plutôt polysémique. Il remet aussi en question que le sens figuré soit déclenché après l'échec d'une interprétation littérale. Pour soutenir cette idée, il se sert de l'exemple des expressions idiomatiques, qui, pour une bonne partie d'entre elles, ne sont pas interprétées de façon littérale en premier lieu. Elles seraient, la plupart du temps, directement comprises dans leur signification figurée. Par exemple, il est peu probable qu'une expression comme « marcher sur des œufs » soit d'abord comprise de façon littérale.

Glucksberg (2003) présente plusieurs études dont nous discuterons dans cette section. Tout d'abord, Blasko et Conine (1993, cités dans Glucksberg, 2003) montrent que les métaphores et les expressions littérales seraient comprises avec autant de facilité si le contexte est adéquat. Ils ont mis en place une expérimentation où les participants devaient décider, après avoir entendu des expressions métaphoriques, si les mots qui s'affichaient sur l'écran devant eux étaient des mots ou des non-mots. Les trois types de mots cibles étaient « mot relié au sens métaphorique de la phrase entendue », « même mot que celui utilisé dans la métaphore entendue, mais dans son sens littéral » et « mot qui n'avait aucun rapport avec la phrase présentée ». Par exemple, pour la métaphore « la solitude est un désert », le mot cible métaphorique est « l'isolation », le mot cible littéral est « le sable » et le mot cible de contrôle est « la moustache ». Les résultats de cette expérimentation montrent que les temps de réponse aux mots cibles reliés au sens littéral et au sens métaphorique des métaphores présentées aux participants sont plus rapides que pour les mots cibles de contrôle, même lorsque les métaphores sont rares. Par conséquent, les auteurs concluent que la compréhension de la métaphore ne vient pas après l'échec de l'interprétation littérale. Pour eux, la compréhension de la métaphore n'est pas facultative, c'est-à-dire qu'elle ne serait pas disponible uniquement lorsque la signification littérale est inadéquate. La métaphore et l'interprétation littérale seraient générées automatiquement.

Une autre étude, celle de Gentner et Bowdle (2001, cités dans Glucksberg, 2003), établit que les métaphores sont des analogies. Les métaphores les plus rares seraient comprises à l'aide du processus de « l'alignement structurel », un processus qui permet d'aligner structurellement deux représentations mentales pour trouver la correspondance maximale entre les deux. Autrement dit, lorsqu'un objet est associé à un concept auquel, a priori, il n'appartient pas, l'alignement structurel

permettrait d'aligner les représentations de ces deux concepts pour comparer les propriétés de chacun d'entre eux et ensuite dégager leurs points communs pour accéder à la compréhension de l'expression. La première étape, de la compréhension de la métaphore, pour ces auteurs, serait donc celle de l'alignement structurel, suivie de la comparaison des propriétés du sujet et du terme métaphorique associé. Dans un deuxième temps, les propriétés communes du sujet et du terme associé sont déduites. Cependant, cet alignement structurel serait pertinent uniquement pour les métaphores rares. Les métaphores les plus courantes seraient considérées comme des catégories à part entière.

Kintsch et Bowles (2002, cités dans Glucksberg, 2003) ont mis au point un algorithme de prédiction qui exclut le processus d'alignement structurel et calcule les interprétations des métaphores en se basant sur l'analyse sémantique latente. Leur algorithme se sert d'un grand nombre de textes pour calculer l'espace entre les mots, soit la distance établie entre les mots, en se référant aux cooccurrences trouvées dans les textes entrés dans le système et les mesures de bases du modèle sont basées sur la cooccurrence. Les auteurs ont proposé aux participants des métaphores de type « nom 1 est nom 2 ». Ils leur ont demandé de les retranscrire de façon littérale et ensuite de classer, sur une échelle de 1 à 5, la difficulté d'interprétation de la métaphore. Par la suite, ils ont comparé les résultats des participants avec les résultats du modèle de prédiction. Le modèle s'est montré efficace en ce qui concerne les métaphores conventionnelles, dans le sens où les résultats du modèle étaient semblables à ceux des participants. Ces résultats montreraient que le processus d'alignement structurel ne serait pas nécessaire pour les métaphores conventionnelles. Toutefois, en ce qui concerne les métaphores nouvelles, cela reste plus controversé, car les résultats ne sont pas probants.

L'étude de Giora (1999) présente la « saillance graduelle ». Ce point de vue admet que c'est le sens le plus saillant qui est déduit le plus rapidement, et non le sens « littéral ». L'auteur pense que les mots qui ont deux sens saillants (métaphorique et littéral) activent les deux sens du mot dans les deux types de contexte (métaphorique et littéral). À l'inverse, lorsque le mot sous sa forme métaphorique est plus rare, seul le sens « littéral » est activé dans le contexte « littéral » et ce sens « littéral » est aussi activé dans le contexte « métaphorique ». Cette étude consistait à faire lire à des participants des textes biaisés métaphoriquement ou littéralement. Les participants devaient compléter un mot fragmenté, par exemple « e-f-t » pour « effort », qui est littéralement lié au mot

cible, et un mot fragmenté métaphoriquement lié, lui aussi, au mot cible. Les résultats montrent que les deux significations sont activées dans les deux types de contexte. Ils montrent aussi que, dans les contextes littéralement biaisé et métaphoriquement biaisé, le sens « littéral » est activé dans les deux contextes et le sens « figuré », uniquement dans le contexte métaphoriquement biaisé. Toutefois, les métaphores dites « appropriées » activent immédiatement le sens « figuré ».

Nous allons maintenant aborder des études en psycholinguistique qui comparent le traitement de la métaphore en lecture avec d'autres expressions en mesurant le mouvement des yeux.

### 1.5 Études expérimentales sur le traitement de la métaphore en lecture à l'aide d'instruments d'analyse oculométrique

Dans cette section, nous nous intéresserons à différentes études expérimentales traitant des temps de lecture des métaphores grâce à des instruments d'analyse oculométrique. La première étude que nous aborderons est celle de Columbus *et al.* (2015). Les auteurs ont cherché à savoir si les différences individuelles du contrôle exécutif ont une influence sur les temps de lecture des métaphores en évaluant les temps de lecture d'expressions à l'aide d'instruments mesurant le mouvement des yeux. Ils se sont servis des études de Miyake *et al.* (2000) et de Karbach et Kray (2009) pour déterminer le contrôle exécutif. « *Executive control refers to the cognitive skills that govern planning, working memory, and selective attention* » (Columbus *et al.*, 2015, p. 2). Ils ont mesuré le contrôle exécutif grâce à une tâche, nommée tâche AX-CPT (tirée de l'étude de Braver *et al.*, 2001), que les participants devaient accomplir après la tâche principale. Dans la tâche AX-CPT, une séquence de deux lettres défile au centre de l'écran et les participants doivent répondre au stimulus cible X seulement s'il est précédé de la lettre A. La lettre indice aléatoire différente de A est B et Y est la lettre sonde aléatoire différente de X. Dans 70 % des essais, c'est la suite AX qui est présentée aux participants. Cette tâche permet de voir quels sont les participants qui maintiennent le plus leur attention et si la représentation de l'information contextuelle demeure active. Pour évaluer le contrôle exécutif des participants, les auteurs ont calculé un score pour chaque participant basé sur la différence en millisecondes entre les temps de réaction correcte moyens pour BY et pour BX. Ils se sont concentrés sur ces essais, car les processus impliqués lorsque les participants rencontrent X, dans cette tâche, seraient semblables aux processus impliqués dans la lecture de la métaphore.

L'étude de Columbus *et al.* (2015) comprend deux expérimentations. La première concerne la comparaison des temps de lecture de métaphores verbales et d'expressions littérales avec ou sans contexte, chez les participants ayant un haut contrôle exécutif et chez les participants ayant un plus faible contrôle exécutif. La seconde concerne la comparaison des temps de lecture d'idiomes et d'expressions littérales, par les mêmes participants. Cette seconde expérience avait pour but de déterminer si les idiomes sont traités de la même façon que les expressions métaphoriques. Les auteurs cherchaient à savoir si le contrôle exécutif entre en jeu lors de la lecture des idiomes. Ils ont fait appel à des juges pour mesurer la familiarité des verbes dans leur contexte métaphorique et dans leur contexte littéral ou idiomatique. Le verbe n'était présenté aux participants que dans un seul des deux types d'expressions dans chaque expérimentation, soit littérale ou métaphorique et littérale ou idiomatique. Ils ont ensuite procédé à la tâche mesurant le contrôle exécutif.

Lors des tâches de lecture, Columbus *et al.* (2015) ont analysé la durée du regard sur le verbe, plus particulièrement les temps de fixation du regard durant le premier passage sur la zone du verbe. Ils ont aussi analysé la durée du regard sur toute la région de la métaphore, soit la somme de toutes les durées de fixation du regard sur toute la zone de la métaphore. Dans une phrase comme « *the [unopened] textbook snored on the desk at the end of the day* » (Columbus *et al.*, 2015, p. 5), les auteurs ont mesuré les temps de lecture du verbe « *snored* » et les temps de lecture du groupe métaphorique « *the textbook snored* ».

Dans la première expérience, Columbus *et al.* (2015) ont tout d'abord relevé qu'il y a une interaction entre la familiarité du verbe et les temps de lecture du verbe. En effet, les temps de lecture du verbe étaient plus faibles pour ceux utilisés métaphoriquement que pour ceux utilisés de façon littérale lorsque ceux-ci étaient moins familiers. Autrement dit, plus la familiarité de la métaphore et des expressions littérales augmente, plus la différence des temps de lecture entre les expressions métaphoriques et littérales diminue. À l'inverse, il n'y a pas d'interaction entre la familiarité et le contrôle de l'exécutif, ainsi qu'avec le contexte. La conclusion des auteurs est que nous inhiberions le sens littéral plus familier du verbe pour générer ou retrouver le sens figuré.

Ensuite, les lecteurs disposant d'un contrôle exécutif élevé ont passé plus de temps à fixer le verbe, peu importe s'il était métaphorique ou littéral, lorsqu'il y avait un contexte antérieur, ce qui n'était pas le cas des lecteurs ayant un contrôle exécutif plus faible. Ces derniers ont cependant passé plus

de temps à lire toute la région métaphorique et sont plus souvent revenus au mot indiquant la spécificité du contexte, surtout dans la condition métaphorique. Columbus *et al.* (2015) supposent qu'ils ont eu des difficultés de compréhension plus tard dans la phrase les forçant à revenir en arrière.

Pour la deuxième expérience de Columbus *et al.* (2015), la familiarité a eu une influence sur les temps de lecture des idiomes : le temps de lecture était plus rapide lorsque l'idiome était plus familier. De plus, les résultats montrent que les temps de lecture totaux des idiomes familiers élevés sont plus courts que ceux des expressions littérales correspondantes lorsque la phrase est biaisée en faveur d'une interprétation idiomatique. Toutefois, il n'y a pas de différence de temps de lecture en fonction du type de contrôle exécutif du participant. Par conséquent, il semble que le contrôle exécutif soit utile pour le traitement des métaphores, mais pas pour le traitement des idiomes. Cela pourrait venir du fait que les idiomes sont en général plus familiers que les métaphores.

L'étude d'Ashby *et al.* (2018) analyse les temps de lecture des comparaisons et des métaphores grâce à l'observation du mouvement des yeux. Les auteurs font la liste d'un certain nombre de points de vue qui mènent à des conclusions différentes quant à la façon dont les individus ont accès aux métaphores. Ils citent le point de vue pragmatique standard en se basant sur Searle (1979), qui propose que l'échec de l'interprétation littérale déclenche la recherche d'un sens figuratif. Ensuite, ils citent le point de vue de la saillance graduée (Giora, 2003). Comme il a été mentionné précédemment, le point de vue de la saillance graduée suggère que ce soit le taux de familiarité qui facilite une interprétation au lieu d'une autre plutôt que le sens littéral ou figuré. Finalement, Ashby *et al.* (2018) citent aussi le point de vue de Glucksberg (2003, 2008) et Glucksberg et Keysar (1990), ainsi que le point de vue « d'accès direct » (Gibbs, 1994). Ces deux théories affirment que la double référence des prédicats des métaphores à des interprétations littérales et figuratives permet au lecteur de les traiter aussi facilement que des déclarations littérales. Selon ces points de vue, le prédicat sous forme de métaphore « X est Y » permet aux lecteurs d'accéder à un sens figuré sans avoir besoin de processus spéciaux différents de ceux utilisés pour comprendre le langage littéral (Gibbs et Colston, 2012).

Ashby *et al.* (2018) abordent aussi différentes études expérimentales qui ont été menées sur la facilité d'accès à la métaphore par les individus. Ils donnent comme exemple celles de McElree et

Nordlie (1999), de Brisard *et al.* (2001) et de Janus et Bever (1985). L'étude de McElree et Nordlie (1999) conclut que le temps de traitement de la métaphore et des expressions littérales est le même, c'est-à-dire que les lecteurs accèdent aussi facilement aux expressions littérales que métaphoriques. Les études de Brisard *et al.* (2001) et de Janus et Bever (1985), elles, montrent que les temps de lecture sont plus longs pour les métaphores que pour les comparaisons et les auteurs concluent qu'il est moins facile d'avoir accès à la métaphore qu'à la comparaison.

L'étude Ashby *et al.* (2018) met en évidence le non-consensus autour de la question de la métaphore dans la littérature, tant du point de vue théorique qu'expérimental. Les auteurs distinguent la métaphore et la comparaison de la façon suivante. La comparaison utilise le mot « comme » pour établir un lien entre deux concepts. Le lecteur est face à une relation de ressemblance clairement établie comme telle. La métaphore, elle, utilise le verbe « être » et met les deux concepts dans une relation d'appartenance. Dans « X est Y », X appartient à la catégorie Y. Il n'y a pas de relation de comparaison, mais plutôt de catégorisation. Ashby *et al.* (2018) distinguent aussi ces deux types d'expressions : dans une comparaison, la forme de surface offre un sens littéralement possible, alors que, dans une métaphore, la forme de surface offre un sens qui est littéralement impossible.

Dans la première expérience d'Ashby *et al.* (2018), les participants devaient lire 62 paires de métaphores et de comparaisons, évaluées précédemment par des juges, pour mesurer l'aptitude des expressions. « *Apt metaphors can be processed as easily as literal statements* » (Ashby *et al.*, 2018, p. 162). Chaque expression présentée existe à la fois en tant que métaphore et comparaison. Les participants ont lu la moitié des phrases dans la condition des métaphores et l'autre moitié dans la condition des comparaisons. La phrase cible était suivie d'une explication pour que le prédicat ne se retrouve pas en position finale. Les régions auxquelles les auteurs se sont intéressés étaient celles du « véhicule de la métaphore » et celle de débordement. La région du « véhicule » est la partie qui porte « l'image ». Par exemple, dans l'expression « la vie est un voyage », le véhicule de la métaphore est « voyage ». La région de débordement suit le mot « parce que » ajouté à la métaphore, ce qui donne « la vie est un voyage parce que... ». Également, les participants devaient lire les phrases en sachant qu'ils devaient répondre à une question de compréhension, qui apparaissait après 25 % du total des expressions.

Ashby *et al.* (2018) ont mesuré les temps de lecture, le temps passé sur une région avant de passer à un nouveau segment de la phrase et la proportion de retours en arrière entre une région et une autre. Les résultats montrent qu'il y a un effet de type d'expressions pour tous les éléments et dans les trois parties de la phrase, soit le sujet, le « véhicule de la métaphore » et l'explication. En effet, les temps de lecture et de relecture étaient plus longs pour les métaphores. Également, les retours en arrière à partir de la région de débordement étaient plus fréquents lorsque les participants lisaient une métaphore. Cependant, plus la familiarité était élevée, moins les différences entre métaphores et comparaisons étaient saillantes en ce qui concerne la relecture et la région de débordement. Toutefois, les effets attribuables au type d'expressions apparaissaient dès le premier passage, alors que les effets attribuables à la familiarité ne se voyaient qu'à partir de la région de débordement.

Dans la deuxième expérience, les auteurs ont repris la première et ont comparé les temps de lecture des lecteurs experts et des lecteurs non experts. Les lecteurs experts lisent en général plus vite, mais il n'y a aucune interaction entre la capacité de lecture et le type d'expressions. De plus, les effets de familiarité ne se retrouvent pas dans cette expérimentation.

Les effets de la métaphore sont présents dans le temps de lecture, soit au niveau du « véhicule » et du mot à sa droite, et de relecture. Ils sont également présents dans la proportion de retours en arrière sur le « véhicule de la métaphore » dans les deux expérimentations. Cela indique, selon Ashby *et al.* (2018), que les métaphores sont plus difficiles à traiter que les comparaisons et les expressions littérales. Ces résultats confirmeraient plutôt les approches selon lesquelles il y aurait une première interprétation d'un énoncé (une interprétation littérale) qui serait réfutée pour permettre à une seconde interprétation d'émerger. Les auteurs pensent que cette approche est plus probable, car, si les lecteurs avaient accès à plusieurs interprétations en parallèle, alors les temps de lecture seraient semblables pour les métaphores et pour les comparaisons.

Par ailleurs, Ashby *et al.* (2018) mentionnent plusieurs avertissements quant à leurs conclusions. Ils mentionnent que les effets de la métaphore peuvent différer selon plusieurs critères. La qualité des métaphores peut modifier la taille et le temps des effets causés par les métaphores lors de la lecture. Les métaphores nouvelles pourraient amplifier les effets causés par les métaphores lors de la lecture, de par leur nature.

Ashby *et al.* (2018) concluent que la forme métaphorique est plus difficile à traiter que les comparaisons, car sa forme « X est Y » peut aussi être la forme d'une déclaration littérale. Cela causerait une ambiguïté lors de la lecture et ralentirait le traitement de l'expression métaphorique, surtout au moment de la lecture du « véhicule de la métaphore ». Cela va dans le sens des approches qui affirment que l'individu réfute une interprétation littérale avant de procéder à une interprétation figurée. Les résultats de la deuxième expérience indiquent que l'expertise en lecture ne jouerait aucun rôle dans le traitement de la métaphore.

L'étude d'Olkoniemi *et al.* (2016) s'intéresse aux différences individuelles lors du traitement des expressions littérales, métaphoriques et sarcastiques. Les auteurs comparent les différences de traitement de ces trois types d'expression lors de la lecture à l'aide d'instruments mesurant le mouvement des yeux. Les participants devaient lire des petites histoires et, après la lecture, répondre à deux questions de compréhension concernant les phrases cibles. Trois versions différentes des histoires étaient présentées aux participants. Ces derniers étaient confrontés à une seule version de l'histoire : littéral, métaphorique ou sarcastique. Les auteurs ont fait passer différents tests aux participants censés mesurer le « besoin de cognition », les « capacités de la mémoire de travail » et le « traitement cognitif-affectif » (compréhension émotionnelle) des participants. « *Need for cognition (NFC) is "an individual's tendency to engage in and enjoy effortful cognitive endeavors"* » (Cacioppo *et al.*, 1984, p. 306). Les auteurs utilisent ces résultats pour voir s'il y a des liens entre ces mesures et la façon dont les participants lisent et répondent correctement ou non aux questions.

En plus des théories citées dans l'étude d'Ashby *et al.* (2018), Olkoniemi *et al.* (2016) font aussi référence à une autre approche, celle du « cadre de satisfaction de contrainte ». Cette approche tente de combler les angles morts des approches précédentes. Elle prend davantage de facteurs en compte pour expliquer le traitement du langage figuratif. Elle tente de combiner différents points de vue déjà existants et elle prend en considération le plus de facteurs susceptibles d'influencer le traitement du langage figuratif. En effet,

*A recent theoretical view, constraint-satisfaction framework, tries to bind the different views together, and states that readers make use of various linguistic (e.g., contextual information and familiarity) and nonlinguistic cues (e.g., tone of voice, reader-related factors) to resolve the meaning of an utterance [...] If, for example, there are cues*

*about forthcoming sarcasm (e.g., the reader knows that the character is likely to use sarcasm), sarcastic comment is faster to comprehend than if there are no cues about the possible use of sarcasm. (Olkoniemi et al., 2016, p. 434)*

Différentes tâches précédant l'expérimentation d'Olkoniemi *et al.* (2016) ont permis de vérifier que la familiarité de l'histoire était la même pour les trois versions. L'émotion qui se dégageait du personnage de l'histoire a aussi été évaluée. Les juges devaient répondre à des questions ouvertes concernant l'histoire. Les phrases cibles contenant du sarcasme ont été jugées comme ayant des émotions plus négatives que les autres phrases cibles métaphoriques et littérales et il n'y a pas de différences significatives des types d'émotions trouvés dans les histoires littérales et métaphoriques.

Une autre tâche a été présentée à d'autres juges : des histoires dont les phrases cibles étaient « à trous ». Ces juges n'avaient jamais vu précédemment les histoires qu'ils devaient compléter et il leur était demandé de faire un effort de déduction plutôt que de mémoire. Ils ont majoritairement rempli les trous par des énoncés littéraux. Les histoires ne soutiennent donc pas une interprétation figurative. Une dernière tâche préexpérimentale a permis de vérifier que les énoncés cibles étaient naturellement intégrés au reste de l'histoire. Aussi, les énoncés figuratifs (métaphores et sarcasmes) étaient uniquement non familiers.

En ce qui concerne l'expérimentation d'Olkoniemi *et al.* (2016), les participants devaient lire les histoires et ensuite répondre à deux questions les concernant, soit une question de compréhension et une question inférentielle, et ce, après chaque histoire lue. Par la suite, les participants passaient les tests permettant de mesurer leur mémoire de travail, leur « besoin de cognition » et leur « capacité cognitive-affective ».

Les résultats d'Olkoniemi *et al.* (2016) montrent que les temps de lecture pour les métaphores sont plus longs que pour les énoncés littéraux. Ils montrent également qu'il y a davantage de probabilités que les participants relisent la phrase cible lorsqu'ils sont confrontés à des métaphores que lorsqu'ils sont confrontés à des énoncés littéraux. Les énoncés sarcastiques semblent être moins bien compris que les énoncés littéraux et métaphoriques, les participants répondant moins bien aux questions inférentielles après ce type d'énoncés. Cependant, étant donné que les énoncés

sarcastiques et métaphoriques sont non familiers, il est difficile de les comparer avec les énoncés littéraires.

Par ailleurs, Olkonemi *et al.* (2016) cherchaient à montrer qu'il y a des différences individuelles qui modulent les temps de lecture, ainsi que les proportions de relecture et de régressions des différents types d'expressions. En effet, certaines études utilisant l'imagerie cérébrale (Bohrn *et al.*, 2012; Rapp *et al.*, 2012) montrent que la compréhension de la métaphore et du sarcasme implique différentes régions du cerveau. En effet, il y aurait bien des différences individuelles dans le traitement de ces énoncés. Selon les résultats, la capacité de mémoire de travail serait associée aux énoncés métaphoriques et sarcastiques, alors que le besoin de cognition serait seulement associé aux énoncés métaphoriques. La capacité cognitive-affective, elle, serait reliée uniquement aux énoncés sarcastiques.

Ces résultats semblent s'accorder avec les approches de Gibbs (1994), Katz (2005), Katz et Ferretti (2001) et Pexman (2008). Ces approches, c'est-à-dire « le point de vue d'accès direct » et « le cadre de satisfaction de contraintes », reposent, selon Olkonemi *et al.* (2016), sur l'hypothèse suivante : « *various factors related to the reader and the text materials may influence the ease of comprehending figurative meaning of an utterance* » (Gibbs et Colston, 2012, cités dans Olkonemi, 2016, p. 434). En effet, comme il a été mentionné précédemment, les métaphores et les énoncés sarcastiques sont lus plus lentement que les énoncés littéraires. L'expérimentation menée par Olkonemi *et al.* (2016) permet de voir que le traitement en lecture des énoncés sarcastiques et métaphoriques requiert des capacités cognitives différentes. Les résultats montrent que les participants avec un besoin de cognition élevé relisent les métaphores plus lentement au premier passage que les énoncés littéraires et sarcastiques. Selon les études sur lesquelles Olkonemi *et al.* (2016) se basent, les individus ayant un haut besoin de cognition seraient motivés par des tâches faisant appel à un raisonnement. Étant donné les résultats, il semble que la lecture de la métaphore serait bien une tâche nécessitant un raisonnement.

Dans cette étude, le traitement des métaphores semble faire appel au « besoin de cognition », c'est-à-dire que, en se référant à la définition sur laquelle se basent les auteurs, elle est « *an individual's tendency to engage in and enjoy effortful cognitive endeavors* » (Cacioppo *et al.*, 1984, p. 306).

Nous souhaitons maintenant aborder différents points relevés dans ces études, qui seront utiles pour notre travail. Tout d'abord, l'étude d'Ashby *et al.* (2018) montre que les métaphores sont plus difficiles à traiter que les comparaisons, ce qui, selon auteurs, va dans le sens des approches qui affirment que les individus réfuteraient une première interprétation (littérale), avant de passer à l'interprétation figurée. Toutefois, l'étude de Blasko et Conine (1993, cités dans Glucksberg, 2003) ne va pas dans le sens de cette interprétation. En effet, l'étude d'Ashby *et al.* (2018) ne permet pas de mesurer les effets du contexte, puisque les participants y lisaient des métaphores et des comparaisons sans contexte préalable. L'ambiguïté causée par les métaphores et les déclarations littérales qui ont la même forme pourrait être annulée par le contexte. La conclusion selon laquelle la métaphore viendrait après est donc incertaine et nous verrons aussi plus loin dans cette section le problème concernant le type de métaphores utilisées.

Olkoniemi *et al.* (2016) indiquent aussi que les énoncés littéraux sont, en général, lus plus lentement que les énoncés métaphoriques, mais il est important de rappeler qu'une des tâches préexpérimentales de leur étude consistait à présenter à des juges les histoires qui allaient être lues lors de l'expérimentation avec les phrases cibles à trous. Par conséquent, les juges ont rempli majoritairement les trous par des énoncés littéraux. Ainsi, il y a un biais au départ qui favorisait l'interprétation littérale. Il faut également souligner que, dans cette expérimentation, les énoncés littéraux étaient les énoncés de référence auxquels les métaphores et les énoncés sarcastiques ont été comparés. C'est pour cette raison que les auteurs se sont assuré que les trous soient remplis par des énoncés littéraux, soit pour qu'il n'y ait pas de biais en ce qui concerne la comparaison des temps de lecture des énoncés sarcastiques et métaphoriques.

Olkoniemi *et al.* (2016) et Columbus *et al.* (2015) mettent en évidence des différences individuelles dans le traitement des métaphores. Dans l'étude d'Olkoniemi *et al.* (2016), les individus ayant un plus haut « besoin de cognition » lisent les métaphores plus lentement que les ceux ayant un plus faible « besoin de cognition ». Par contre, l'étude de Columbus *et al.* (2015) montre que les personnes ayant un plus haut contrôle exécutif lisent les métaphores plus rapidement lorsqu'il y a un contexte qui précède la phrase cible que ceux ayant un plus faible contrôle exécutif. Également, dans cette étude, les individus ayant un contrôle exécutif plus faible s'attardent moins sur les métaphores lors du premier passage, mais ont davantage tendance à revenir en arrière une fois la phrase lue. Les résultats montrent aussi que la présence d'un contexte ralentit les personnes

ayant un haut contrôle exécutif, au niveau du verbe, tandis que les personnes ayant un plus faible contrôle exécutif lisent le verbe aussi rapidement, mais montrent des temps de lecture plus longs pour la totalité des métaphores et reviennent plus souvent en arrière.

Dans ces deux études, les auteurs ne distinguent pas les différences individuelles de la même façon. Dans l'étude de Columbus *et al.* (2015), ce qui est décrit comme le contrôle exécutif fait référence à « *the cognitive skills that govern planning, working memory, and selective attention* » (p. 2). Dans l'étude d'Olkoniemi *et al.* (2016), le « besoin de cognition » régit uniquement « *an individual's tendency to engage in and enjoy effortful cognitive endeavors* » (Cacioppo *et al.*, 1984, p. 306). La mémoire de travail et le traitement cognitif-affectif sont des compétences cognitives étudiées séparément. Les résultats de ces études sont donc très différents. Selon Olkoniemi *et al.* (2016), un « besoin de cognition » élevé peut ralentir la lecture des expressions métaphoriques lors du premier passage, alors que, dans l'étude de Columbus *et al.* (2015), un haut contrôle exécutif peut accélérer la lecture des métaphores.

Il est à noter qu'il est possible qu'une plus lente lecture des métaphores ne signifie pas nécessairement que les lecteurs ont un plus faible contrôle exécutif, car ceux ayant un plus haut besoin de cognition lisent aussi plus lentement les métaphores. Dans l'étude d'Olkoniemi *et al.* (2016), c'est le rôle que joue l'intérêt que certains individus portent à un certain type de tâches qui présente un intérêt. Avoir un intérêt plus soutenu envers les métaphores fait en sorte que la lecture de celles-ci est plus lente. Si les métaphores sont lues plus lentement, cela ne serait donc pas nécessairement parce qu'elles sont plus difficiles à comprendre, mais peut-être plutôt parce que certains individus ont un plus grand intérêt pour la compréhension des métaphores que d'autres (Olkoniemi *et al.*, 2016).

Nous avons aussi relevé que, dans ces deux études, le contexte est restreint. En effet, dans l'étude de Columbus *et al.* (2015), le contexte n'est constitué que de quelques mots précédant la métaphore, ce qui paraît problématique, puisque la phrase cible n'est pas dépendante d'un texte ni d'un genre de texte. De plus, cela est différent des lectures pratiquées au quotidien. En effet, tous les textes que nous avons l'habitude de lire font partie d'un genre textuel. Le « contexte » devrait donc, à notre avis, contenir plus d'éléments que quelques mots précédant les énoncés étudiés. Dans le cas d'Olkoniemi *et al.* (2016), l'idée du genre textuel est présente, puisque les participants sont

confrontés à des histoires, mais elles sont dans un format très court et ne correspondent pas à un genre auquel les participants sont susceptibles d'être confrontés en dehors de l'expérimentation.

Dans les trois études présentées, la distinction entre le littéral et le figuré semble aussi problématique. En effet, dans ces trois études, les métaphores utilisées dans les expérimentations sont présentées comme appartenant au figuré, mais nous avons démontré que cette notion est difficile à déterminer. Ce qui est défini, dans ces études, comme figuré et métaphorique semble être uniquement les énoncés qui sont perçus par les individus comme tels, et non toutes les métaphores présentent dans l'usage, qui elles, passent parfois inaperçues. Comme il a été mentionné précédemment, plusieurs difficultés accompagnent la question du littéral et du figuré. La première difficulté vient de l'existence de métaphores si quotidiennes et si essentielles dans la structure de nos concepts qu'elles sont difficiles à percevoir. La seconde difficulté est le rôle primordial des métaphores dans la structure de nos concepts. En effet, ces études n'abordent pas suffisamment, à notre avis, que la métaphore permet la création de catégories linguistiques et la difficulté qui existe à distinguer le littéral du figuré. De plus, les métaphores les plus familières n'étant pas présentes, leur taux de familiarité, comparé à celui des expressions littérales, pourrait être remis en question. Finalement, les conclusions de ces études portent sur tous les types de métaphores, ce qui nous paraît problématique, puisqu'un type de métaphores y est absent. Par conséquent, les conclusions ne peuvent pas porter sur tous les types de métaphores.

En comparant ces études, il a été démontré que des différences individuelles jouent un rôle en ce qui concerne les temps de lecture des métaphores. Toutefois, ces différences individuelles sont présentes dans le cas des métaphores utilisées dans ces études, qui, comme il a été mentionné, ne prennent pas en compte les métaphores les plus présentes dans l'usage. Finalement, l'intérêt porté aux métaphores par certains individus, ceux ayant un « besoin de cognition » élevé (Olkoniemi *et al.*, 2016), semble se restreindre aux métaphores qui ne sont pas encore intégrées dans la structure de nos concepts et qui sont probablement les moins familières. De plus, dans les études d'Olkoniemi *et al.* (2016) et Columbus *et al.* (2015), ce qui est nommé « contexte » ne contient pas les mêmes éléments : dans l'étude d'Olkoniemi *et al.* (2016), les participants sont confrontés à des petites histoires, alors que, dans l'étude de Columbus *et al.* (2015), le « contexte » est composé de seulement quelques mots précédant la phrase cible.

Finalement, le taux de familiarité a une influence sur les temps de lecture de différents types d'expressions et il est à se demander à quel point le type de contextes peut les modifier. En effet, surtout dans l'étude d'Olkoniemi *et al.* (2016), le contexte influence les temps de lecture, mais comme il a été mentionné précédemment, les histoires y sont très courtes et ne reflètent pas les types de lectures que nous pourrions rencontrer en dehors de l'expérimentation. De plus, les métaphores y sont uniquement non familières. Par conséquent, dans le présent mémoire, nous allons voir si des textes plus longs et appartenant à des genres textuels peuvent avoir une influence sur les temps de lecture des métaphores, comme le laisse supposer l'étude de Blasko et Conine (1993, cités dans Glucksberg, 2003).

## 1.6 Types de métaphores utilisées pour l'étude

Nous avons soulevé, dans la section précédente, que les métaphores présentées dans les études expérimentales d'Ashby *et al.* (2018), Columbus *et al.* (2015) et Olkoniemi *et al.* (2016) ne représentent qu'une partie des métaphores existantes. Nous savons, grâce à Lakoff et Johnson (1985), que certaines métaphores structurent nos concepts. Ainsi, nous souhaitons distinguer, dans cette section, les métaphores présentes dans l'usage, soit celles qui sont si présentes que nous les associons souvent à du langage « littéral », et les métaphores associées au « figuré », soit celles qui sont reconnues dans la littérature comme des métaphores, identifiées comme des « figures de style ». Dans cette section, il est question de la définition de la métaphore, de la distinction entre les types de métaphores, des types de métaphores utilisés dans la présente étude et du contexte.

### 1.6.1 Définition de la métaphore utilisée pour l'étude

La définition de la métaphore retenue pour le présent mémoire est : parler d'une chose en faisant référence à autre chose. Cette définition, comme toutes les définitions de la métaphore, définit la métaphore comme une analogie, mais ne fait pas d'elle une figure de style ou un trope. De plus, pour Lakoff et Johnson (1985), la métaphore ne se limite pas à un type d'expressions. Elle est aussi une expérience que nous faisons d'une chose.

Il a été mentionné que la métonymie peut aussi être englobée dans cette définition et que, si nous avons utilisé la définition de Lakoff et Johnson (1985), elle aurait été plus juste. Cependant, nous

avons décidé d'utiliser « parler » au lieu de « comprendre », car il nous semble que cela aurait pu porter à confusion lors du déroulement de l'épreuve. Si les participants ne comprennent pas la signification de l'expression, cela veut-il dire que ce n'est pas une métaphore? Alors, même si cette définition peut aussi convenir à la métonymie, il nous semble qu'elle permet aux participants de mieux appréhender la tâche qui leur est demandée. Aussi, il nous semble difficile de proposer une définition qui distingue parfaitement les deux termes. Finalement, cette distinction nous semble peu utile, puisqu'il n'y a pas de métonymie dans notre étude.

### 1.6.2 Types de métaphores

Nous reprenons l'analogie de Hofstadter et Sander (2013), pour qui les catégories mentales sont structurées comme une métropole. Nous nous appuyons sur cette analogie pour appréhender les différents types de métaphores évoquées par Lakoff et Johnson (1985). Hofstadter et Sander (2013) considèrent que les catégories et les métropoles évoluent de façon similaire : tout comme les villes, les catégories évoluent, s'étendent. La métropole est construite autour d'un noyau, le cœur de la ville, et, autour de ce noyau, il se construit des faubourgs. Parfois, ces faubourgs deviennent le nouveau centre de la ville. Ils considèrent que c'est la même chose pour les catégories (Hofstadter et Sander, 2013).

Pour Hofstadter et Sander (2013), les usages les plus anciens d'un concept sont ceux qui ne sont pas considérés comme métaphoriques, même lorsqu'ils le sont. Les usages les plus récents, eux, sont ceux qui sont considérés comme métaphoriques. Toutefois, les auteurs précisent que certaines de ces utilisations plus récentes entreront probablement dans l'usage et nous ne les percevrons plus comme métaphoriques. En nous servant des catégories de métaphores de Lakoff et Johnson (1985), nous donnerons différents exemples de métaphores qui font bien partie de notre système conceptuel ordinaire, soit des métaphores qui font partie du sens littéral. Nous aborderons aussi le cas des métaphores plus récentes et qui ne sont pas encore entrées dans l'usage et nous distinguerons celles qui ont un lien avec des métaphores structurales déjà existantes. Ces métaphores sont généralement un prolongement de ces dernières et sont appréhendées comme étant « imagées », mais conventionnelles. Nous distinguerons également les métaphores nouvelles, qui sont une nouvelle façon de penser un objet. Pour ces deux derniers cas, nous nous baserons sur Lakoff et Johnson (1985) et Hofstadter et Sander (2013).

### 1.6.3 Métaphores spatiales et métaphores ontologiques

Les métaphores spatiales sont une façon d'orienter nos concepts. Les exemples (1) à (3), tirés de Lakoff et Johnson (1985, p. 25-28), montrent des métaphores spatiales.

- (1) Le bonheur est en haut, la tristesse est en bas
  - a) Ça m'a remonté le moral
  - b) Je suis aux anges
  - c) Il s'effondre
  
- (2) La vie et la santé sont en haut, la mort est en bas
  - a) Il est au sommet de sa forme
  - b) Il est tombé malade
  - c) Sa santé est déclinante
  
- (3) L'élite est en haut, la masse est en bas
  - a) Il a une position élevée
  - b) Elle a baissé de statut
  - c) Il grimpe les échelons
  - d) Elle est au sommet de sa carrière

Les métaphores ontologiques permettent de considérer nos expériences comme des entités et des substances, de les appréhender comme si elles étaient uniformes et avaient des limites. Nous pouvons ainsi les quantifier, y faire référence, identifier des aspects et des causes, fixer des objectifs et motiver des actions. La personnification est une métaphore ontologique considérée comme une des plus courantes par Lakoff et Johnson (1985). L'exemple (4), tiré de Lakoff et Johnson (1985, p. 42), montre la personnification.

- (4) Personnification dans les métaphores
  - a) Ce fait plaide contre les théories classiques
  - b) La maladie l'a frappé
  - c) L'expérience de Michelson-Morley a donné naissance à une nouvelle théorie physique

d) L'inflation a attaqué les fondements de notre économie

Dans la prochaine section, nous aborderons le thème des métaphores structurales, qui permettent de mettre en valeur des aspects plus spécifiques d'un concept et en masquer d'autres.

#### 1.6.4 Métaphores structurales

Comme nous avons pu le voir aux sections 1.3.2 *La catégorisation grâce à la mémorisation des exemplaires* et 1.3.3 *Catégorisation et métaphores*, le mécanisme métaphorique permet de créer des similitudes entre un concept et un autre. Ces similitudes mettent en évidence certains aspects d'un concept. Nous souhaitons ajouter que certaines métaphores masquent aussi certains aspects d'un concept. Nous pouvons le voir dans les métaphores de l'exemple (5), tiré de Lakoff et Johnson (1985, p. 95).

- (5) L'amour est folie
- a) Je suis fou d'elle
  - b) Il m'a fait perdre l'esprit

Dans l'exemple (5) précédent, il y a bien une mise en valeur de la folie dans l'amour. Il y a une création de similitudes entre l'amour et la folie, mais aussi un masquage d'autres aspects de l'amour, comme le montre l'exemple (6), tiré de Lakoff et Johnson (1985, p. 95).

- (6) L'amour, c'est la guerre
- a) Elle s'est battue pour le garder
  - b) Il est connu pour ses conquêtes

La métaphore, dans les exemples (1) à (6), emprunte la structure d'un domaine pour en structurer un autre. Le domaine emprunté pour structurer la métaphore est partiel, pour Lakoff et Johnson (1985). La métaphore possède une partie « utile », littérale, et une partie « non utile », qui est considérée comme imagée.

### 1.6.5 Classement des métaphores

Il y a plusieurs façons de classer les métaphores : en les distinguant en fonction de leur taux de familiarité, de leur importance dans la compréhension d'un concept, par exemple les métaphores structurales, ou encore en fonction de la nature du domaine qui est utilisé pour les structurer, par exemple les métaphores spatiales.

Ce qui ajoute au problème, c'est que, selon les cas, le taux de familiarité peut varier. Les métaphores spatiales sont, en général, si familières qu'elles sont qualifiées de « littérales ». Les métaphores structurales ont une plus grande variabilité en ce qui concerne la familiarité. Elles vont de « littérales » à « nouvelles ». Il semble donc que le taux de familiarité dépende aussi de la nature de la métaphore. Cependant, les études que nous avons présentées, aux sections 1.4 *Présentation d'études en psycholinguistique qui comparent le traitement des expressions littérales et métaphorique* et 1.5 *Présentation d'études expérimentales sur le traitement de la métaphore en lecture à l'aide d'instruments d'analyse oculométrique*, classent les métaphores en fonction de leur taux de familiarité, mais sans prendre en compte les métaphores les plus ancrées dans nos concepts. Autrement dit, elles n'intègrent pas les expressions que nous ne repérons pas facilement comme étant des métaphores. Ainsi, dans ces études, les métaphores les plus familières ne sont pas prises en compte.

Il est à se demander, dans ce contexte, si l'« imagé » et le « littéral » n'équivalent pas, finalement, à différents seuils de familiarité. En effet, ce qui est imagé, pour Hofstadter et Sander (2013), est moins familier que ce qui est littéral. Dès lors, nous considérons que le taux de familiarité est ce qui détermine si les expressions sont perçues comme « littérales » ou « imagées ». Nous conservons également la métaphore de la métropole pour expliquer comment les catégories sont perçues comme plus ou moins littérales, même si une question demeure ouverte : est-ce que la perception du littéral et de l'imagé dépend du taux de familiarité de l'expression?

Nous considérons que le taux de familiarité est plus fiable que les termes « littéral » et « imagé », qui ne sont pas clairement définis, comme il a été mentionné dans le présent chapitre, car l'image est présente même dans ce que nous considérons parfois comme ce qui est du domaine du littéral.

Il faut, cependant, garder à l'esprit que ce qui est le plus souvent considéré comme métaphorique est ce qui est imagé et perçu comme imagé.

La façon dont Lakoff et Johnson (1985) classent les métaphores dépend de leur nature et de leur taux de familiarité. Selon eux, le taux de familiarité de la métaphore peut être déterminé par sa nature, même si ce n'est pas toujours le cas. Une métaphore spatiale, par exemple, est en général plus familière, car plus intégrée dans nos concepts, alors que les personnifications peuvent aller de « très familières » à « nouvelles ». Il faut aussi souligner que les catégories sont toujours sujettes à la variation.

#### 1.6.6 Métaphores utilisées dans l'étude

Dans notre étude, nous n'utiliserons pas les métaphores les plus familières, soit celles définies par Lakoff et Johnson (1985) comme étant « ancrées dans nos concepts » et souvent perçues comme « littérales », car notre intérêt se porte sur le rapport entre les métaphores nouvelles et la poésie. Par métaphores « nouvelles », nous entendons des métaphores que les individus n'auraient jamais vues auparavant. En effet, nous cherchons à savoir si un lien existe entre le genre textuel poétique et le fait de catégoriser un objet, un concept, d'une façon nouvelle. Nous utiliserons aussi des métaphores peu familières, mais déjà vues par les individus, c'est-à-dire qui pourraient être perçues comme « imagées » et qui ont « déjà été rencontrées ». Nous utiliserons ces deux types de métaphores, que nous nommons « courantes » et « nouvelles », que nous placerons dans deux différents types de genres textuels (journalistique et poétique) pour voir si le genre textuel peut avoir une influence sur leur repérage.

## **CHAPITRE 2**

### **LES GENRES TEXTUELS**

Dans ce chapitre, nous aborderons le thème des genres textuels, car la présente étude porte sur la perception et la compréhension des métaphores dans les différents genres textuels. Nous aborderons tout d'abord les thèmes du texte et du discours, dans le but de les définir pour les besoins de l'étude. Ensuite, nous aborderons le thème de la cohérence textuelle, plus particulièrement le point de vue de la grammaire textuelle. Finalement, nous nous intéresserons à la catégorisation des genres textuels et aux raisons pour lesquelles il est difficile de les classer.

#### 2.1 Introduction

Pour définir le thème du texte, il faut considérer l'importance de la cohérence textuelle, essentielle pour différencier un texte d'un groupement de phrases ou pour déterminer si une phrase est un texte. C'est ainsi que nous aborderons le thème de la cohérence textuelle selon Charolles (1978), c'est-à-dire selon les différentes règles qui régissent la structure du texte et qui forment une grammaire textuelle. Nous aborderons ensuite les différentes façons dont les genres textuels sont classés selon différentes approches. Dans ce contexte, nous aborderons le thème de la catégorisation et les difficultés à classer les textes selon le genre auquel ils appartiennent, puisque les catégories des genres textuels sont sujettes à la variation, comme nombre de catégories.

Les enjeux, dans ce chapitre, concernent la définition du texte, qui semble dépendre de la cohérence textuelle. Nous verrons également que la cohérence textuelle ne dépend pas uniquement de règles linguistiques. Un autre enjeu est celui de la catégorisation des genres textuels, qui semble si variée qu'il n'est pas exclu de se demander, comme le fait remarquer Bronckart (1996), s'il est possible de les catégoriser.

#### 2.2 Texte et discours

Nous allons tenter, dans cette section, de définir « le texte » et de donner une première explication pour laquelle nous avons préféré parler de « texte », et non de « discours ».

Selon Ricœur (1986), le texte serait « tout discours fixé par l'écriture » (p. 137). Cependant, cette définition, comme le montrent Charaudeau et Maingueneau (2002), oppose discours oral et texte écrit, alors qu'un texte peut être parlé, par exemple un discours politique, ou écrit. Pour Charaudeau et Maingueneau (2002), texte et discours seraient « deux faces d'un objet commun pris en charge par la linguistique textuelle » (p. 571). Bronckart (2004, 2008) met en évidence que le terme « discours » est utilisé chez Bakhtine (1984) à la fois comme le produit et comme l'acte de production du langage, ce qui ne permet pas une analyse précise du phénomène. Nous verrons à la section 2.2.2 *Discours premiers et seconds et l'état de discordance*, de manière plus précise, en quoi cela pourrait être problématique dans notre étude des genres textuels.

### 2.2.1 Définition du texte

Nous allons maintenant aborder ce qui délimite un texte. Selon Maingueneau et Charaudeau (2002, pp. 571-572), un texte n'est pas forcément un groupement de phrases, comme nous pourrions le percevoir a priori. En effet, une phrase peut être un texte, par exemple un proverbe, une pancarte « à vendre », et même une métaphore, etc. À l'inverse, un groupement de phrases n'est pas nécessairement un texte. Finalement, la définition du texte donnée par le dictionnaire de Maingueneau et Charaudeau (2002)<sup>1</sup> est : « le texte est une suite signifiante (jugée cohérente) de signes entre deux interruptions marquées de la communication » (p. 572). Pour les auteurs, l'organisation textuelle (paragraphe, séquence, parties d'un plan de texte) permet de produire ce qu'ils appellent « un effet de texte ». Toutefois, ce qui permet de définir que nous sommes face à un texte, c'est « l'articulation du texte avec le contexte sociopragmatique de l'interaction, c'est-à-dire avec sa dimension discursive englobante » (Maingueneau et Charaudeau, 2002, p. 573).

Bronckart (1996) propose une autre définition du texte. Selon lui,

La notion de texte désigne [...] toute unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence. Et cette unité de production verbale peut dès lors être considérée comme l'unité communicative de rang supérieur. (Bronckart, 1996, p. 74)

---

<sup>1</sup> Charaudeau et Maingueneau (2002) se basent sur Weinrich (1973, p. 13 et p. 98).

Ces différentes définitions du texte prennent en compte trois dimensions : 1) le support (graphique ou oral), 2) la structure (suite signifiante de signes, message linguistiquement organisé) et 3) la cohérence, c'est-à-dire que, pour que ce message linguistiquement organisé ou cette suite signifiante de signes puissent être considérés comme un texte, il faut qu'il y ait cohérence entre cette unité de production verbale et le contexte.

### 2.2.2 Discours premiers et seconds et l'état de discordance

Bakhtine (1984) aborde le concept des genres de discours. Toutefois, le terme « discours », comme il a déjà été mentionné, est ambigu (Bronckart, 2008), car il a plusieurs référents : l'énoncé lui-même, l'activité langagière et la condition de production. Pour Bakhtine (1984), nous serions confrontés à deux classes de genres de discours : les genres premiers et les genres seconds. Les genres premiers seraient définis par leur simplicité, leur oralité et le fait qu'ils appartiennent au quotidien. Les genres seconds seraient définis par leur complexité, le fait qu'ils sont écrits et qu'ils ne se retrouvent pas, a priori, dans un environnement appartenant au quotidien.

Cette distinction se fait aussi en fonction de l'autonomie du genre de discours par rapport à son environnement. Les genres premiers sont dépendants de leur environnement, par exemple lors d'une interaction ayant pour but une vente. Le discours dialogué est dépendant de l'action en cours : il n'est pas autonome de l'action de vente. Les genres seconds ont une structure autonome et ne dépendent pas d'une action : ils sont l'action (Bronckart, 1996)<sup>2</sup>. Cependant, cette distinction entre genres premiers et genres seconds pose plusieurs problèmes, notamment parce que certains critères peuvent se combiner et ainsi brouiller l'appartenance d'un discours à une de ces deux classes de genres.

En se basant sur la théorie de Bakhtine (1984), Ricœur (1983, 1984, 1985), dans la série *Temps et récit*, a élaboré une interprétation des genres narratifs qui pourrait s'appliquer, selon Bronckart (1996), à l'organisation textuelle, et ce, sans faire de distinction entre les deux classes de genres de Bakhtine (1984).

---

<sup>2</sup> Pour davantage d'informations sur le sujet, le lecteur peut consulter Bronckart (1996, p. 63).

Selon Ricœur (1983, 1984, 1985), le texte narratif est doté d'une « fonction de restructuration ». L'être humain étant incapable de saisir tous les traits structurels des situations dans lesquelles il se trouve, le texte serait un moyen de permettre l'émergence d'une structure concordante. Certains traits structurels d'un fait vécu peuvent être saisis par l'être humain grâce à ses préconnaissances. Les préconnaissances sont, dans ce cas, la conscience que « l'humain, dans son monde vécu, est confronté au souci existentiel et en particulier aux apories du temps » (Bronckart, 1996, p. 63), mais qui n'en saisit pas tous les enjeux. Par conséquent, il y a une hétérogénéité dans sa façon de percevoir les situations vécues qui créerait un état de « discordance ». Pour aller au-delà de cet état discordant, l'être humain crée un filtre à travers lequel il interprète les faits vécus. Schurmans (1990, cité dans Bronckart, 1996) montre que les discours médicaux permettent de rationaliser, par exemple la folie. En effet, nous nous référons à un discours médical pour interpréter, rendre intelligible et rationnel, quelque chose qui ne l'est pas, a priori.

Cette idée du texte comme moyen de restructuration d'une situation découle de la théorie de Spinoza (1964), que nous trouvons développée dans *L'Éthique*. Spinoza (1964) développe cette idée selon laquelle il y a une « discordance » entre le fait vécu et la capacité de l'être humain à en saisir tous les enjeux. Pour aller au-delà de cet état de discordance, l'être humain a tendance « à poser sa propre nature, abstraction faite de toute cause externe, comme une entité indépendante, autonome et toute puissante » (Bronckart, 1996, p. 66). C'est ce que critique Spinoza (1964), mais c'est aussi grâce à cette imposition de notre propre nature qu'il est possible de résoudre cet état de discordance, c'est-à-dire en regardant le monde à travers sa propre nature. C'est sur cette base que Ricœur (1983, 1984, 1985) développe une théorie selon laquelle la narration est une façon de structurer nos perceptions hétérogènes. À sa suite, Bronckart (1996) élargit cette idée au texte, qu'il soit oral ou écrit.

Pour comprendre les actions vécues, pour les rendre intelligibles, l'être humain aurait recours à un filtre, le texte, permettant de structurer les faits vécus. Le texte serait le moyen permettant d'homogénéiser les informations pour nous les rendre compréhensibles. Cette approche, qui considère qu'il faut « nous rendre compréhensible » le monde extérieur, part du principe que nous devons décoder notre environnement. À l'inverse, l'approche de la cognition incarnée et située de Versace *et al.* (2018) considèrent que nous construisons notre environnement en fonction de nos besoins. L'idée que la perception est « filtrée » est expliquée par le fait que nous nous attardons

uniquement à ce dont nous avons besoin. Les auteurs mentionnent aussi que, lors de la lecture d'un texte, des simulations sensori-motrices sont déclenchées, ce qui amène l'idée que lire un texte est comparable à vivre un événement<sup>3</sup>. Si nous concevons qu'il est possible qu'un texte soit la simulation d'un événement, il est à se demander si une phrase, quand elle n'est pas un texte, peut générer, chez le lecteur, les mêmes effets qu'un texte. Il est également à se demander dans quelle mesure une expérimentation en lecture qui ne comprend que des phrases est différente d'une expérimentation qui se base sur des textes.

### 2.3 Cohérence textuelle

Il a été mentionné précédemment que, pour être considéré comme tel, un texte doit être cohérent. En effet, le texte est une suite de « phrases » ou une « phrase » dont le tout est cohérent. Ainsi, il y a des phénomènes linguistiques qui permettent de lier les phrases, lorsqu'un texte est composé de plus d'une phrase<sup>4</sup>, et d'en faire un ensemble organisé pour constituer le texte. Certains chercheurs, dont les principaux sont Adam (1999), Charolles (1978) et Combettes (1992), tentent d'établir quels sont les systèmes de connexions transphrastiques qui organisent l'unité textuelle. Ils s'intéressent à certains phénomènes linguistiques, à la concordance des temps et à la référence des pronoms anaphoriques, par exemple, et les analysent du point de vue du texte.

La concordance des temps et la référence des pronoms sont des phénomènes qui se comprennent mieux au niveau du texte qu'au niveau de la phrase : ils participeraient à la cohérence textuelle. Nous allons, pour notre part, exposer le propos de Charolles (1978), qui établit des règles dans le cadre d'une grammaire textuelle, permettant de structurer les phénomènes linguistiques qui construisent la cohérence textuelle.

#### 2.3.1 Systèmes de connexions transphrastiques

Le propos de Charolles (1978) porte sur la cohérence du texte dans le cadre de l'élaboration plus large d'une grammaire textuelle. Il expose quatre méta-règles qu'il considère comme nécessaires à la cohérence textuelle :

---

<sup>3</sup> Pour davantage d'informations sur le sujet, le lecteur peut consulter Versace *et al.* (2018, p. 68).

<sup>4</sup> Les phrases sont aussi appelées « propositions », la notion de phrase étant largement discutée.

- méta-règle de répétition
- méta-règle de non-contradiction
- méta-règle de progression
- méta-règle de relation

Avant d'expliquer succinctement les méta-règles ci-dessus, Charolles (1978) distingue deux niveaux d'organisation textuelle : la microstructure et la macrostructure. Le premier concerne ce qui est local et le second ce qui est global. Selon l'auteur, il y a une distinction entre les relations de cohérence qui s'établissent ou non entre les « phrases » et les relations de cohérence entre les séquences consécutives d'un texte. Néanmoins, les deux, le local et le global, interagissent. En effet, un texte peut être microstructurellement cohérent et macrostructurellement incohérent. À l'inverse, pour qu'il soit macrostructurellement cohérent, il doit être microstructurellement cohérent.

Les méta-règles que nous exposerons concernent la microstructure et la macrostructure du texte. La macrostructure est obtenue « après qu'un certain nombre de "règles de réduction" (macrorègles de généralisation, d'effacement, d'intégration, de construction, etc.) aient été appliquées sur la suite des phrases la composant » (Charolles, 1978, p. 13). Finalement, les méta-règles de cohérence des macros et des microsegments sont les mêmes, même si certaines contraintes sont spécifiques à la macrostructure. Charolles (1978) aborde aussi le sujet de la linéarité : un texte a un ordre spécifique d'apparition des segments et cela implique des relations d'ordre. La linéarité est une notion importante lorsque l'anaphore est abordée, par exemple.

Selon Charolles (1978), la méta-règle de répétition concerne les éléments de récurrence qui se retrouvent dans les textes et qui permettent la cohérence textuelle, c'est-à-dire la pronominalisation (anaphore dans laquelle la relation d'ordre est impliquée), les définitions, les référenciations contextuelles, les substitutions lexicales, les recouvrements présuppositionnels et les reprises d'inférences.

La méta-règle de non-contradiction implique que le déroulement du texte, pour qu'il soit cohérent, ne fasse pas entrer des éléments sémantiques entrant en contradiction avec les éléments précédents. Cela peut être un contenu antérieur posé ou une déduction par inférence. Par ailleurs,

Charolles (1978) fait une distinction entre les représentations des mondes et du monde. Autrement dit, il y a le monde du texte et le monde dans lequel nous nous trouvons. Un texte peut entrer en contradiction avec le monde ordinaire si ce n'est pas le monde du texte. Par exemple, un chat qui parle entre en contradiction avec le monde ordinaire, mais pas nécessairement avec le monde du texte.

La méta-règle de progression établit qu'un texte, comme un événement, a une progression. Le contenu sémantique ne peut pas être toujours le même, sinon le texte n'est pas cohérent.

La méta-règle de relation est un rapport de faits, c'est-à-dire que, pour qu'il y ait cohérence textuelle, les faits doivent être reliés entre eux.

## 2.4 Différentes catégories des genres textuels

Nous avons vu, à la section précédente, la question de la cohérence textuelle. Nous aborderons maintenant la question plus spécifique du « genre » textuel, car, dans notre étude, nous allons comparer la lecture de deux types de métaphores qui sont réparties dans deux textes appartenant à des genres textuels différents.

Nous allons tout d'abord présenter les genres textuels qui se retrouvent dans le dictionnaire de l'analyse du discours de Charaudeau et Maingueneau (2002). Ces derniers recensent quatre principaux points de vues.

### 1) Le point de vue fonctionnel

Les auteurs concernés par ce point de vue tentent de déterminer les fonctions de bases du langage. Par exemple, Jakobson (1960) établit un schéma communicationnel où il dégage les fonctions expressive, poétique, méta-linguistique, conative, référentielle et phatique. Ces fonctions permettent de décrire les messages oraux et écrits et ainsi de classer les textes par rapport à ces fonctions. Nous verrons, à la section 3.6 *Analyse de deux études traitant de l'influence des genres textuels sur la lecture*, comment Hanauer (1998) se sert de ce schéma pour classer les textes encyclopédiques et poétiques.

2) Le point de vue énonciatif, mené par Benveniste (1966)

Benveniste (1966) oppose discours et récit historique (reformulé par la suite en discours et récit) en s'appuyant sur des phénomènes linguistiques qui permettraient de les différencier. Par exemple, le récit historique n'est possible qu'à la troisième personne et le discours, à la première et à la deuxième personne. L'auteur se sert en fait de « l'appareil formel de l'énonciation » pour opposer récit historique et discours. Cette analyse a mené des chercheurs à décrire les genres grâce au relevé des caractéristiques formelles et généralisables dans les textes.

3) Le point de vue textuel, mené par Adam (1999)

Adam (1999) établit des unités textuelles de second niveau, soit la séquence et la période, pour permettre une meilleure description des textes, l'analyse linguistique de l'unité phrase n'étant pas suffisante pour rendre compte des interactions qui existent au niveau du texte. C'est par les unités textuelles de second niveau qu'Adam (1999) tente de classer les différents genres textuels, tout en prenant en compte l'innovation de l'écrivain et le contexte social et historique qu'implique la notion de genre.

4) Le point de vue communicationnel

Ce point de vue regroupe plusieurs auteurs, dont Bakhtine (1984), qui établit des différences entre les genres premiers (spontanés) et pour qui les genres seconds découlent (littéraires, scientifiques) des genres premiers. Maingueneau et Cossutta (1995) mettent en évidence l'existence des types de discours constituants. Les discours constituants sont les discours religieux, philosophique, scientifique et littéraire. Ils sont considérés comme les discours de référence qui permettent de donner du sens aux actes de la collectivité et ils sont les garants des multiples genres de discours. Charaudeau (2001) montre que les genres de discours sont construits sur trois niveaux : le niveau situationnel, le niveau des contraintes discursives et le niveau de la configuration textuelle. Le niveau situationnel regroupe des caractéristiques communicationnelles ou, plus spécifiquement, donne l'intention du narrateur envers le lecteur (intention d'instruction, d'information, de démonstration, etc.). Le niveau des contraintes discursives est l'ensemble des procédés qui découlent des instructions communicationnelles (l'explicatif, le narratif, le descriptif, etc.). Le niveau de la configuration textuelle est la partie formelle du texte. Cette forme peut être

associée à un genre, mais pas de façon systématique. La forme donne des indices sur le genre, tout comme le niveau des contraintes discursives, mais ne le définit pas. C'est la mise en corrélation de ces niveaux qui permet de définir les genres de discours.

Aborder la notion de genre textuel par ce classement permet d'aborder différents points de vue. Cependant, comme tout classement, sa pertinence peut être remise en question.

À la suite de ce classement, il faut souligner le problème de la dénomination du terme « genre » et les différentes variations qui existent chez les auteurs qui abordent le sujet. Par exemple, Maingueneau (2007) parle de « genres institués ». Il y a, selon cet auteur, quatre « genres institués » qui s'établissent sur une scène d'énonciation. Cette dernière regroupe la scène englobante (type de discours administratif, publicitaire, religieux, etc.), la scène générique (tract, allocution, journal) et la scénographie, qui est construite par le texte. Sur cette base, Maingueneau (2007) expose les quatre modes de « genres institués ». Ce qui semble les différencier est la place laissée à la créativité par le genre. En effet, le mode de genre institué (1) laisserait peu de place à la variété, par exemple l'annuaire téléphonique. Dans le genre institué (2), il y aurait une plus grande place laissée à la créativité, mais avec des contraintes très lourdes, par exemple un guide de voyage ou un livret d'opéra. Dans le genre institué (3), la créativité est demandée, mais il y a tout de même un cadre, par exemple une publicité ou une chanson de variété. Il y a quand même une possibilité de renouveler le genre, d'innover, mais dans une structure établie au préalable. Dans le genre institué (4), le terme « genre » pose problème. Le genre est totalement inventé, par exemple « les rêveries du promeneur solitaire », où l'auteur catégorise lui-même le genre dans lequel il compose.

Dans le classement de Maingueneau (2007), ce qui différencie majoritairement les catégories est la force des contraintes établies par le genre, ce qui suggère que l'auteur connaît sa « marge de manœuvre » pour ce qui est de la créativité. Autrement dit, la liberté de l'auteur, permise par le genre textuel, est au centre de ce classement. Cependant, il semble difficile de déterminer jusqu'où peut aller un individu en ce qui concerne la créativité. Pourquoi serait-il impossible de faire un annuaire téléphonique humoristique, comme il est possible de le faire pour un guide de voyage?

Selon les différents points de vues mentionnés dans le dictionnaire de Charaudeau et Maingueneau (2002), il est possible de constater qu'il y a différentes théories qui existent à propos du genre textuel. Pour Bronckart (1996), les « genres textuels » sont impossibles à classer.

S'ils sont intuitivement différenciables, les genres ne peuvent jamais faire l'objet d'un classement rationnel, stable et définitif. D'abord parce que, comme les activités langagières dont ils procèdent, les genres sont en nombre tendanciuellement illimité; ensuite parce que les paramètres susceptibles de servir de critères de classement (finalité humaine générale, enjeu social spécifique, contenu thématique, processus cognitifs mobilisés, support médiatique, etc.) sont à la fois hétérogènes, peu délimitables et en constante interaction; enfin et surtout parce qu'un tel classement de textes ne peut se fonder sur le seul critère aisément objectivable, à savoir les unités linguistiques qui y sont empiriquement observables. (Bronckart, 1996, p. 138)

Bronckart (1996) exprime cependant que les genres textuels sont constitués de segments qu'il est possible de définir de façon linguistique (récit, exposé théorique, dialogue). Il les nomme « types de discours ». C'est ainsi qu'il opère une distinction terminologique entre « genres textuels » et « types de discours ». Adam (1999) opère une distinction entre « genres de textes » et « types de textes ». Ces derniers sont au nombre de cinq : narratif, dialogal, descriptif, explicatif et argumentatif. Ils composent les « genres de textes » (conte, nouvelle, journalistique, fait divers). Charaudeau (2001) parle de « genres situationnels » (le publicitaire, le politique, le didactique, le médiatique) dans lesquels les « genres de discours » (descriptif, narratif, argumentatif) varient.

Le classement des genres textuels, selon Bronckart (1996), semble impossible de façon linguistique et il nous semble que ce ne soit pas uniquement de façon linguistique. Le genre textuel existerait bel et bien, mais les unités linguistiques n'auraient pas d'implications dans le classement des textes dans différents genres, c'est-à-dire qu'il n'y aurait pas de récurrence de certaines unités linguistiques dans les genres textuels, ce qui ne serait pas le cas dans les types de discours. Avant d'aller plus avant sur le sujet des genres textuels et des types de discours, nous aimerions rappeler que, en abordant les catégories, nous avons souligné qu'un objet peut voir la catégorie dans laquelle il est classé se modifier selon le contexte dans lequel il est énoncé. De plus, la classification d'un objet dans une catégorie dépend aussi des expériences de l'individu et de la communauté avec celui-ci, toutes catégories confondues.

Pour revenir à Bronckart (1996), les genres ne sont pas uniquement inclassables de façon linguistique, mais semblent inclassables en général. En effet, l'impossibilité de classer les genres textuels viendrait, pour cet auteur, du fait que les facteurs qui définissent les genres seraient hétérogènes et instables. Nous aimerions souligner que cela est aussi vrai pour de nombreuses autres catégories existantes, comme il a été mentionné dans le premier chapitre. Le nombre des genres serait « illimité » pour les différentes raisons évoquées précédemment (Bronckart, 1996). À ce propos, nous aimerions évoquer la part donnée à la créativité humaine qui est au cœur de certains genres. Comme le souligne Maingueneau (2007), le fait que certains genres textuels soient considérés, en eux-mêmes, comme des œuvres artistiques, élargit les possibilités de classification d'un texte dans une catégorie de genre. De « nouveaux genres » ou de nouvelles façons d'aborder un genre peuvent donc émerger, ce qui rend la tâche encore plus difficile pour ce qui est du classement des genres textuels. Pour Bronckart (1996), « les genres textuels ne peuvent jamais faire l'objet d'un classement rationnel, stable et définitif » (p. 138). Pour cet auteur, les genres textuels ne peuvent être classés de façon linguistique, c'est-à-dire que, même s'il y a une tendance à retrouver certaines unités linguistiques (qui composent les types de discours) dans des genres textuels plutôt que dans d'autres, ce ne serait pas suffisant pour savoir à quel genre un texte appartient. Cependant, l'auteur admet aussi qu'ils sont intuitivement reconnaissables. Il y a donc, à notre avis, la présence de certaines unités linguistiques dans les textes qui orientent notre jugement quant à l'appartenance d'un texte à un genre textuel. Dans ce cas, il semble pertinent de passer par le prisme subjectif du lecteur pour identifier les unités linguistiques qui influencent le classement d'un texte dans un genre.

Bronckart (1996) distingue les types de discours des genres textuels et montre que nous retrouvons des unités linguistiques stables dans les types de discours, mais pas dans les genres. Bronckart *et al.* (1985) distinguent 27 variables dans 150 textes. Les variables concernent les temps utilisés, les pronoms, la présence de phrases passives ou actives, la présence ou l'absence d'anaphores pronominales, etc. Avec ces variables linguistiques, les types de discours archétypiques sont définis. Certaines unités linguistiques se retrouvent dans certains types de discours plutôt que dans d'autres. Il y aurait donc une influence des types de discours dans l'utilisation de certaines unités linguistiques. Cependant, au terme de cette étude, nous arrivons à la conclusion qu'il y a des « catégories intermédiaires » et des « catégories archétypiques ».

Finalement, les types de discours devraient être perçus comme des pôles sur un continuum, et non comme des modèles absolus. Même si les types de discours sont plus stables que les genres textuels, il semble que nous ne pouvons pas échapper à des variations dans le classement des objets appartenant à une catégorie.

Nous comprenons l'utilité de la création de cette catégorie (les types de discours), dans le sens où elle permet d'identifier des objets linguistiques (les textes) grâce à des unités linguistiques plus stables que celle des genres. Il n'en demeure pas moins que c'est la catégorie des genres textuels qui est utilisée encore aujourd'hui dans les écoles, et ce, par tout un chacun. Cette catégorie existe bel et bien. Il est donc nécessaire de chercher à comprendre comment elle fonctionne. Comme il a été mentionné précédemment, il est difficile de trouver, dans les genres textuels, des unités linguistiques stables. C'est pour cela que passer par la perception des individus et voir s'ils n'ont pas des attentes d'ordre linguistique envers les genres textuels est pertinent.

Bronckart *et al.* (1985) attribuent aux genres textuels, en se basant sur Genette (1969, 1972), le fait qu'ils mêlent objet et mode. L'objet étant essentiellement thématique, cela nuit pour trouver des unités linguistiques stables, selon lui, ce qui n'est pas le cas des types de discours, qui, eux, se basent sur les circonstances dans lesquelles l'énoncé est produit. La nomenclature des types de discours est basée sur l'énonciation. Les types de discours seraient une forme de catégorisation des textes, une nomenclature permettant de recenser les circonstances dans lesquelles certaines unités linguistiques apparaissent plutôt que d'autres dans les textes. Toutefois, cette nomenclature, tout en prenant en compte l'importance des circonstances dans lesquelles un texte est produit<sup>5</sup> dissocie néanmoins les unités linguistiques de leur objet. Les caractéristiques linguistiques stables qui composent les types de discours sont en effet des caractéristiques de « surface ». Cependant, considérer les unités linguistiques comme étant « de surface » revient à les considérer comme des abstractions, donc comme non sensori-motrices. Toutefois, selon Versace *et al.* (2018), « la lecture d'un texte déclencherait systématiquement une simulation sensori-motrice des objets, des événements ou plus largement des situations évoqués dans le texte. La compréhension du texte passerait donc par cette simulation » (p. 68). Nous pouvons ainsi nous demander comment des

---

<sup>5</sup> Les différents types de discours sont construits autour de l'énonciation, donc autour du rapport temporel entre le texte et le moment où le texte est énoncé, et le rapport entre l'énonciataire et l'énonciateur.

caractéristiques non attachées à leur milieu, les unités linguistiques de surface, pourraient déclencher cette simulation. Nous pouvons aussi nous demander si l'existence de certaines unités linguistiques ne vient pas de l'existence de certains types de discours, tout comme certains objets existent pour remplir une certaine fonction.

## 2.5 Conclusion

Nous avons pu voir, dans ce chapitre, que la création d'une taxonomie des genres est problématique sur le plan linguistique, car les genres textuels, comme de nombreuses catégories, dépendent du contexte, de l'expérience individuelle, des époques, de la culture, et aussi de la créativité, dans certains cas, notamment en ce qui concerne notre étude. Nous comprenons la raison de l'existence d'une telle variété, pour ce qui est de la classification des genres textuels, et le point de vue de Bronckart (1996) et Bronckart *et al.* (1985), selon lequel les genres textuels ne peuvent être compris uniquement de façon linguistique et que ce qui les différencie n'est pas linguistique. Cependant, nous constatons aussi que les catégories sont malléables. C'est ainsi que Bronckart (1996) et Bronckart *et al.* (1985) trouvent des catégories intermédiaires aux types de discours et considère les types de discours non comme une nomenclature fixe, mais plutôt comme étant placés sur un continuum. Nous pouvons même nous demander à quel point les catégories « archétypiques » peuvent varier en fonction du contexte. Également, Bronckart (1996) et Bronckart *et al.* (1985) indiquent que les types de discours sont infraordonnés par rapport au genre, donc composent les genres textuels. Nous pouvons ainsi nous demander quelle est la véritable influence des types de discours dans le classement des genres textuels.

Dans la présente étude, nous nous intéressons aux genres textuels, dans la mesure où ils pourraient influencer la perception des métaphores, car nous cherchons à voir comment le niveau situationnel (pour reprendre les termes de Charaudeau, 2001) et la forme de présentation des textes influencent la perception des unités linguistiques qui composent les genres textuels, ici les métaphores. En modifiant en partie ce niveau situationnel, soit en présentant les textes comme étant des « poèmes » ou des « articles » et la forme des textes dans une des deux tâches, nous souhaitons créer des indices à propos du genre textuel auquel le texte est censé appartenir. Ces indices pourraient influencer la perception des métaphores. Nous cherchons à savoir si les individus ont associé des unités

linguistiques à des genres textuels et s'ils ont des attentes linguistiques particulières selon le genre textuel dans lequel ils se retrouvent.

Nous avons pu voir, dans les études d'Ashby *et al.* (2018), Columbus *et al.* (2015) et Olkonieni *et al.* (2016) concernant la métaphore, que les expérimentations y sont élaborées avec des phrases ou des textes construits pour l'expérimentation, donc sous des formes qui ne se retrouvent pas dans nos lectures personnelles. C'est pour cela que nous avons décidé de mettre au point une expérimentation où les individus seraient face à des textes déjà existants et assignés à des genres textuels, et ce, pour créer un milieu plus proche de celui auquel nous sommes confrontés au quotidien. Le présent chapitre avait pour but de mettre en évidence les nombreuses difficultés en ce qui concerne la construction d'une nomenclature des genres textuels. Comme il a été mentionné, de nombreuses nomenclatures existent et Bronckart (1996) et Bronckart *et al.* (1985) ont mis en évidence qu'elles étaient approximatives, ainsi que l'impossibilité de déterminer les unités linguistiques qui composent les genres textuels à cause de l'instabilité de cette catégorie. C'est pour cela que nous avons décidé de voir si les genres textuels peuvent avoir une influence sur la perception de certaines unités linguistiques. Nous pensons qu'en nous plaçant du côté de la perception de l'individu, nous pourrions avoir une idée de l'influence du genre textuel sur ses perceptions linguistiques.

Dans le chapitre suivant, nous aborderons la compréhension textuelle et la perception. Nous tenterons de voir à quel point la modification de la perception est possible et à quel point elle a un rôle à jouer dans la façon dont nous classons les genres textuels. La perception sera comprise comme une action et, ainsi, nous verrons en quoi elle est déterminante dans le processus de compréhension, soit dans la façon dont nous créons des attentes envers les genres textuels.

## **CHAPITRE 3**

### **LA PERCEPTION ET LA COMPRÉHENSION EN LECTURE**

Dans ce chapitre, nous nous intéressons à la perception et à la compréhension en lecture, car notre étude porte sur la perception et la compréhension des métaphores lors de la lecture de certains genres textuels. Nous nous intéressons donc à la façon dont le lecteur construit le sens du texte au fur et à mesure de sa lecture et à l'influence de la forme du texte dans la compréhension. Nous aborderons aussi des études expérimentales qui portent sur l'influence des genres textuels lors de la lecture.

#### 3.1 Introduction

Nous aborderons la compréhension en lecture, plus particulièrement la question de la construction du sens. Nous aborderons les points de vue de Gineste et Le Ny (2002) et van Dijk et Kintsch (1983), qui s'intéressent au traitement de l'information lors de la lecture. Ensuite, nous aborderons le point de vue de la cognition incarnée et située de Versace *et al.* (2002) et Versace *et al.* (2018), ainsi que le fait que la perception est une action, c'est-à-dire qu'elle n'est pas neutre. Elle se modifie en fonction de ce que nous cherchons dans notre environnement. Nous nous intéresserons à son rôle lors de la lecture d'un texte. Nous aborderons également trois études, dont deux s'intéressent à l'influence des genres textuels en lecture, soit celles de Hanauer (1998) et Zwaan (1994), et nous nous intéresserons au modèle d'architecture textuelle de Virbel (1986, 1989) et Pascual (1991) pour voir comment la forme peut avoir une influence sur la compréhension des textes.

#### 3.2 Compréhension en lecture

Dans cette section, nous nous intéressons à la compréhension en lecture du point de vue de Gineste et Le Ny (2002) et van Dijk et Kintsch (1983). Nous verrons comment se déroule la compréhension d'un texte au fur et à mesure de la lecture et par quels processus passe le lecteur, le « comprendreur » (Gineste et Le Ny, 2002), pour comprendre ce qu'il est en train de lire.

### 3.2.1 Modèle de situation et implication du lecteur dans la construction du sens

En nous référant au modèle de van Dijk et Kintsch (1983), nous parlerons ici de la « représentation mentale du texte ». Cette représentation mentale recouvre trois niveaux de représentation : le niveau de surface, le niveau de la base de texte et le modèle de situation. Le niveau de la représentation de surface est celui de la reconnaissance des mots. Le niveau de la base de texte englobe toutes les informations fournies par le texte. Le troisième niveau est le modèle de situation, qui va au-delà du niveau des unités textuelles et qui prend en compte la situation dont il est question dans le texte, ainsi que les connaissances du lecteur. Avec le modèle de situation, le texte et son contenu ne sont plus au centre de l'analyse. En effet, « le texte est vu comme un apport d'informations permettant au lecteur d'élaborer ou de mettre à jour une représentation qui lui est propre, et à l'élaboration de laquelle les informations du texte ne suffisent pas » (Guha, 2003, p. 75). Le modèle de situation permet d'intégrer la place du lecteur lors de l'établissement de la cohérence du texte, c'est-à-dire que les connaissances du lecteur sur le sujet abordé par le texte et son rôle, lorsqu'il y a des inférences à produire, sont prises en compte. Nous les représentons dans le modèle de situation. Le sens du texte n'est plus indépendant de celui qui le lit.

### 3.2.2 Construction du sens

Gineste et Le Ny (2002) abordent le thème de la compréhension en posant la question du traitement de l'information par les individus. Pour ces auteurs, les énoncés sont des messages qui contiennent de l'information et des messages qui véhiculent de l'information (respectivement l'information grammaticale et l'information sémantique). Ils distinguent ainsi l'information de surface et l'information sémantique. La reconnaissance d'un mot se termine par l'activation de sa signification, ce qui fait de celle-ci la dernière étape de la perception des mots.

Le sens de l'énoncé n'est qu'en partie contenu dans l'énoncé. Il est aussi construit par le lecteur ou l'auditeur. Le sens n'est donc pas à l'intérieur de l'énoncé lui-même. Il dépend de celui qui interprète l'énoncé. Le lecteur ou l'auditeur ne sont donc pas passifs dans la construction du sens, ils doivent faire appel à leur expérience et leur mémoire à long terme pour comprendre l'énoncé.

La compréhension d'un contenu textuel, ou autre, n'est donc possible que grâce aux « connaissances » préalables de l'individu. Par « connaissances », nous entendons les « données »

accumulées par l'individu à propos du sujet abordé, la qualité de ces « données », n'est pas prise en compte, c'est-à-dire, comme mentionné plus haut, la notion de vrai et de faux est exclue lorsqu'il est question de « connaissances », il s'agirait donc plutôt de « représentations cognitives » de l'individu.

L'information est activée au moment de la compréhension pour entrer dans la mémoire de travail. Gineste et Le Ny (2002) établissent deux opérations qui permettent la construction du sens :

- L'activation « des pièces de signification correspondant aux mots qui sont présents dans l'énoncé » (p. 105);
- L'assemblage « des pièces de signification, en tenant compte de leur structure (sémantique et grammaticale) pour composer une pièce de signification plus grande » (p. 105).

Parfois, il n'est pas possible d'assembler des pièces de signification contiguës, comme dans « le cheval planète ». Gineste et Le Ny (2002) précisent toutefois, et cela est important pour notre mémoire, que « la flexibilité du langage, c'est-à-dire de l'esprit des compreneurs, est telle qu'on peut toujours jouer, avec des mots, à comprendre ce qui n'est pas a priori compréhensible » (p. 106).

Finalement, d'après Kintsch et van Dijk (1978), Kintsch (1998) et van Dijk et Kintsch (1983), la compréhension du texte est composée de cycles formés des deux opérations citées plus haut : il s'agit de l'activation et de l'assemblage qui se situent en mémoire de travail, auxquels s'ajoutent les unités sémantiques, qui, elles, sont préalablement présentes en mémoire à long terme. Ces deux opérations sont répétitives. Il y a donc une succession constante, lors de la compréhension, de ces deux opérations, ce qui forme des cycles. Ainsi, il y a des éléments de sens qui viennent s'ajouter, à chaque fin de cycle, les uns aux autres, pour former par la suite un sens plus large. Ces éléments de sens s'ajoutent les uns aux autres dans un mouvement allant de la mémoire de travail à la mémoire à long terme, et cela de façon récurrente, pour arriver au sens de l'énoncé.

### 3.3 Rôle de la perception dans la compréhension textuelle

Dans cette section, nous nous intéresserons à la compréhension du texte du point de vue de Versace *et al.* (2002) et Versace *et al.* (2018). Nous verrons que la perception est une action, c'est-

à-dire qu'elle n'est pas passive, qu'elle résulte d'acquis. Nous verrons aussi comment la lecture est une façon de simuler un environnement.

### 3.3.1 Mémoire, organisation catégorielle

Versace *et al.* (2002) décrivent les modèles de mémoire existants, en particulier les modèles connexionnistes. Ces derniers ont pour objectif de retranscrire ce que nous connaissons du fonctionnement neurologique dans les modèles de mémoire. Les auteurs montrent que passer d'un modèle multisystème à un modèle de système unique permet de mieux prendre en compte la façon dont fonctionne le cerveau. Ce point de vue postule « qu'il n'existe qu'une seule mémoire à long terme conservant une trace de toutes les expériences auxquelles l'individu est confronté » (Versace *et al.*, 2002, p. 58). Cette « trace » est composée de deux propriétés :

- Elle code les caractéristiques de l'épisode de traitement dans lequel elle s'est construite. Elle est, en cela, épisodique;
- Elle reflète les propriétés des épisodes. En cela, elle est multidimensionnelle.

Versace *et al.* (2002) présente différents modèles mnésiques à systèmes uniques qui remettent en cause la notion de « stock » localisé de la mémoire. Ces différents modèles se basent sur l'idée que « les connaissances sont stockées dans les systèmes neuronaux qui sont impliqués lors de nos activités perceptivo-motrices » (Versace *et al.*, 2002, p. 39). Cette perspective implique une similarité entre perception et mémoire.

Versace *et al.* (2002) abordent aussi le fonctionnement des mécanismes d'activation et de construction. Ils soutiennent la thèse que « la construction de traces n'est pas autre chose que le résidu à long terme de l'activation » (Versace *et al.*, 2002, p. 110). Ces deux mécanismes ne sont donc pas dissociés et ne se déroulent pas « en parallèle ». C'est l'activation (ce qui en émerge) qui donne lieu à la construction d'une nouvelle trace.

Versace *et al.* (2002) posent ensuite la question de la nature de ce qui est activé et de la propagation de l'activation, soit le décours temporel des effets d'amorçage orthographique, phonologique et sémantique. La question du contenu de la trace est aussi posée, question à laquelle nous avons déjà en partie répondu, à la section 1.3 *Sur la question de la catégorisation*. Ainsi, « une trace mnésique

n'est pas la copie conforme d'une expérience, mais plutôt la marque, au niveau du système nerveux, de l'impact d'une expérience » (Versace *et al.*, 2002, p. 109).

Finalement, Versace *et al.* (2002) abordent la question de l'encodage et de la récupération. L'encodage, en ajoutant une nouvelle connaissance, modifie la mémoire à long terme. La récupération, elle, correspond à ce qui émerge de l'activation du système cognitif, qui est déclenchée par la perception.

La description de ces mécanismes cognitifs permet de mettre en évidence que la catégorisation est en perpétuelle construction. Chaque nouvelle expérience vient modifier la mémoire. Nous avons aussi vu que le système cognitif est essentiellement catégoriel. Les catégories sont donc toujours sollicitées et elles sont sans cesse en construction. La façon dont nous classons les objets, les idées, dans cette perspective, ne peut appartenir qu'à un contexte, puisque l'accumulation des expériences modifie l'organisation catégorielle des individus. En effet, selon Versace *et al.* (2002), « le cerveau est un système de catégorisation qui se construit et évolue par accumulation d'expériences, produisant ainsi, par défaut, des connaissances catégorielles » (p. 51).

### 3.3.2 La perception, une action

Avec l'étude de Versace *et al.* (2018), nous avons pu voir que nous classons ce qui nous entoure en fonction de l'expérience du contact de notre corps avec notre environnement. Autrement dit, la cognition est le résultat de l'expérience du corps avec l'environnement. La perception n'est pas quelque chose qui nous arrive, mais quelque chose qui est déterminé par notre corps, par la situation émotionnelle et physique dans lequel notre corps se trouve et par nos « pré-connaissances ».

En effet, les besoins d'un individu, à un moment précis, modifient la perception de son environnement. Si deux personnes l'une à côté de l'autre n'ont pas les mêmes besoins ou désirs, elles ne percevront pas leur environnement de la même manière puisqu'elles ne sont pas à la recherche de la même chose. L'attention que nous portons à notre environnement est donc aussi influencée par nos besoins immédiats. Nos expériences ont aussi une influence sur notre perception. Un architecte ou une personne travaillant dans la construction ne percevront pas les bâtiments de la même façon qu'une personne ne possédant pas la connaissance de ce domaine.

Ainsi, la perception est déterminée par l'attention que porte l'individu à certaines parties de son environnement plutôt qu'à d'autres, pour diverses raisons. C'est en cela que nous pouvons dire qu'elle est une action. Elle n'est pas quelque chose que nous subissons, puis que nous traitons, mais quelque chose que nous faisons en fonction de ce que nous cherchons, de comment nous nous sentons et de ce que nous sommes.

Dans ce cas, l'idée d'un monde prédonné dans lequel l'être humain est plongé est remise en question, puisque la « détection » de ce monde dépend aussi de la configuration du corps dans celui-ci, de l'état dans lequel se trouve le corps en question et des expériences passées de l'individu dans l'environnement. Nous pensons qu'il en est de même pour la perception d'un texte et que ce que nous percevons lors de la lecture ne dépend pas seulement de ce qui est « déjà là », mais aussi de notre expérience (qui crée des attentes) avec les textes, en général, et avec les genres textuels, en particulier.

### 3.3.3 Texte, simulation d'un événement

Nous avons pu voir que, selon le point de vue de la cognition incarnée (Versace *et al.*, 2018), les expériences sont gardées en mémoire sous forme de traces, qui, elles, mènent à la création des catégories. C'est donc par le biais des traces laissées par l'expérience que nous pouvons créer des catégories. Ce n'est donc plus des représentations du monde sur lesquelles nous nous basons pour catégoriser, mais des représentations de notre expérience du monde. Dans ce cadre, ces représentations de « notre expérience du monde » ne sont pas *computo-symboliques* parce que, pour Versace *et al.* (2018), elles n'ont pas perdu leurs propriétés perceptives. Elles sont donc *sensori-motrices*.

Les connaissances émergent grâce aux similitudes entre un moment et un autre, c'est-à-dire entre les expériences présentes sous forme de traces dans la mémoire de l'individu et ce qu'il perçoit. Ces similitudes permettent l'émergence de nouvelles traces pour donner du sens à l'environnement à un instant précis. Dans les travaux qui portent sur la cognition incarnée, ce phénomène est appelé « simulation ». Plusieurs expérimentations (Kosslyn, 1976; Wu et Barsalou, 2009) amènent à penser que les individus, lorsqu'ils cherchent à associer une propriété à un concept, simulent le concept pour chercher la propriété correspondante, par exemple, lorsque la propriété « crinière »

est évoquée, le concept « cheval » est simulé, tout comme ils le font dans leur environnement (Versace *et al.*, 2018). De nombreux travaux sur la simulation sensori-motrice portent sur le langage et ce à quoi nous nous intéressons dans ce mémoire.

Zwaan *et al.* (2002, cités dans Versace *et al.*, 2018) montrent que des participants ont plus de facilité à reconnaître l'image d'un animal ou d'un objet quand il est dans une certaine position, si cet animal et cet objet sont décrits précédemment dans une phrase où ils sont dans la même position que sur l'image. Le texte, en décrivant une situation, amène le lecteur à la simuler pour lui donner du sens. La compréhension du texte se fait par le biais de la simulation : « [...] la simulation sensori-motrice, en recréant la situation décrite, donnerait son sens au texte » (Versace *et al.*, 2018, p. 68).

Si nous considérons que la simulation d'un événement permet de comprendre un texte, nous pouvons alors supposer que percevoir un texte ressemblerait à percevoir un événement. La compréhension textuelle et la perception de notre environnement seraient donc deux activités similaires, à partir du moment où nous concevons que les représentations du monde ne sont pas computo-symboliques, mais perceptivo-motrices.

La façon dont nous comprenons les genres de textes est nécessairement reliée à l'expérience que nous en avons. La perception des textes, de leurs contenus, est différente selon l'expérience de chaque personne avec chaque « objet » ou « concept » présent dans le texte. Ainsi, la perception des genres textuels dépend des connaissances accumulées à leur propos par les individus. Les unités linguistiques qui les composent dépendent aussi, dans cette perspective, de l'association que les individus ont pu faire entre des unités linguistiques et des genres textuels.

Les catégories seraient donc créées par un consensus social déterminé par la perception humaine et les expériences de chaque individu avec les «objets» et «concepts» de son environnement. C'est pour cela que les catégories ne peuvent être totalement stables.

### 3.4 Compréhension et perception textuelle

Nous avons vu que la compréhension textuelle est une construction du sens chez Gineste et Le Ny (2002). Ces auteurs établissent que le processus de compréhension est un mouvement

répétitif et cyclique. Les différents cycles comprennent toujours, en premier lieu, l'activation d'unités sémantiques, c'est-à-dire que le « comprendreur » active dans la mémoire de travail les informations pertinentes correspondant aux mots qui se trouvent dans le texte. Cette activation se fait sous forme d'un transfert d'informations qui va de la mémoire à long terme à la mémoire de travail. Ensuite, il y a l'assemblage : le « comprendreur » assemble les mots qui ont été activés et leur donne du sens. Il y a donc un va-et-vient permanent, dans le processus de compréhension, entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme. Cependant, le modèle de la cognition incarnée et située (Versace *et al.*, 2018) postule des modèles de mémoire à systèmes uniques dans lesquels la prolongation de l'activation est la construction du sens. La mémoire et la perception sont ainsi similaires et la connaissance émerge de la similarité entre une trace faisant partie de la mémoire à long terme et l'instant présent.

Comme il a été mentionné précédemment, les méta-règles fondamentales sont sous-jacentes à la cohérence du texte (Charolles, 1978), mais ces règles ont pour désavantage d'expliquer comment un texte est cohérent, et non comment un individu « se rend » un texte cohérent. Nous avons pu voir, dans ce chapitre, l'importance de la simulation de l'événement lors de la lecture pour que le lecteur puisse construire le sens du texte. La cohérence textuelle passe donc aussi par la simulation de l'événement qui est perçu dans le texte. Ainsi, nous pouvons nous demander s'il est possible de penser le texte sans l'objet qu'il représente. Si se le représenter, le simuler, nous permet de le comprendre, nous pouvons nous demander si les unités linguistiques peuvent être considérées comme dissociées de l'objet qu'elles représentent.

### 3.5 Modèle d'architecture textuelle

Le modèle d'architecture textuel, élaboré par Virbel (1986, 1989), Pascual (1991) et Luc et Virbel (2001), montre que la mise en forme a une influence sur la compréhension des textes. Cela est important pour notre étude, car, dans l'une des tâches d'expérimentation, les textes ont des mises en forme facilement distinguables et il est possible qu'elles influencent le lecteur dès le début de la tâche. Ce modèle considère que le texte est « un énoncé inscrit sur un support matériel » (Luc et Virbel, 2001, p. 104). Le fait que le support matériel soit visuel fait en sorte qu'il y a des « objets » présents à l'écrit qui ne se retrouvent pas à l'oral. Pour ces auteurs, ce sont des « objets textuels ». Ces objets textuels sont conçus à partir de marques typographiques (gras, italiques,

majuscules) et dispositionnelles (retraits, espaces verticaux, alignement, etc.). Les « objets textuels » ont pour équivalent des « actes de discours », c'est-à-dire qu'un « objet textuel » a une correspondance à l'oral. Un texte organisé en trois parties peut se traduire par : l'auteur organise ce chapitre en trois parties. Nous ne sommes pas forcément en accord avec cette équivalence, car nous ne pensons pas que l'écrit et l'oral sont équivalents. Nous voyons dans cette équivalence une forme de définition plutôt qu'une transposition de l'oral à l'écrit. Cependant, nous n'élaborerons pas ce propos. Ce que nous retenons de cette approche est qu'elle permet de mettre en évidence la présence d'« objets » spécifiques à l'écrit. La mise en forme matérielle du texte, de par sa nature visuelle, est caractérisée par la typographie et la disposition.

Ce qui nous intéresse particulièrement dans le modèle de l'architecture textuelle est que la forme du texte a une influence sur sa compréhension. Le sens du texte dépend donc aussi de la forme de celui-ci. Elle est sémantiquement pertinente.

Les propriétés relatives de la réalisation typographique et de l'organisation spatiale de certains objets participent à la composante sémantique du document : l'architecture d'un texte, perceptible par le biais de ces propriétés de mise en forme matérielle, est directement partie prenante de la construction du sens de ce texte. (Pascual, 1991, p. 46)

Closson (2001, cité dans Virbel *et al.*, 2005) utilisent des instruments oculométriques pour mesurer le temps de fixation durant la lecture d'énumérations avec et sans mise en forme textuelle. Cette étude comprend 27 textes, dont la moitié présente une mise en forme des énumérations, avec tiret et retour à la ligne. L'autre moitié est présentée sans cette mise en forme : tous les items sont sur une même ligne et sont séparés avec des virgules. Les résultats montrent un effet significatif de la mise en forme. Les participants fixent plus longtemps les items avec une mise en forme que ceux sans mise en forme. Ces résultats supposent une lecture plus attentive des items avec présence de mise en forme.

Il est pertinent de voir que la mise en forme a une influence sur les temps de lecture, mais les termes « avec » et « sans » mises en forme ne nous semblent pas appropriés, puisque les mises en forme sont différentes : il ne peut pas y avoir « absence de mise en forme ». À partir du moment où il y a

un texte écrit, il y a une mise en forme de par la présence du support textuel. Ainsi, nous retenons de cette étude que les indices dispositionnels ont une influence sur les temps de lecture.

L'étude de Garcia-Debanc et Grandaty (2001) met aussi en évidence l'influence de la mise en forme pour la compréhension, la mémorisation de textes et la recherche sélective d'informations. Les auteurs ont comparé la compréhension, la mémorisation de consignes de jeu et la recherche d'informations chez des enfants de 8 à 12 ans et chez des adultes non experts. Les participants ont dû lire et appliquer les règles des jeux dont les mises en forme variaient. Les participants étaient confrontés à trois versions de trois règles de jeu différentes. Chaque participant voyait une seule version de chaque règle et l'ordre de présentation était sujet à la variation.

Les trois versions comprenaient une version où aucun signe typodispositionnel n'était présent. Le texte était donc sans extractions de titres, sans parties et sans sous-parties ni items mentionnant l'énumération, et le discours était développé. Cette version est dite « étendue ». La seconde version était la version « intermédiaire », et la troisième version possédait des extractions de titres, des parties et des sous-parties, ainsi que des items pour l'énumération. Cette dernière est la version appelée « compacte ».

Les épreuves consistaient à lire et à reformuler les textes et les temps de lecture étaient comptabilisés (épreuve de rappel libre). Il fallait aussi compléter des textes où des informations pertinentes pour jouer avaient été retirées (épreuve de rappel indicé), expliquer à des joueurs la règle du jeu après l'avoir relue une fois et être l'arbitre de la partie en ayant recours au texte de la règle du jeu, si nécessaire (épreuve de réalisation). Finalement, les participants regardaient un film montrant une douzaine de configurations correspondant aux jeux de l'expérimentation et devaient juger si les configurations étaient correctes en complétant un questionnaire à choix multiples (épreuve de jugement).

Les résultats montrent que, pour les deux épreuves de rappel, c'est la version « compacte » qui obtient les meilleurs résultats chez toutes les tranches d'âge. Pour l'épreuve de réalisation, cette version est celle qui est la plus sujette à des retours, mais dont le temps de recherche de l'information est plus rapide. Cette étude montre donc que la mise en forme a une influence sur le traitement des textes procéduraux. La mise en forme est ainsi un enjeu non négligeable pour la

compréhension des textes lors de la lecture. Au vu de ces résultats, nous pouvons supposer que la forme des genres textuels joue un rôle dans leur reconnaissance.

### 3.6 Analyse de deux études traitant de l'influence des genres textuels sur la lecture

Dans cette section, nous aborderons deux études qui traitent des genres textuels. La première est l'étude de Hanauer (1998), qui compare la façon dont un lecteur aborde le genre poétique et le genre encyclopédique. La seconde étude est celle de Zwaan (1994), qui compare le genre littéraire et le genre journalistique. La première tente d'établir les critères qui définissent les genres, alors que la seconde cherche plutôt à définir les attentes des participants face aux genres abordés.

#### 3.6.1 Différences de lecture entre deux genres textuels (poétique et encyclopédique)

L'étude de Hanauer (1998) fait ressortir des différences de traitements dans la lecture et la compréhension du genre poétique en comparaison au genre encyclopédique. Dans cette étude, les participants avaient trois tâches à accomplir pour vérifier trois hypothèses : 1) la lecture de la poésie implique des niveaux plus élevés de rappel d'informations de surface que les textes encyclopédiques, 2) les articles encyclopédiques sont lus plus rapidement que les poèmes et 3) les poèmes sont considérés comme plus difficiles à comprendre que les objets encyclopédiques. Il y avait deux groupes de 19 participants, soit un groupe expérimental et un groupe de contrôle. Ils étaient tous âgés de 25 et 35 ans et possédaient un diplôme universitaire de l'Université d'Israël. Leur langue maternelle était l'hébreu et aucun d'entre eux n'avait étudié la littérature ou la linguistique.

Pour l'expérimentation, Hanauer (1998) avait choisi huit textes authentiques : quatre poèmes et quatre articles encyclopédiques. Les huit textes présentés étaient des versions à trous de ceux-ci, où l'auteur avait supprimé cinq mots dans chaque texte, de façon aléatoire. Les participants du groupe expérimental devaient juger leur niveau de compréhension du texte sur une échelle de 1 à 10, soit de « pas du tout compris » à « parfaitement compris », faire un résumé du texte, remplir la version à trous avec le mot exact qu'il y avait dans le texte (tâche de rappel) et, une semaine plus tard, compléter de nouveau la version à trous avec les mêmes consignes.

Le groupe de contrôle devait remplir la version à trous sans avoir lu les textes auparavant, ce qui permet de vérifier que, lorsque le mot exact était trouvé par le participant du groupe expérimental, ce n'était pas dû à de la déduction. Le texte était sur une seule page. Les participants recevaient la feuille face blanche et ils devaient retourner le texte pour commencer à lire. Le calcul du temps de lecture commençait à ce moment et le chronomètre était arrêté quand le participant retournait de nouveau sa feuille. Immédiatement après avoir lu le texte, ils devaient évaluer leur niveau de compréhension du texte, puis en faire un résumé en cinq minutes, et ce, pour qu'ils portent leur attention sur les informations de surface). Ensuite, ils devaient remplir le texte à trous et il était précisé en lettres majuscules que la bonne réponse était le mot exact du texte. Ensuite, ils passaient au texte suivant. Chaque participant lisait les huit textes en une seule session, qui durait de 50 à 75 minutes. L'ordre des textes était aléatoire pour chaque participant. Le temps de lecture était divisé par le nombre de mots de chaque texte pour mesurer le temps moyen de lecture par mot. La tâche de rappel était notée sur cinq et un point par mot correct trouvé était attribué au participant.

Les premiers résultats d'Hanauer (1998) montrent que les participants du groupe de contrôle ne trouvent pas les mêmes mots que ceux du groupe expérimental. Les bonnes réponses du texte expérimental n'étaient donc pas attribuables de façon significative à de la déduction. L'étude montre aussi qu'il existe des différences significatives entre les genres poétique et encyclopédique dans toutes les tâches que les participants devaient accomplir. Les différences concernent le rappel immédiat, le temps de lecture et les jugements de compréhension. Selon Hanauer (1998), cette expérimentation met en évidence qu'il y a une lecture spécifique liée au genre. Le genre textuel a une influence sur la façon dont un texte est lu. Les différentes caractéristiques qui définissent les différents genres textuels ne sont pas seulement théoriques : elles touchent aussi à la façon dont un texte est lu et compris. Les résultats de cette étude établissent que le genre poétique est lu plus lentement, qu'il a des niveaux élevés de rappel d'informations de surface et que les participants ont de la difficulté à le comprendre, et inversement pour le genre textuel encyclopédique. Par conséquent, il est supposé que les deux types de textes ont des exigences de traitements lexicaux différents : un texte poétique demanderait plus d'efforts cognitifs qu'un texte encyclopédique, car il faudrait y résoudre davantage d'ambiguïtés lexicales.

Par ailleurs, il importe de souligner quelles sont les positions théoriques de Hanauer (1998) pour mieux comprendre d'où viennent les trois hypothèses qu'il émet dans son étude. Entre autres, il dresse deux listes de critères associés aux genres textuels étudiés.

Tableau 3.1 Résumé des différences entre les articles encyclopédiques et les poèmes selon Jakobson (1960)

| Encyclopedic items                 | Poetry                              |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Focus on content                | 1. Focus on linguistic features     |
| 2. Denotative precision            | 2. Connotative/associative meaning  |
| 3. Single meaning                  | 3. Multiple meanings                |
| 4. Importance of external referent | 4. Importance of internal structure |
| 5. Linearity                       | 5. Non-linearity                    |

Tiré de *The genre-Specific Hypothesis of Reading: Reading Poetry and Encyclopedic Items* (p. 66), par D. Hanauer, 1998, *Poetics*, 26(2), 63-80. ([https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(98\)00011-4](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(98)00011-4)).

Tableau 3.2 Résumé des différences entre les articles encyclopédiques et les poèmes selon Schmidt (1982, 1989), Meutsch (1989) et Culler (1975)

| Encyclopedic items  | Poetry                                |
|---|---------------------------------------|
| 1. Evaluated in relation to criteria of True/false and useful/useless aspects of poem | 1. Evaluated in relation to aesthetic |
| 2. Single understanding of text   | 2. Multiple understandings of text    |
| 3. Real world situation   | 3. Fictional situation                |
| 4. 'Transparent' text   | 4. 'Opaque' text                      |
| 5. Single level of meaning  | 5. Multiple levels of meaning         |
| 6. Informative  | 6. Human significance                 |

Tiré de *The genre-Specific Hypothesis of Reading: Reading Poetry and Encyclopedic Items* (p. 67), par D. Hanauer, 1998, *Poetics*, 26(2), 63-80. ([https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(98\)00011-4](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(98)00011-4)).

Certains termes utilisés dans ces tableaux ne semblent pas toujours permettre de bien déterminer ce qu'ils signifient dans les faits, comme le terme « opacité » opposé à « transparence » dans le tableau 3.2, ligne 4. Cette opposition inspire probablement la question de compréhension posée aux lecteurs dans l'étude d'Hanauer (1998). Le problème de la question qu'Hanauer (1998) pose aux lecteurs est semblable au problème des termes des tableaux 3.1 et 3.2, c'est-à-dire l'imprécision. En effet, est-il possible de vérifier si un individu a bien compris un texte en lui posant

la question? La question que l'auteur pose aux participants laisse une grande marge aux préjugés qu'eux-mêmes ont sur les poèmes, c'est-à-dire qu'ils sont difficiles à comprendre. Nous ne pouvons pas savoir si l'individu a vraiment du mal à comprendre le texte qu'il vient de lire ou bien si ce sont ses attentes envers le poème qui sont recueillies.

### 3.6.2 Attentes des lecteurs en fonction des genres textuels

Dans l'étude de Zwaan (1994), l'auteur s'intéresse aux attentes des participants en fonction des genres textuels. Il a observé si ces attentes avaient une influence sur les temps de lecture et sur les processus de compréhension. L'étude était séparée en deux expérimentations, où la deuxième a été mise en place pour pallier aux défauts de la première. Chaque expérimentation se déroulait en deux temps. La première étape était une tâche de lecture et la deuxième, une tâche de reconnaissance.

En ce qui concerne la première expérimentation, les participants devaient lire sept textes, dont un de pratique. Les textes étudiés étaient des extraits de romans (deux) ou des extraits d'articles de journaux des années 80 (quatre). Les extraits étaient composés de 216 mots.

Lors d'une étude préliminaire, les juges sélectionnés devaient définir si le genre des extraits était littéraire ou journalistique. Les résultats des juges n'étaient pas significatif en ce qui concerne l'appartenance des textes au genre littéraire ou journalistique. Les textes pouvaient donc appartenir autant au genre littéraire qu'au genre journalistique. Dans la première partie de l'expérimentation, les participants lisaient le texte, sur ordinateur, phrase par phrase, et cliquaient sur la barre d'espace pour passer à la phrase suivante. La consigne pour la lecture était de lire en fonction de sa vitesse de lecture normale. Le premier texte était un texte de pratique, soit un extrait de voyage<sup>6</sup>. Après la lecture du texte de pratique, les participants lisaient un descriptif des extraits qu'ils allaient lire pour l'étude. Le descriptif était différent selon le genre attribué au participant. L'attribution d'un genre aux participants a été faite au hasard. Les participants lisaient les extraits comme s'ils appartenaient au genre textuel littéraire ou comme s'ils appartenaient au genre textuel journalistique. À la fin de chaque extrait, le participant devait répondre à une question à propos de l'extrait dans le but de maintenir son attention. Les participants ne lisaient pas tous les textes dans le même ordre pour qu'il n'y ait pas de biais lors des analyses. Ensuite, un livret qui contenait le

---

<sup>6</sup> Zwaan (1994) considère que ce genre est à mi-chemin entre le genre littéraire et journalistique.

matériel de reconnaissance correspondant aux textes lus a été fourni aux participants. Ce matériel était fourni dans le même ordre que celui de la lecture.

Dans le livret, il y avait six listes de 10 phrases, ce qui fait dix phrases de reconnaissance par texte. L'ordre était le même que lors de la lecture. Les phrases de reconnaissance étaient de différents types : quatre phrases qui correspondaient mot à mot aux phrases dans le texte, deux paraphrases, deux inférences et deux distractions. Les participants devaient dire si, oui ou non, les phrases du livret étaient une copie conforme de celles du texte. Les différents types de phrases correspondaient aux différents niveaux du modèle de compréhension de discours utilisé dans cette étude. Une réponse « oui » à une phrase mot à mot indiquait que le niveau de la structure de surface était activé, une réponse « oui » à une paraphrase correspondait à l'activation du niveau de la base de texte et une réponse « oui » aux inférences indiquait que le niveau du modèle de situation était activé.

Les résultats montrent qu'il y a un effet de genre textuel. Les participants lisaient plus lentement les textes dans le genre littéraire que dans le genre journalistique. Les textes journalistiques étaient donc traités plus rapidement. Ils montrent aussi que la représentation de surface est plus importante dans le genre littéraire que dans le genre journalistique et que la représentation du modèle de situation est plus importante dans le genre journalistique que dans le genre littéraire. Ainsi, les attentes et les traitements des deux genres sont différents. Les textes sont représentés différemment dans la mémoire. Pour la représentation de la base de texte, il n'y a pas de résultats significatifs. Une deuxième expérimentation a donc été mise en place pour tester une hypothèse alternative.

Pour la mise en place de cette deuxième expérimentation, Zwaan (1994) s'est inspiré d'études antérieures qui montrent qu'il y a une différence de représentations entre des phrases d'importance causale et des phrases qui ne jouent pas un rôle causal important dans un texte narratif. L'hypothèse suggérée est donc que les lecteurs de textes littéraires construisent une représentation de phrases sans importance significativement plus forte que les lecteurs des textes journalistiques, et que ces derniers auraient une plus forte représentation de phrases importantes par rapport aux lecteurs de textes littéraires. Pour cela, l'importance des phrases a été sélectionnée et évaluée par des juges dans une étude préliminaire. Deux ensembles de phrases, un ensemble de phrases d'importance causale et des phrases qui ne jouent pas un rôle causal important, ont été montés, et ce, en gardant les trois types d'expressions correspondant aux trois niveaux de représentation du modèle de

discours, ainsi que des phrases distractives. Le déroulement de l'expérimentation se passait de la même façon que lors de la première expérimentation. La tâche de lecture était la même, mais pas la question de la partie de l'épreuve consacrée à la reconnaissance ni le nombre de phrases. Il y avait 14 phrases par texte. La question n'était plus la même, car les chercheurs voulaient savoir si les participants allaient avoir une représentation de la base de texte différente selon les genres étudiés. Autrement dit, ils se demandaient si les phrases d'importance causale seraient plus représentées dans la base de texte du genre journalistique que dans celui du genre littéraire. Les participants devaient donc dire si, oui ou non, les phrases qui leur étaient présentées contenaient des informations énoncées explicitement dans le texte, mais pas textuellement.

Zwaan (1994) a évalué la représentation du niveau de la structure de surface en comparant les réponses « oui » aux phrases mot à mot et les réponses « oui » aux paraphrases. Cette évaluation a été faite, d'une part, sur les phrases d'importance causale et les phrases qui ne jouent pas un rôle causal important. Pour la représentation de la base de texte, les chercheurs ont comparé les réponses « oui » aux paraphrases et les réponses « oui » aux inférences. Les chercheurs ont comparé les phrases d'importance causale à des inférences d'importance causale, et des paraphrases qui ne jouent pas un rôle causal important à des inférences qui ne jouent pas un rôle causal important. Finalement, ils ont évalué la représentation du modèle de situation en comparant les réponses « oui » aux inférences par rapport aux réponses « oui » aux phrases de distraction (des inférences inexistantes dans le texte). Cela a été effectué sur des phrases d'importance causale et des phrases qui ne jouent pas un rôle causal important.

Les résultats montrent que la représentation de la structure de surface des phrases d'importance causale est meilleure pour le genre littéraire que pour le genre journalistique. Ensuite, la représentation des informations qui ne jouent pas un rôle causal important de la base de texte est meilleure pour le genre littéraire que pour le genre journalistique. Cependant, l'analyse par items montre que la représentation d'informations qui ne jouent pas un rôle causal important dans le modèle de situation est meilleure dans la condition journalistique que dans la condition littéraire. Toutefois, les informations d'importance causale sont en général plus représentées que les informations qui ne jouent pas un rôle causal important dans le modèle de situation et les informations qui ne jouent pas un rôle causal important sont représentées presque exclusivement au niveau de la base de texte. Finalement, selon les résultats de cette étude, il semble que le modèle

de situation soit plus représenté lors de la lecture de textes journalistiques que lors de la lecture de textes littéraires, tandis que la structure de surface et la base de texte sont mieux représentées lors de la lecture de textes littéraires que lors de la lecture de textes journalistiques.

Il est pertinent de voir, dans cette étude, que les attentes en fonction des genres textuels impliquent différents processus de traitement de l'information textuelle, c'est-à-dire que le modèle de situation est plus fort pour le genre journalistique, tandis que la structure de surface et celle de la base de texte sont plus fortes pour le genre littéraire. Il est tout à fait possible, comme le suggère Zwaan (1994), que cela vienne d'une stratégie de délai mise en place lors de la lecture des extraits des genres littéraires. En effet, les lecteurs partent du principe qu'un texte littéraire est plus long qu'un texte journalistique. Cela viendrait du fait que le texte littéraire est souvent associé au roman, ce qui expliquerait l'absence du modèle de situation dans le genre littéraire. Toutefois, cela n'enlève rien au fait que ce sont les attentes face aux genres textuels qui amènent le participant à développer certaines stratégies plutôt que d'autres, et non l'essence même des textes. Il est ainsi tout à fait possible de penser que l'attention du lecteur est dirigée en fonction de ce à quoi il s'attend quand il lit un texte associé à un genre.

### 3.7 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons abordé la compréhension en lecture et nous avons vu que le sens est une construction. Nous avons aussi abordé le point de vue de la cognition incarnée et située, qui suggère que les unités linguistiques sont perceptivo-motrices et ne sont pas dissociées du contexte dans lequel elles émergent. Le texte serait, toujours selon ce point de vue, une simulation d'un événement.

Le modèle d'architecture textuelle montre que la forme des textes peut avoir une influence sur la reconnaissance des genres textuels. Avec les études d'Hanauer (1998) et de Zwaan (1994), nous avons remarqué que les attentes de l'individu à propos des genres textuels peuvent modifier la façon dont un individu lit un texte, surtout dans l'étude de Zwaan (1994).

Nous voulions mettre en évidence le rôle que jouent les individus et le contexte dans la façon dont nous catégorisons, que ce soit des objets ou des textes (des genres de textes ou des types de discours). Le contexte (l'époque, contexte social, l'état dans lequel la personne lit le texte) et le

texte (le contenu) nous apparaissent difficilement dissociables. Ce qui compose un texte semble bien dépendre du contexte et de l'expérience de l'individu qui le compose et, c'est ce qui nous intéresse dans la présente étude, qui le reçoit. Nous cherchons à mettre en évidence l'influence du contexte, ici le genre textuel, dans la perception de certains types d'expressions, ici deux différents types de métaphores. Nous voudrions savoir à quel point les attentes que nous avons en fonction du contexte dans lequel nous nous trouvons peuvent modifier la perception.

## **CHAPITRE 4**

### **QUESTIONS DE RECHERCHE**

Dans ce chapitre, nous présenterons les objectifs, les questions de recherche et les hypothèses de notre étude.

#### **4.1 Objectifs**

Dans la présente étude, nous cherchons à comprendre comment les individus traitent les métaphores lors d'une tâche de compréhension en lecture et lors d'une tâche de repérage lors de la lecture. Nous nous demandons si certains types de métaphores peuvent être associées à certains genres textuels et, si c'est le cas, quelles en sont les conséquences sur la lecture.

Comme il a été mentionné précédemment, selon Bronckart (1996), les unités linguistiques qui composent un texte ne permettent pas de déceler à quel genre un texte appartient. Cependant, il est possible de voir que les types de discours ont des unités linguistiques stables. À la différence de Maingueneau (2007) et Adam (1999), nous ne cherchons pas à savoir ce qui permet de déterminer à quel type de genres textuels appartient un texte. Nous nous intéressons plutôt aux attentes des individus envers les genres textuels, à l'influence des genres textuels sur la lecture. Autrement dit, nous nous demandons quels types d'unités textuelles le lecteur s'attend à rencontrer lorsqu'il pense être dans un genre en particulier. Nous pensons que certaines expressions sont plus attendues dans un genre textuel plutôt que dans un autre, et même que, parmi ces expressions, certaines sont plus associées à un genre textuel en particulier. Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, nous pensons que les métaphores nouvelles sont plus attendues dans les textes poétiques que dans tout autre genre textuel. Notre étude s'intéresse donc aux attentes des individus envers les genres textuels en comparant les temps de lecture et le repérage des métaphores courantes et nouvelles dans deux types de genres textuels. Nous cherchons à voir comment les individus se représentent un texte en fonction du genre auquel ils croient qu'il appartient et, dans ce cas précis, s'ils s'attendent à trouver un type de métaphores plutôt qu'un autre en fonction du genre textuel auquel ils pensent que le texte appartient.

Pour ce faire, lors de la première tâche, nous avons segmenté le texte et déterminé trois segments : non métaphoriques, métaphores courantes et métaphores nouvelles. Dans la seconde tâche, nous avons donné aux participants un livret avec les textes qu'ils avaient lus au préalable et nous leur avons demandé, tout en lisant le texte de manière linéaire et sans revenir en arrière, d'entourer les métaphores qu'ils trouvaient. Les deux tâches se sont déroulées l'une à la suite de l'autre. La première était une tâche de lecture sur un écran et les données récoltées étaient les temps de lecture des trois types de segments. Dans la seconde tâche, nous avons comptabilisé le nombre de métaphores entourées par les participants et nous avons comparé ce nombre entre les textes journalistique et poétique.

#### 4.2 Questions de recherche

Pour guider notre expérimentation, nous avons décidé de nous poser les questions suivantes :

- 1) Comment les expressions métaphoriques (courantes et nouvelles) sont-elles traitées lors de la lecture (par la mesure des temps de lecture)?
- 2) Est-ce que les attentes des lecteurs envers les genres textuels (journalistique et poétique) ont une influence sur les temps de lecture des expressions non métaphoriques et métaphoriques?
- 3) Est-ce que les attentes des lecteurs envers les genres textuels (journalistique et poétique) ont une influence sur les temps de lecture des types de métaphores (courantes et nouvelles)?
- 4) Est-ce que le type de métaphores (courantes et nouvelles) et les attentes des lecteurs envers les genres textuels ont une influence sur l'identification des types de métaphores? Plus spécifiquement, est-ce que le genre textuel peut influencer le fait qu'un type de métaphores est lu plus ou moins rapidement et identifié plus ou moins facilement?

Les études présentées montrent que le taux de familiarité des métaphores a une influence sur les temps de lecture de celles-ci (à l'exception de l'étude de Glucksberg, 2003). Nous voulons voir si les attentes envers les genres textuels peuvent avoir une influence sur les temps de lecture des deux types de métaphores étudiées. Nous nous demandons si, comme nous avons pu l'observer dans les études, le niveau de familiarité d'une expression, ici métaphorique, est nécessairement relié à un temps de lecture proportionnel, c'est-à-dire que la grande familiarité implique un temps de lecture

plus court, ou si les attentes envers les genres textuels peuvent jouer un rôle dans les temps de lecture des métaphores. Nous voulons aussi voir si le fait de porter l'attention des participants sur les métaphores, soit en leur demandant de trouver les métaphores dans les textes, peut orienter le type de métaphores qu'ils trouveront en fonction du genre textuel auquel le texte semble appartenir. Nous nous demandons dans quelle mesure les genres textuels supposés poétiques et supposés journalistiques ont une influence sur les temps de lecture et l'identification des métaphores courantes et nouvelles.

## CHAPITRE 5

### MÉTHODE

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que la question de recherche concerne la perception des métaphores « courantes » et « nouvelles » et que ces deux types de métaphores sont considérées comme imagées. Nous les avons insérées dans deux genres textuels, l'un supposé poétique et l'autre supposé journalistique. Dans ce chapitre, nous verrons, lorsque nous décrirons l'expérimentation que nous avons mise en place, à la section 5.1 *Introduction*, les raisons pour lesquelles nous avons indiqué que les textes étaient supposés appartenir à des genres différents.

#### 5.1 Introduction

Avant d'entrer dans le détail de l'expérimentation que nous avons mise en place pour répondre aux questions de recherche présentées précédemment, nous allons la présenter brièvement : dans une tâche précédant l'expérimentation, nous avons demandé à sept juges de déterminer si les 82 expressions (voir Annexe G) que nous leur avons présentées sont, oui ou non, des métaphores et s'ils les ont, oui ou non, déjà rencontrées. Ensuite, nous avons intégré les métaphores jugées comme telles (voir Annexe H) dans les textes que nous avons choisis pour l'expérimentation. Nous avons présenté aux participants deux textes, soit le texte A et le texte B. Le texte A était présenté comme étant journalistique (voir Annexe B) et le texte B comme étant poétique (voir Annexe C) à la moitié des participants. À l'autre moitié des participants, le texte A était présenté comme poétique (voir Annexe A) et le texte B, comme journalistique (voir Annexe D). Ensuite, les participants avaient deux tâches à accomplir. La première était une tâche de lecture à l'écran, où les temps de lecture des participants ont été mesurés avec le logiciel Zigzag (Reinwein et Coroiu, 2002), qui permet de faire de l'autoprésentation segmentée. Lors de cette tâche, les participants avaient une centaine de groupes de mots à lire. Pour la deuxième tâche, il a été demandé aux participants de trouver les métaphores dans les mêmes textes présentés en version papier avec la mise en forme correspondante au genre textuel de la tâche précédente.

#### 5.2 Préexpérimentation

La préexpérimentation a pour but de déterminer si les métaphores que nous voulions utiliser pour l'étude sont bien reconnues comme telles par les participants et si elles sont considérées comme

courantes (« déjà rencontrées » par les participants) ou nouvelles (« jamais rencontrées » par les participants). Pour ce faire, nous avons fait appel à six juges qui devaient décider du taux de familiarité et de la classification de 82 expressions utilisées (voir Annexe G).

### 5.2.1 Juges

Nous avons soumis les métaphores à un groupe de six juges, tous étudiants aux cycles supérieurs en linguistique de l'Université du Québec à Montréal. Cette étape a pour but de confirmer que les métaphores choisies au préalable et intégrées dans les deux textes sont bien des métaphores et de les trier selon qu'elles sont courantes ou nouvelles.

### 5.2.2 Matériel

Des métaphores créées pour l'expérimentation ont été intégrées dans les deux textes utilisés pour l'expérimentation. Ces métaphores ont été construites en fonction du sens des textes dans lesquels elles ont été intégrées. Le but est de maintenir, malgré les difficultés que cela représente, la cohérence du texte.

Le logiciel Antidote (2018) a été utilisé pour savoir si les cooccurrences présentes dans les métaphores que nous souhaitions ajouter aux textes existaient déjà. En effet, le logiciel Antidote permet de faire des recherches de cooccurrences à partir d'un mot. Par exemple, pour le mot « beauté », le terme « mélancolique » fait partie des cooccurrences. Ce logiciel peut aussi donner une idée approximative de la fréquence à laquelle l'expression est utilisée. Toutefois, il n'y a aucun pourcentage concernant la fréquence des cooccurrences, seulement un classement de celles-ci de la plus fréquente à la plus rare. Le logiciel ne permet pas non plus de connaître la nature des cooccurrences. À ce stade, il a fallu faire appel à nos connaissances pour décider si les cooccurrences étaient des métaphores ou non. Cette première étape a permis de faire un premier tri pour obtenir un premier classement avec, d'une part, les expressions avec des cooccurrences courantes (dans les limites de l'existence de celles-ci dans le logiciel Antidote) et, d'autre part, des expressions avec des cooccurrences nouvelles (dans les limites de l'inexistence de celles-ci dans le logiciel Antidote).

Nous avons ensuite fait un second tri en nous assurant qu'il n'y ait pas de différences dans la fréquence des mots entre les différentes expressions métaphoriques, c'est-à-dire que nous nous sommes assurée que la somme de la fréquence des mots, le mot le plus rare et le nombre de mots contenus dans chaque expression, à l'intérieur de chaque expression, ne montraient pas de différences significatives<sup>7</sup>. Nous avons modifié ou supprimé les expressions dont les mots les plus rares étaient trop éloignés de la moyenne du groupe. Nous nous sommes ensuite assurée que la somme de la fréquence des mots, les mots les plus rares et le nombre de mots contenus dans chaque expression ne montraient pas de différences significatives entre les expressions aux cooccurrences courantes et aux cooccurrences nouvelles. Nous avons retenu 74 expressions métaphoriques et ajouté huit expressions non métaphoriques pour maintenir l'attention des juges sur la question de classification (voir Annexe G). Ces expressions ont alors été soumises à des juges qui ont déterminé s'ils les avaient déjà rencontrées ou non et s'ils les considéraient comme des métaphores.

### 5.2.3 Procédure

Une liste de 82 expressions (voir Annexe G) a été présentée aux juges. Ces expressions étaient considérées comme des métaphores courantes (par exemple « les paysages inondés de lumière ») ou nouvelles (par exemple « cet ancien pont infirme »). Des expressions non métaphoriques (par exemple « un bel arbre creux ») leur ont également été présentées. Les juges devaient répondre à deux questions situées sous les expressions.

- « Avez-vous déjà rencontré l'expression ci-dessous? »
- « D'après vous, est-ce que cette expression est une métaphore? »

La première concerne la fréquence des expressions, pour déterminer si elles sont courantes ou nouvelles, et la deuxième concerne leur nature, pour déterminer si elles sont oui ou non des métaphores. Le choix de réponses était placé sur une échelle de Likert allant de 1 à 4, où 1 signifie « oui » et 4 « non » (voir Annexe F). Également, il est à noter que la moitié des juges a reçu la liste des expressions dans un ordre donné et l'autre moitié dans l'ordre inverse, et ce, pour éviter un effet de fatigue

---

<sup>7</sup> Pour trouver la fréquence des mots, nous avons utilisé la base de données *Lexique* : <http://www.lexique.org/>.

Avant d'accéder à la liste des 82 expressions, une courte phase d'entraînement composée de quatre expressions et des deux questions à propos de la fréquence et de la nature de l'expression a été présentée aux juges. Cela a permis de vérifier que les questions étaient bien comprises. Il était spécifié que les expressions devaient être comprises dans un contexte « réel », c'est-à-dire que les expressions étaient construites en fonction du monde tel que nous le connaissons, un monde où les objets n'ont pas de sentiments, par exemple. Cette spécification est importante pour éviter que les juges, en mettant dans un contexte imaginaire certaines expressions, considèrent qu'elles ne sont pas des métaphores. Avant la phase d'entraînement, la définition de la métaphore « parler d'une chose en faisant référence à autre chose » leur a aussi été donnée.

### 5.3 Expérimentation : tâche 1

Dans cette tâche, nous avons demandé aux participants de lire les textes dans lesquels nous avons inséré des métaphores. La lecture s'est fait sur ordinateur dans le logiciel Zigzag (Reinwein et Coroiu, 2002), grâce auquel nous avons mesuré les temps de lecture des métaphores.

#### 5.3.1 Participants

Pour la première tâche, il y avait 24 participants. Ils ont été recrutés dans le cadre d'un cours du baccalauréat en linguistique de l'Université du Québec à Montréal. Sur ces 24 participants, 7 sont des hommes et 17 sont des femmes. Tous les participants ont le français comme langue maternelle.

#### 5.3.2 Matériel

La tâche contenait deux textes dans lesquels nous avons inséré des métaphores. Ces textes ont été lus sur le logiciel Zigzag (Reinwein et Coroiu, 2002).

##### 5.3.2.1 Métaphores conservées pour l'étude

Nous avons conservé 40 métaphores pour l'expérimentation : 20 courantes et 20 nouvelles. Nous avons gardé celles qui étaient le plus fortement reconnues comme telles par les juges, c'est-à-dire les 40 plus près de la réponse « oui » à la deuxième question. Nous avons aussi gardé celles que les juges ont le plus souvent notées comme « jamais rencontrées » pour les métaphores nouvelles et celles le plus souvent notées comme « déjà rencontrées » pour les métaphores courantes.

### 5.3.2.2 Textes utilisés pour l'étude

Les participants ont lu deux textes. Ils sont tous deux des articles tirés de journaux quotidiens, soit La Presse (Tison, 2016) et Le Journal de Montréal (Ruel, 2016), et ont comme contenu la présentation d'un endroit à découvrir : un sentier de randonnée dans l'Ouest canadien pour le texte A, et le Fjord du Saguenay au Québec pour le texte B. Les contenus des deux textes sont majoritairement descriptifs. Nous avons choisi des textes similaires pour qu'ils aient des caractéristiques semblables et ainsi éviter qu'une caractéristique, par exemple le suspense, puisse jouer un rôle sur les temps de lecture des participants et biaiser notre étude.

### 5.3.2.3 Logiciel

Le logiciel Zigzag (Reinwein et Coroiu, 2002) permet d'évaluer des séquences de lecture et d'écriture. Plusieurs tests sont disponibles dans le logiciel, mais il est aussi possible de créer ses propres tests. Le déroulement d'un test se fait à l'ordinateur et l'accès au corrigé et aux statistiques est disponible après chaque séquence. Toutes les données sont enregistrées dans un registre consultable par celui qui a créé le test et par celui qui a passé le test.

Le découpage des séquences a été fait en respectant le découpage grammatical, c'est-à-dire en découpant la phrase aux limites du groupe nominal sujet, du groupe verbal, du complément direct, etc., et en faisant attention à ce que les séquences en elles-mêmes aient un sens, si les limites des groupes grammaticaux ne pouvaient être respectées, par exemple à cause d'un trop grand nombre de mots dans un groupe grammatical. Les métaphores apparaissaient seules. Les participants pouvaient lire, par exemple, des phrases découpées comme : « Cet ancien pont infirme/abrite depuis quelques années/une collection de tableaux/des artistes de la région. » Pour les textes, le découpage était le même, qu'ils soient poétiques ou journalistiques.

Il est important de noter que le logiciel Zigzag (Reinwein et Coroiu, 2002) ne permet pas au participant de visualiser une quelconque mise en page. Cependant, il est possible de changer la typographie. Dans le cadre du présent mémoire, la police Arial a été choisie pour le texte journalistique et la police Times New Roman a été choisie pour le poème.

### 5.3.3 Procédure

Les participants ont lu les deux textes, le texte A et le texte B, sur un écran dans le logiciel Zigzag (Reinwein et Coroiu, 2002), en présentation autosegmentée. Avant la lecture des deux textes, il y avait une phase d'entraînement pour que les participants se familiarisent avec le logiciel et le type de présentation des textes. Les 40 métaphores sont également réparties dans les textes. Il y a 20 métaphores dans le texte A (dix métaphores courantes et dix métaphores nouvelles) et dans le texte B aussi (dix métaphores courantes et dix métaphores nouvelles)<sup>8</sup>. Chaque participant a lu les deux textes. Ils étaient présentés comme appartenant à deux genres textuels différents : un texte présenté comme poétique et un texte présenté comme journalistique. Leur genre était affiché sur une page avant la lecture. La moitié des participants a lu le texte A comme étant un texte poétique et l'autre moitié a lu le texte A comme étant un texte journalistique. Il en a été de même pour le texte B<sup>9</sup>.

Lorsque les participants ouvraient le logiciel de lecture ZigZag (Reinwein et Coroiu, 2002). Ils ouvraient tout d'abord la partie « test » du logiciel. Le participant devait cliquer sur « faire un test », trois titres de texte à lire s'affichaient alors dans une nouvelle page, dont l'un d'eux était « essai », ce texte servait à la phase d'entraînement. Les titres étaient placés par ordre de lecture, sur trois lignes différentes, le premier, « essai », était sur la ligne du haut, ensuite les deux autres titres se succédaient en fonction de l'ordre dans lequel le participant devait lire les textes. Lorsqu'ils avaient fini de lire un des textes, ils étaient renvoyés à la page où les titres des textes s'affichaient et cliquaient sur le texte suivant. Quand le participant cliquait sur l'un des textes de la tâche de lecture (les textes A et B), la consigne suivante apparaissait « Cliquer ici pour commencer la lecture du texte » cette phrase était complétée par le mot correspondant au genre textuel du texte que le participant allait lire, donc le terme « journalistique » ou le terme « poétique » suivaient le mot « texte ». Les textes que les participants devaient lire étaient découpés en séquences de quatre à six mots et pour passer d'une séquence à une autre ils devaient cliquer sur le bouton gauche de la souris, il leur était impossible de revenir en arrière.

---

<sup>8</sup> Pour voir les métaphores utilisées dans l'expérimentation, voir Annexe H.

<sup>9</sup> Pour voir les textes A et B dans les deux genres, voir Annexes A à D.

L'ordre de présentation a été inversé pour qu'il n'y ait pas un biais des résultats à cause de l'ordre de lecture des expressions. La moitié des participants qui ont lu le texte A comme étant journalistique et le texte B comme étant poétique ont lu le texte journalistique en premier et le texte poétique en second. L'autre moitié des participants a lu le texte poétique en premier et le texte journalistique en second. La manipulation a été la même pour les participants qui ont lu le texte B comme journalistique et le texte A comme poétique.

#### 5.4 Expérimentation : tâche 2

Dans cette tâche, les participants ont lu de nouveau les textes A et B sur papier, avec pour consigne d'entourer les métaphores trouvées dans les textes.

##### 5.4.1 Participants

Pour la deuxième tâche, sur les 24 participants qui ont effectué la première tâche, nous en avons supprimé six de l'étude, car ils ont fait l'expérimentation tout juste après avoir suivi un cours de sémantique portant sur les métaphores, du point de vue de Lakoff et Johnson (1985). Ce cours a fait en sorte que la perception des étudiants a été modifiée, c'est-à-dire qu'ils ont eu une perception des métaphores très différente des autres étudiants qui ont fait l'expérimentation, au point où certains d'entre eux ont trouvé le double de métaphores que nous avons mis à l'étude. Nous n'avons donc pas inclus ces étudiants dans l'étude, car leur perception de la métaphore était trop différente des autres individus. Nous supposons qu'à la sortie de ce cours, toute leur attention était déjà portée sur la métaphore, ce qui explique une telle différence dans la tâche de repérage. Cependant, nous avons gardé ces participants pour la tâche de lecture, car cela ne semble pas avoir eu d'incidences sur celle-ci.

##### 5.4.2 Matériel

Après avoir effectué la première tâche, les participants ont reçu un livret de six pages, séparé en quatre parties. Dans la première partie, il y a une consigne et la définition de la métaphore. Dans la seconde partie, il y a le premier texte (le texte A ou B, comme lors de la première tâche), qui couvre deux pages, tout comme le second, qui est situé dans la troisième partie. Finalement, le participant a rempli un questionnaire dans la quatrième partie (voir Annexe E). L'ordre et les genres du texte A et B ont été les mêmes pour le participant que lors de la première tâche.

Les textes poétiques (textes A et B au format poétique, voir Annexe A et Annexe C) et journalistiques (textes A et B au format journalistique, voir Annexe B et Annexe D) ont une mise en page différente. Le texte poétique est découpé en strophes et certaines d'entre elles sont centrées, alors que d'autres sont alignées à gauche. Les lignes contiennent quatre à dix mots, comme si le retour à la ligne était calculé, et ce, pour ressembler à un texte comportant des rimes.

Le texte journalistique a une mise en page semblable à l'article d'origine, c'est-à-dire un gros titre, une introduction en gras, un alignement à gauche et un retour à la ligne correspondant à la fin de la ligne dans la page ou à un changement.

#### 5.4.3 Procédure

Pour cette deuxième tâche, il a été demandé aux participants de lire les textes et d'entourer les métaphores lorsqu'ils identifiaient des expressions correspondant à la définition de la métaphore donnée dans le livret. Il leur a été demandé de ne pas retourner en arrière pour éviter le plus possible qu'ils cherchent les métaphores dans le texte. À la fin de la tâche de repérage, ils ont rempli le questionnaire.

## CHAPITRE 6

### RÉSULTATS

Dans cette partie, nous présenterons les résultats de cette étude. Nous avons procédé à une analyse quantitative des données et, comme il est d'usage dans les recherches en psycholinguistique, deux analyses ont été effectuées successivement : une analyse par items et une analyse par sujets.

#### 6.1 Tâche 1

Dans cette tâche, les participants ont lu deux textes dans le logiciel Zigzag (Reinwein et Coroiu, 2002) : un texte journalistique et un texte poétique. Nous avons observé la différence des temps de lecture des segments en fonction du genre textuel (poétique, journalistique) et du type de segments (non métaphoriques, métaphores courantes et métaphores nouvelles). Nos analyses portent sur l'influence des temps de lecture des différents segments en fonction du genre textuel.

##### 6.1.1 Analyses par sujets

Avant de procéder à des analyses paramétriques, il faut s'assurer de la normalité de la variable dépendante. Nous avons pris la décision de supprimer les valeurs supérieures ou inférieures à la moyenne, plus ou moins trois fois l'écart-type, comme il est d'usage dans ce genre d'analyses.

Pour ce faire, nous avons éliminé les données dont les temps de lecture des segments sont supérieurs à cinq secondes. Ces données ne représentent qu'une faible quantité de l'ensemble des données récoltées. De plus, elles peuvent être considérées comme aberrantes, c'est-à-dire que ces données sont si éloignées de la moyenne qu'il est possible que cela soit dû à une perte de concentration ou à une mauvaise manipulation de la souris de la part du participant. Pour l'analyse, il est donc préférable de les supprimer.

Le tableau 6.1 présente la moyenne, le minimum, le maximum, l'écart-type et la variance des temps de lecture (en secondes) des participants des différents segments selon le genre textuel dans lequel ces derniers se situent. Tous les coefficients d'asymétrie sont compris entre 0 et 1. La distribution de la différence des temps de lecture des différents segments selon les genres textuels ne pose pas de problème de normalité.

Tableau 6.1 Statistiques descriptives des temps de lecture des segments (en secondes) par les participants en fonction des différents genres textuels

|   | Min   | Max   | Moyenne | Écart-type | Variance | Skewness | Kurtosis |
|---|-------|-------|---------|------------|----------|----------|----------|
| Temps de lecture (secondes) poème : segments non métaphoriques      | 0,978 | 2,863 | 1,675   | 0,470      | 0,221    | 0,689    | ,205     |
| Temps de lecture (secondes) poème : segments métaphores courantes   | 1,018 | 2,934 | 1,808   | 0,532      | 0,284    | 0,421    | -,959    |
| Temps de lecture (secondes) poème : segments métaphores nouvelles   | 0,954 | 3,307 | 1,828   | 0,632      | 0,400    | 0,600    | -,232    |
| Temps de lecture (secondes) article : segments non métaphoriques    | 0,961 | 2,350 | 1,644   | 0,434      | 0,189    | 0,14     | -1,347   |
| Temps de lecture (secondes) article : segments métaphores courantes | 0,942 | 2,893 | 1,831   | 0,579      | 0,336    | 0,056    | -1,156   |
| Temps de lecture (secondes) article : segments métaphores nouvelles | 0,970 | 2,996 | 1,845   | 0,613      | 0,377    | 0,183    | -1,159   |

Comme nous nous demandons si les attentes des lecteurs envers un genre textuel modifient leurs temps de lecture des segments métaphoriques, nos analyses portent sur l'influence du genre textuel et du type de segments sur la vitesse de lecture des segments par les participants. Nous avons donc effectué une ANOVA dans laquelle le genre textuel (poétique ou journalistique) et le type de segments (non métaphoriques, métaphores courantes et métaphores nouvelles) sont des facteurs à mesures répétées.

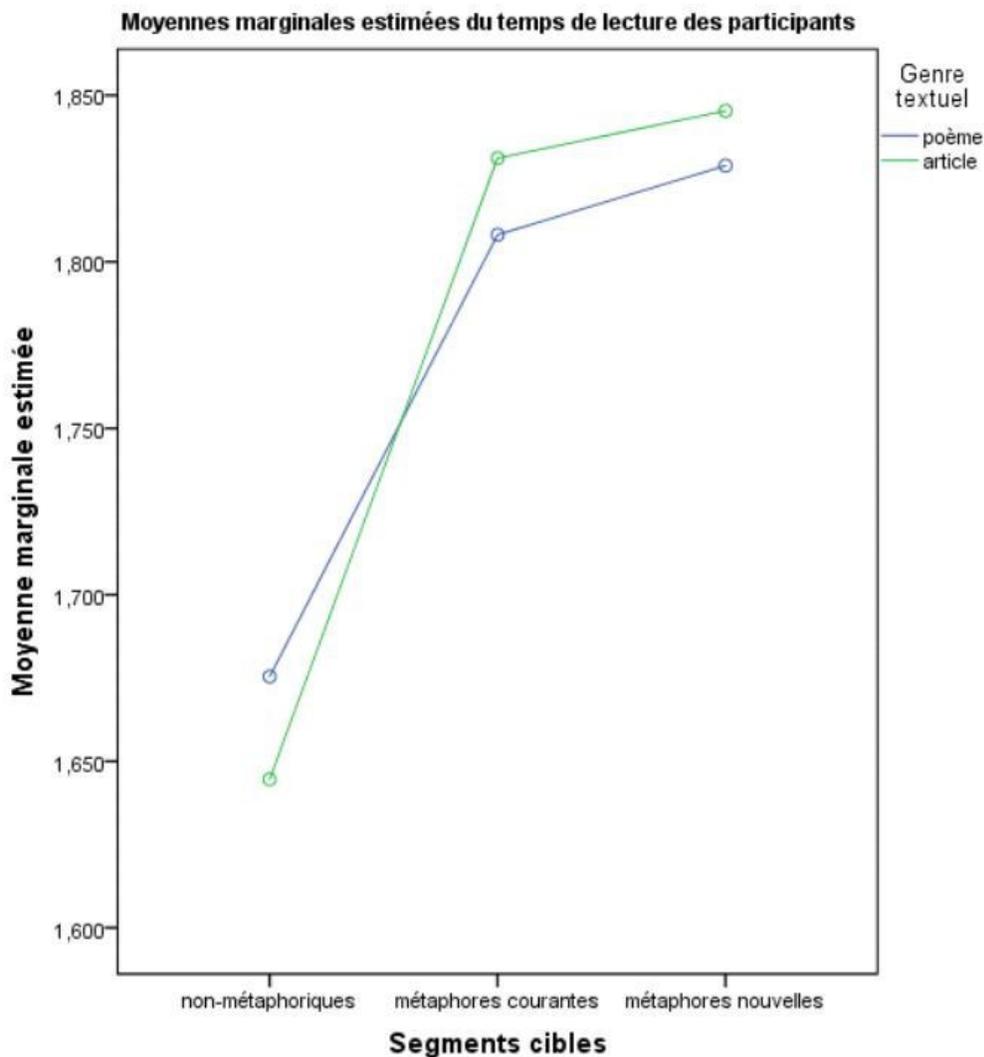
Les résultats sont les suivants :

- Le genre textuel :  $F(1,22) = 0,02$ ;  $p < 0,9$
- Le type de segments :  $F(2,44) = 10,20$ ;  $p < 0,001$

- L'interaction du genre textuel et des types de segments :  $F(2,44) = 0,419$ ;  $p < 0,6$

Les résultats montrent que la seule variable où il y a une différence significative des temps de lecture par les participants est celle entre les segments non métaphoriques et les segments métaphoriques. Les tests post-hoc confirment que les segments non métaphoriques se différencient des segments métaphoriques en ayant un temps de lecture plus court. Il n'y a pas de différence significative entre les temps de lecture des métaphores courantes et celui des métaphores nouvelles, comme nous l'avons supposé. La répartition des temps de lecture des trois segments en fonction des genres textuels est présentée dans la figure 6.1.

Figure 6.1 Temps de lecture des segments par les participants en fonction de leurs types (non métaphoriques, métaphores courantes, métaphores nouvelles) et du genre textuel (poème, article)



### 6.1.2 Analyses par items

Comme pour les analyses précédentes, avant de procéder à des analyses paramétriques, nous nous sommes assuré de la normalité de la variable dépendante. Le tableau 6.2 présente la moyenne, le minimum, le maximum, l'écart-type et la variance des temps de lecture des segments (en secondes) en fonction du genre textuel. Tous les coefficients d'asymétrie sont compris entre 0 et 1. La distribution de la différence des temps de lecture des différents segments selon les genres textuels est donc normale.

Tableau 6.2 Statistiques descriptives des temps de lecture des segments en fonction des genres textuels

|   | Min   | Max   | Moyenne | Écart-type | Variance | Skewness | Kurtosis |
|---|-------|-------|---------|------------|----------|----------|----------|
| Temps de lecture du poème (en secondes)     | 0,962 | 3,067 | 1,658   | 0,363      | 0,132    | 0,719    | 0,713    |
| Temps de lecture de l'article (en secondes) | 1,027 | 3,095 | 1,638   | 0,362      | 0,132    | 0,807    | 1,079    |

Pour savoir si le genre textuel modifie les temps de lecture des segments, nous avons effectué une ANOVA dans laquelle le genre textuel (poétique, journalistique) est un facteur à mesures répétées et le type de segments (non métaphoriques, métaphores courantes, métaphores nouvelles) est un facteur interitems.

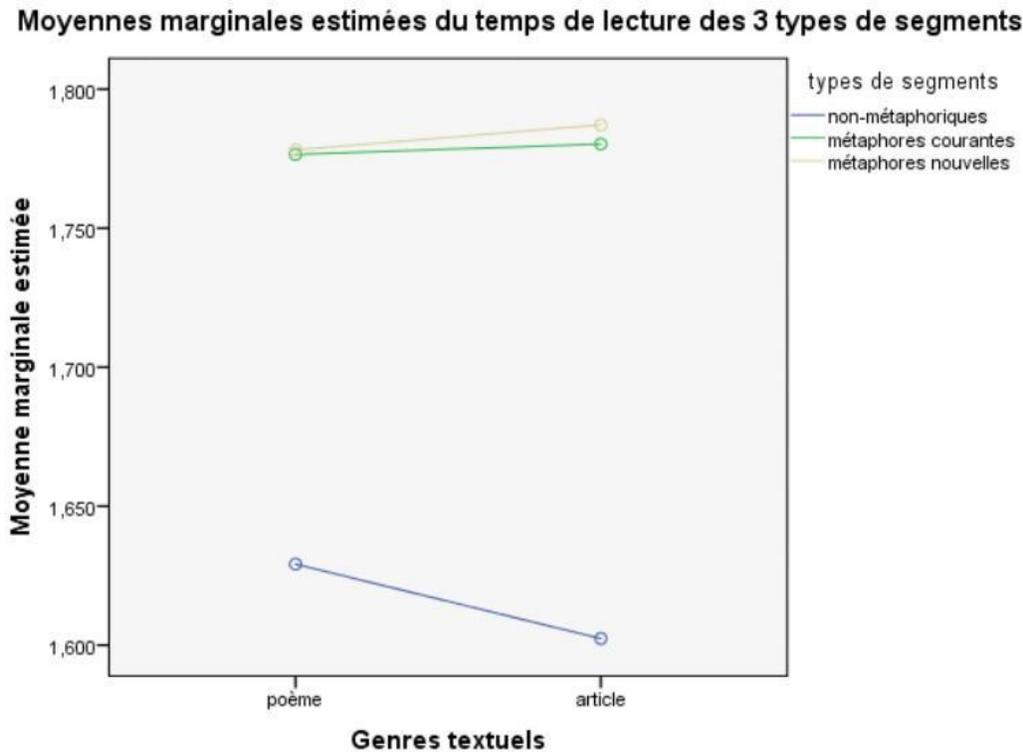
Les résultats sont les suivants :

- Le genre textuel :  $F(1,197) = 0,21$ ;  $p < 0,8$
- Le type de segments :  $F(2,197) = 4,082$ ;  $p < 0,01$
- L'interaction du genre textuel avec le type de segments :  $F(2,197) = 0,20$ ;  $p < 0,8$

Les résultats montrent que la seule variable où il y a une différence significative des temps de lecture des segments est le type de segments, soit entre les segments non métaphoriques et métaphoriques. Les tests post-hoc confirment que les segments non métaphoriques se différencient des segments métaphoriques en ayant un temps de lecture plus court. Il n'y a pas de différence significative des temps de lecture des segments en fonction des genres textuels, comme nous

l'avons supposé. La figure 6.2 montre la répartition des temps de lecture des trois segments (non métaphoriques, métaphores courantes, métaphores nouvelles) en fonction des genres textuels (poème, article).

Figure 6.2 Temps de lecture des segments (non métaphoriques, métaphores courantes, métaphores nouvelles) en fonction du genre textuel (poétique, journalistique)



## 6.2 Tâche 2

Dans cette tâche, les participants ont lu les mêmes textes que précédemment, mais sur papier plutôt que sur un écran, avec un format différent selon le genre textuel (journalistique, poétique), comme spécifié dans la section 5.4 *Expérimentation : tâche 2*. Ils ont lu à leur vitesse habituelle de lecture, sans retour en arrière, avec la consigne d'entourer ou de souligner les métaphores qu'ils ont identifiées. Cela implique qu'ils n'ont pas pu retourner en arrière pour entourer une métaphore qu'ils ont manquée. La définition de la métaphore « parler d'une chose en faisant référence à autre chose » leur a été fournie.

Nous avons ensuite relevé le nombre de métaphores identifiées et nous les avons classées selon leur type (courantes ou nouvelles) et selon le genre dans lequel elles ont été identifiées (poétique ou journalistique). Nos analyses portent sur la facilité d'identification d'un type de métaphores plutôt qu'un autre selon le genre textuel.

### 6.2.1 Analyses par sujets

Comme il a été mentionné précédemment, avant de procéder à des analyses paramétriques, il faut s'assurer de la normalité de la variable dépendante. Nous avons donc supprimé les valeurs supérieures ou inférieures à la moyenne, plus ou moins trois fois l'écart-type, comme il est d'usage dans ce genre d'analyses. Pour ce faire, nous avons éliminé les données des participants qui n'ont trouvé qu'entre 0 et 2 métaphores (deux participants sur 23).

Pour ne pas biaiser l'analyse, nous avons aussi supprimé les données d'autres participants. L'un des participants avait lu deux fois l'un des deux textes parce qu'il avait reçu un livret où les textes A et B n'étaient pas dans le même genre textuel que celui lu sur le logiciel. Un autre a été exclu parce qu'il n'avait pas bien compris la consigne de la deuxième tâche : il n'a entouré que trois expressions qui n'étaient pas toutes métaphoriques. Ces deux derniers participants ont été exclus des deux tâches. Également, un autre participant sortait d'un cours de sémantique sur la métaphore et il a été constaté qu'il avait trouvé une dizaine de métaphores de plus que nous avons intégrées dans chacun des deux textes. À partir des résultats de ce participant, nous avons vérifié si les autres participants avaient aussi suivi le cours de sémantique. Nous en avons trouvé cinq de plus, que nous avons ensuite exclu de la tâche 2 seulement, pour un total de six exclusions dans cette tâche.

Le tableau 6.3 présente la moyenne, le minimum, le maximum, l'écart-type et la variance du nombre de métaphores trouvées correctement par les participants en fonction de leurs types (courantes ou nouvelles) et du genre textuel (journalistique ou poétique). Tous les coefficients d'asymétrie sont compris entre 0 et 1. La distribution de la différence du nombre des types de métaphores identifiées selon les genres textuels ne pose pas de problèmes de normalité.

Tableau 6.3 Statistiques descriptives du nombre de métaphores identifiées par les participants en fonction du type des métaphores et du genre dans lequel elles se situent

|                             | Nombre de métaphores courantes identifiées dans un poème | Nombre de métaphores nouvelles identifiées dans un poème | Nombre de métaphores courantes identifiées dans un article | Nombre de métaphores nouvelles identifiées dans un article |
|-----------------------------|--|--|--|--|
| Moyenne                     | 4,06   | 6,33   | 4,50   | 5,72   |
| Écart-type                  | 2,413  | 2,473  | 2,526  | 2,585  |
| Variance                    | 5,820  | 6,118  | 6,382  | 6,683  |
| Asymétrie                   | ,266   | -,851  | -,296  | ,023   |
| Erreur standard d'asymétrie | ,536   | ,536   | ,536   | ,536   |
| Kurtosis                    | -,374  | 1,136  | -1,100   | -1,096   |
| Erreur standard de Kurtosis | 1,038  | 1,038  | 1,038  | 1,038  |
| Minimum                     | 0  | 0  | 0  | 1  |
| Maximum                     | 9  | 10   | 8  | 10   |

Puisque nous cherchons à savoir si les attentes des participants envers un genre textuel modifient leur identification des segments métaphoriques, nous avons effectué une ANOVA dans laquelle le genre textuel (poème et article) et le type de métaphores trouvées (courantes et nouvelles) sont des facteurs à mesures répétées. Ainsi, les analyses portent sur le rôle du genre textuel et du type de métaphores sur l'identification des métaphores par les participants.

Les résultats sont les suivants :

- Le genre textuel :  $F(1,17) = 0,03$ ;  $p < 0,8$
- Le type de métaphores :  $F(1,17) = 22,24$ ;  $p < 0,01$
- L'interaction du genre textuel et des types de segments :  $F(1,17) = 1,24$ ;  $p < 0,2$

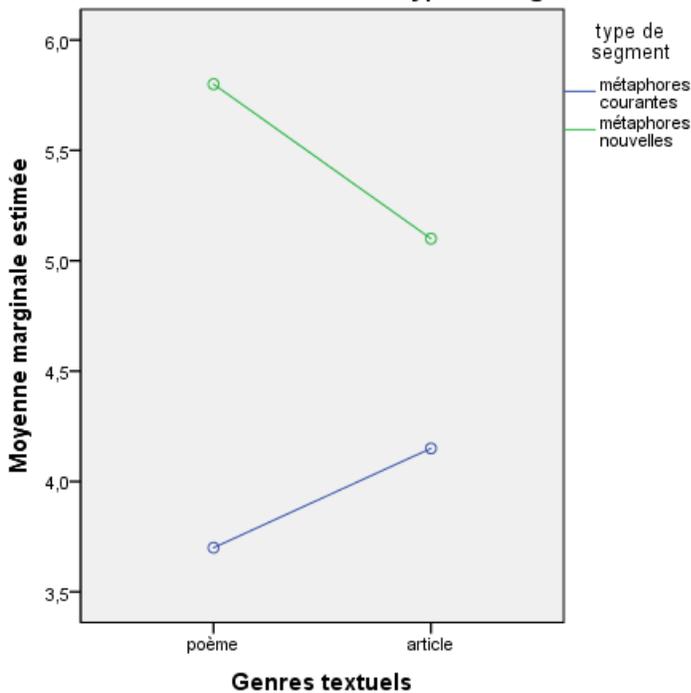
Les résultats montrent une différence significative du nombre de métaphores identifiées en fonction de leurs types, c'est-à-dire que les métaphores sont plus facilement identifiées par les participants si elles sont nouvelles que si elles sont courantes.

La figure 6.3 montre la répartition du nombre de métaphores identifiées par les participants en fonction de leurs types et selon les genres textuels dans lesquelles elles se situent. L'interaction du

genre textuel et des types de segments n'est pas significative. Toutefois, l'apparence de la figure, les résultats de l'interaction du genre textuel et des types de métaphores ( $p < 0,2$ ), ainsi que le nombre restreint de participants, laissent supposer qu'avec un plus grand nombre de participants, il est possible que l'interaction du genre textuel et des types de segments soit significative.

Figure 6.3 Nombre de métaphores identifiées par les participants en fonction de leurs types (courantes, nouvelles) et du genre textuel (poème, articles) dans lequel elles se situent

**Moyennes marginales estimées de la somme de métaphores trouvées en fonction de leur type et du genre textuel**



### 6.2.2 Analyses par items

Comme pour les analyses précédentes, avant de procéder à des analyses paramétriques, nous nous sommes assuré de la normalité de la variable dépendante. Le tableau 6.4 présente la moyenne, le minimum, le maximum, l'écart-type et la variance de la somme des segments identifiés comme des métaphores en fonction du genre textuel dans lesquels ils se trouvent. Tous les coefficients d'asymétrie sont compris entre 0 et 1. La distribution de la quantité des différents segments identifiés selon les genres textuels ne pose pas de problèmes de normalité.

Tableau 6.4 Statistiques descriptives du nombre de métaphores identifiées en fonction du genre dans lequel elles se situent

|                             | Total des métaphores identifiées dans un poème | Total des métaphores identifiées dans un article |
|-----------------------------|--|--|
| Moyenne                     | 4,75   | 4,63   |
| Médiane                     | 5,00   | 5,00   |
| Écart-type                  | 2,570  | 2,361  |
| Variance                    | 6,603  | 5,574  |
| Asymétrie                   | -,051  | -,263  |
| Erreur standard d'asymétrie | ,374   | ,374   |
| Kurtosis                    | -,982  | -,852  |
| Erreur standard de Kurtosis | ,733   | ,733   |
| Minimum                     | 0  | 0  |
| Maximum                     | 9  | 9  |

Puisque nous cherchons à savoir si les genres textuels ont une influence sur l'identification des différents types de segments métaphoriques, nous avons effectué une ANOVA (2x3) dans laquelle le genre textuel (poème, article) est un facteur à mesures répétées et le type de métaphores identifiées (courantes, nouvelles) est un facteur interitems. Ainsi, les analyses portent sur le rôle du genre textuel dans l'identification des différents types de métaphores.

Les résultats sont les suivants :

- Le genre textuel :  $F(1,38) = 0,08$ ;  $p < 0,8$
- Le type de métaphores :  $F(1,38) = 6,5$ ;  $p < 0,01$
- L'interaction du genre textuel et des types de segments :  $F(1,38) = 1,66$ ;  $p < 0,204$

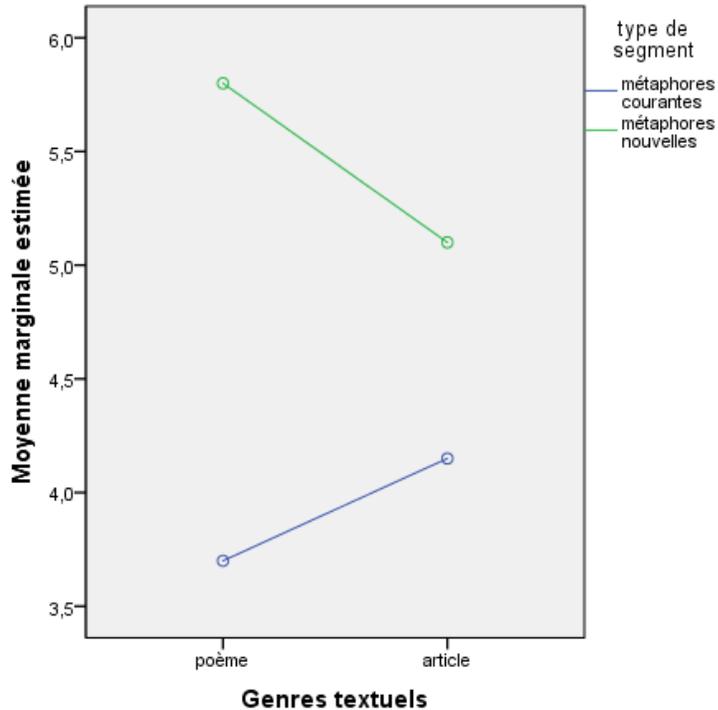
Les résultats montrent à nouveau que la seule variable où il y a une différence significative est le type de métaphores. La somme des métaphores trouvées est plus grande si elles sont nouvelles que si elles sont courantes. Il n'y a pas de différence significative du nombre de métaphores trouvées en fonction des genres textuels.

La figure 6.4 montre la répartition de la somme de chaque type de métaphores selon les genres textuels dans lesquels elles se situent. L'interaction du genre textuel et des types de segments n'est pas significative. Toutefois, tout comme pour la figure 6.3, l'apparence de la figure, les résultats de

l'interaction du genre textuel et des types de métaphores ( $p < 0,2$ ), ainsi que le nombre restreint de participants, laissent supposer qu'avec un plus grand nombre de participants, il est possible que l'interaction du genre textuel et des types de segments soit significative.

Figure 6.4 Nombre de métaphores identifiées en fonction de leurs types (courantes, nouvelles) et du genre textuel (poème, articles) dans lequel elles se situent

**Moyennes marginales estimées de la somme de métaphores trouvées en fonction de leur type et du genre textuel**



## CHAPITRE 7

### DISCUSSION

#### 7.1 Retour sur les résultats

Avant de discuter de l'interprétation des résultats et des limites de la présente étude, nous ferons une synthèse des principaux résultats des deux tâches de l'expérimentation.

Dans notre étude, il y a deux expérimentations. La première est une tâche de lecture, où nous nous sommes intéressée à la différence de traitement, lors de la lecture, des expressions métaphoriques et des expressions non métaphoriques, plus particulièrement à la différence de traitement de deux types de métaphores : la métaphore courante et la métaphore nouvelle. Nous nous sommes aussi intéressée aux attentes des participants envers les genres textuels. Nous avons d'abord décidé de séparer le texte en trois types d'expressions et nous avons classé les expressions selon leur type : les expressions non métaphoriques, les métaphores courantes et les métaphores nouvelles. Nous avons analysé les temps de lecture des trois types d'expressions selon les deux genres textuels étudiés (poétique, journalistique) pour établir s'il y a une différence des temps de lecture entre les types d'expressions et si les genres textuels ont une influence sur les temps de lecture. Dans la seconde tâche, les mêmes participants ont entouré les expressions qu'ils considéraient être des métaphores. Nous avons comptabilisé le nombre de métaphores trouvées par les participants pour voir si leur nombre diffère d'un type de métaphores à un autre et d'un genre textuel à un autre.

En ce qui concerne la première tâche, nous nous sommes demandé si les attentes des participants envers les genres textuels ont un impact sur les temps de lecture des différentes expressions. En effet, nous nous attendions à ce qu'elles aient une influence sur les temps de lecture :

- Le lecteur porte-t-il plus son attention sur les métaphores nouvelles lors de la lecture d'un texte proposé comme poétique que lors de la lecture d'un texte proposé comme journalistique?
- Les métaphores courantes sont-elles lues plus rapidement dans un texte proposé comme poétique que dans un texte proposé comme journalistique?

Nous avons trouvé que les métaphores étaient significativement lues plus lentement, peu importe le genre textuel et le type de métaphores. Nous avons aussi trouvé une différence significative des temps de lecture entre les expressions métaphoriques et les expressions non métaphoriques. Les résultats, lors de l'analyse par sujets, montrent que les expressions non métaphoriques sont lues plus rapidement. Il n'y a pas de différence significative des temps de lecture en fonction du type de métaphores. Le genre textuel n'a pas non plus d'effet significatif sur les temps de lecture.

En ce qui concerne la deuxième tâche, en nous basant sur les études précédentes consultées, nous cherchions à savoir, comme lors de la première tâche, si les attentes envers les genres textuels jouent un rôle dans l'identification des métaphores :

- Le nombre de métaphores identifiées est-il différent selon les attentes des participants envers les genres textuels?
- Les métaphores nouvelles sont-elles plus facilement identifiées dans le genre textuel poétique?
- Les attentes envers le genre poétique mènent-elles à une diminution de l'identification des métaphores courantes dans ce genre textuel?

Nous avons trouvé une différence significative de l'identification entre les métaphores courantes et les métaphores nouvelles. Les résultats, lors de l'analyse par sujet, montrent que les métaphores nouvelles sont identifiées en plus grand nombre. Nous n'avons pas trouvé de résultats significatifs concernant l'influence des attentes envers les genres textuels. Cependant, le nombre sensiblement réduit de participants, lors de la seconde tâche, ainsi que la courbe de la figure 6.4 et les résultats de l'interaction du genre textuel et des types de métaphores, font penser qu'il serait pertinent de reproduire cette expérience avec davantage de participants pour voir si cette tendance se confirme ou non.

Après avoir détaillé les résultats de nos analyses, nous pouvons les interpréter et tenter de répondre aux questions de recherche posées aux chapitre 4 :

- 1) Comment les expressions métaphoriques (courantes et nouvelles) sont-elles traitées lors de la lecture (par la mesure des temps de lecture)?

- 2) Est-ce que les attentes des lecteurs envers les genres textuels (journalistique et poétique) ont une influence sur les temps de lecture des expressions non métaphoriques et métaphoriques?
- 3) Est-ce que les attentes des lecteurs envers les genres textuels (journalistique et poétique) ont une influence sur les temps de lecture des types de métaphores (courantes et nouvelles)?
- 4) Est-ce que le type de métaphores (courantes et nouvelles) et les attentes des lecteurs envers les genres textuels ont une influence sur l'identification des types de métaphores? Plus spécifiquement, est-ce que le genre textuel peut influencer le fait qu'un type de métaphores est lu plus ou moins rapidement et identifié plus ou moins facilement?

À la suite des résultats obtenus, d'autres questions sont également apparues :

- 5) Pourquoi les expressions métaphoriques sont-elles lues plus lentement que les expressions non métaphoriques?
- 6) Pourquoi n'y a-t-il pas de différences significatives entre les temps de lecture des métaphores courantes et nouvelles?
- 7) Pourquoi les métaphores nouvelles sont-elles significativement plus repérées que les métaphores courantes? Pourquoi cette différence entre les métaphores courantes et nouvelles se trouve-t-elle dans la seconde tâche, et pas dans la première?

## 7.2 Interprétation des résultats de la première tâche

Dans cette partie, nous verrons ce que signifient les différences de temps de lecture entre les expressions métaphoriques et non métaphoriques. Ensuite, nous tenterons d'expliquer pourquoi il n'y a pas de différence significative entre les temps de lecture des métaphores courantes et des métaphores nouvelles.

Avant d'aller plus en avant, nous voudrions rappeler qu'une distinction est faite dans les ouvrages que nous avons abordés (Hofstadter et Sander, 2013; Lakoff et Johnson, 1985) entre la métaphore « ancrée dans nos concepts » et la métaphore « figure de style ». Lakoff et Johnson (1985) les placent dans deux catégories bien distinctes, alors que Hofstadter et Sander (2013) placent cette différence sur un continuum : de la plus familière (celle qui n'est pas perçue comme une métaphore et qui est très souvent utilisée) à la plus rare (celle qui est perçue comme une métaphore et qui n'a

jamais été vue auparavant). Dans la présente étude, les deux types de métaphores étudiées appartiennent, selon Lakoff et Johnson (1985), aux figures de style, c'est-à-dire que l'analogie qui constitue la métaphore est visible et les individus sont capables de facilement percevoir que nous assimilons un objet à un autre. Ces types de métaphores correspondent à ceux présents dans les études expérimentales d'Ashby *et al.* (2018), Columbus *et al.* (2015) et Olkonieni *et al.* (2016) présentées au chapitre 1. Ces trois études montrent que le contexte, le besoin de cognition du lecteur et son niveau de contrôle exécutif sont des facteurs qui peuvent diminuer ou augmenter l'écart des temps de lecture entre différents types d'expressions, incluant la métaphore.

L'étude d'Ashby *et al.* (2018) s'intéresse aux différences de traitement de la métaphore et de la comparaison. Cette étude montre une différence dans les temps de lecture entre ces deux expressions. Lors de la première expérimentation de cette étude, il y a un effet du type d'expressions lors du premier passage, lors de la lecture du « véhicule » et du premier mot à droite. Dans ces cas, les métaphores sont lues plus lentement que les comparaisons et l'effet de familiarité apparaît plus tard, lors de la lecture de la région de débordement et lors de la relecture. En ce qui concerne la seconde expérimentation d'Ashby *et al.* (2018), les lecteurs « experts » lisent plus vite. La différence de vitesse de lecture est attribuable à l'expertise des lecteurs, mais il n'y a pas d'effet relié aux différents types d'expressions. Pour les auteurs, ces résultats soutiennent l'idée que les lecteurs cherchent en premier lieu une interprétation littérale qui est réfutée lorsque celle-ci ne convient pas. C'est après cette réfutation que nous avons accès à une interprétation figurative. La familiarité influence le traitement ultérieur.

L'étude de Columbus *et al.* (2015) montre que les lecteurs ayant un « haut contrôle exécutif » lisent le verbe des phrases étudiées plus lentement que les autres participants. Ces derniers reviennent cependant plus en arrière que les participants ayant un haut contrôle exécutif. Dans cette étude, les idiomes sont aussi lus plus rapidement que les énoncés littéraux par tous les participants lorsque la phrase est biaisée en faveur de l'énoncé idiomatique.

L'étude d'Olkonieni *et al.* (2016) montre une différence significative, pour tous les lecteurs, entre les temps de lecture des métaphores et des expressions littérales lors du premier passage en lecture d'une petite histoire. Cependant, dans cette étude, les énoncés métaphoriques sont uniquement non familiers, ce qui rend difficile la comparaison avec les énoncés littéraux, malgré la présence d'un

contexte. Cette étude mesure aussi les différences cognitives individuelles et les résultats montrent que les lecteurs ayant un « besoin de cognition » élevée lisent les métaphores plus lentement que les autres.

Ces trois études ont comme point commun d'avoir mesuré les temps de lecture avec des instruments oculométriques, découpant la lecture de trois façons : le temps de lecture au premier passage, le temps de relecture et le retour en arrière. Les participants de notre étude ne pouvaient pas retourner en arrière et nous ne pouvons pas différencier avec certitude les temps de lecture du premier passage de celui de la relecture, car nous n'avons pas utilisé des instruments oculométriques. Cependant, nous avons demandé aux participants de ne pas retourner en arrière. Nous pouvons donc comparer les temps de lecture de notre étude avec les temps de lecture au premier passage de ces trois études. Nous retrouvons les mêmes résultats en ce qui concerne les temps de lecture des expressions métaphoriques et non métaphoriques que dans ces trois études, c'est-à-dire que les expressions métaphoriques sont lues plus lentement que les expressions non métaphoriques. Cela peut signifier, comme nous avons pu le voir dans ces trois recherches, que nous inhibons le sens littéral dans un premier temps pour générer le sens figuré dans un second temps.

Par contre, dans notre étude, nous ne retrouvons pas de différences dans les temps de lecture des métaphores courantes et nouvelles, à la différence des études d'Ashby *et al.* (2018) et de Columbus *et al.* (2015). Il se peut que cela vienne du nombre restreint de participants ou du taux de familiarité des métaphores courantes, qui ne serait pas suffisamment important pour créer un effet. Cependant, dans la seconde tâche, nous avons trouvé une différence significative entre les métaphores courantes et nouvelles. Même si la tâche était différente, cela laisse tout de même supposer que l'absence de différences significatives entre les temps de lecture des métaphores courantes et nouvelles dans la première tâche ait une autre cause, sans quoi nous retrouverions le même phénomène dans la seconde tâche. Nous supposons que cette indifférenciation présente dans la première tâche vienne du fait que la densité des métaphores est moins forte que dans les études antérieures mentionnées. Cette faible densité pourrait « noyer » les métaphores dans la multitude d'autres expressions présentes et le lecteur y porterait moins attention. Cela diminuerait le temps que passent les participants sur les expressions métaphoriques en général et ferait en sorte qu'il n'y ait pas de différence significative entre les temps de lecture des métaphores courantes et nouvelles.

Nous pouvons aussi supposer que la longueur du texte, qui est plus long que dans les études précédentes, permet de mieux mettre en contexte les métaphores, c'est-à-dire de les intégrer de façon plus naturelle au texte et de réduire ainsi les effets de familiarité, ce qui rejoint Giora (1999).

En effet, les participants avaient à lire des textes plus longs, existants dans le réel et pas uniquement créés pour l'expérimentation, et non des phrases ou de petites histoires inventées pour l'étude ni des extraits. En fait, nous pouvons dire que les textes étaient aussi complets que possible, c'est-à-dire que le lecteur avait à lire un contexte de lecture plus naturel. Cela laisse supposer que le lecteur a pu diminuer les possibilités d'interprétations des expressions et ainsi améliorer sa compréhension au premier abord des métaphores. Les métaphores peuvent donc avoir été lues plus rapidement parce que le contexte est favorable à la diminution de possibilités d'interprétation et peut neutraliser en partie l'effet de familiarité. Dans la première expérimentation, le contexte pourrait bien neutraliser l'effet de familiarité des métaphores, ce qui expliquerait que les métaphores courantes et nouvelles soient lues à la même vitesse. Les résultats de Giora (1999) montrent que les métaphores dites « appropriées » activent immédiatement le sens « figuré ». Pour vérifier cette hypothèse, il serait intéressant de reprendre les métaphores que nous avons utilisées et les faire lire à des participants en dehors du texte auxquelles elles appartiennent, et uniquement dans des phrases. Si une différence entre les temps de lecture des métaphores courantes et nouvelles est trouvée, nous pourrions penser que le contexte joue un rôle dans la neutralisation du taux de familiarité des métaphores dans les temps de lecture.

Nous allons maintenant aborder le problème de la différence des temps de lecture des expressions métaphoriques et non métaphoriques. Dans l'étude d'Ashby *et al.* (2018), il y a une différence significative entre les temps de lecture des expressions métaphoriques et non métaphoriques. La raison évoquée par les auteurs est que les individus réfutent une interprétation littérale pour ensuite activer un processus d'interprétation figurée. Seulement, comme il a déjà été mentionné, ce qui relève du littéral et du figuré n'est pas si facile à distinguer. Le « littéral » et le « figuré » sont des concepts difficiles à délimiter. En effet, si nous considérons que certaines métaphores sont ancrées dans nos concepts, au point où nous ne les percevons plus comme telles, il est à se demander où commence et où s'arrête le figuré. Est-ce percevoir l'expression comme une métaphore qui permet de savoir que nous sommes en train d'en lire une? Est-ce la façon dont l'expression est construite? Ces questions sont importantes puisque ce que nous considérons la plupart du temps comme

métaphorique, que ce soit dans des études en linguistique ou en littérature, ce sont les expressions dont nous percevons facilement l'analogie. Ainsi, réfuter le « littéral » avant d'accéder à l'expression « figurée » nous paraît être une interprétation imprécise, puisque le « littéral » et le « figuré » sont des concepts mal définis. Nous pensons plutôt que, lorsqu'un individu voit « l'appareillage analogique », il doit associer un objet en fonction d'un autre au moment de la lecture. Cela n'est pas le cas lorsqu'il est face à une métaphore ancrée dans les concepts puisqu'à force d'utilisation, l'analogie n'est plus perceptible. Si l'expression métaphorique est ancrée dans nos concepts, dans ce cas, il y a bien une métaphore, mais l'analogie n'est pas perceptible. L'analogie existe bel et bien, mais elle n'est pas traitée par l'individu, qui ne voit plus « l'appareillage analogique » de l'expression. Elle est généralement considérée comme une expression « littérale » et nous supposons qu'elle est lue aussi vite que n'importe quelle autre expression non métaphorique.

Dans la littérature consultée sur les métaphores, en général, la comparaison entre les taux de familiarité des expressions « non métaphoriques » et « métaphoriques » ne nous semble pas adéquat, car les métaphores les plus familières sont toutes des métaphores dont l'appareillage analogique est visible. Lakoff et Johnson (1985) montrent bien que beaucoup de métaphores que nous utilisons n'ont pas un appareillage analogique visible pour les individus. Il y a donc un problème de définition : qu'appelons-nous « métaphore »? Est-ce le phénomène, c'est-à-dire l'association d'un objet à une autre catégorie que la catégorie initiale? Est-ce uniquement les expressions dont l'« appareillage analogique » est visible? À ces questions s'ajoute le problème du taux de familiarité. En effet, il se peut que, plus le taux de familiarité est élevé, moins l'appareillage analogique soit visible (Hofstadter et Sander, 2013). Donc, nous pouvons nous demander si les métaphores utilisées dans les expérimentations des études d'Ashby *et al.* (2018), de Columbus *et al.* (2015) et d'Olkoniemi *et al.* (2016), où l'appareillage analogique est visible, ne sont pas des expressions dont le taux de familiarité est nécessairement faible. En effet, elles n'incluent pas les métaphores de Lakoff et Johnson (1985) qui, bien qu'elles soient construites avec le même mécanisme, ne sont généralement pas perçues comme des métaphores, étant donné que l'« appareillage analogique » n'est pas visible. Par ailleurs, notre étude ne prend pas non plus en compte les métaphores de Lakoff et Johnson (1985). Nous avons plutôt décidé de faire appel à des

juges pour savoir si les métaphores étaient conformes à notre définition, ce qui a d'emblée exclu les métaphores dont « l'appareillage analogique » était invisible.

Un dysfonctionnement survenu durant l'expérimentation pourrait cependant nous mettre sur une piste intéressante. Lors de la seconde tâche, six étudiants sortaient d'un cours de sémantique sur les métaphores. Le cours a eu lieu durant la journée même ou quelques jours avant que ces participants prennent part à l'expérimentation. Les auteurs abordés durant ce cours sont principalement Lakoff et Johnson (1985). La première participante reçue qui avait suivi ce cours en sortait à peine et elle a entouré une grande quantité d'expressions qu'elle considérait être des métaphores, mais que nous n'avons pas répertorié comme telles. Elle a en fait entouré plus d'expressions qu'elle jugeait métaphoriques (près du double) que nous en avons inclus dans l'expérimentation. Nous avons donc décidé, pour la seconde tâche, d'exclure les participants qui avaient suivi ce cours (six participants), car le biais qu'il semble avoir suscité nous est apparu comme trop important pour cette tâche. Cet effet remarqué chez cette étudiante, produit par la modification de sa perception de la métaphore, nous paraît aller dans le sens de notre questionnement à propos de la façon dont nous définissons la métaphore. Comment « l'appareillage analogique » qui n'est pas visible de certaines expressions métaphoriques, comme le démontrent Lakoff et Johnson (1985), modifie-t-il notre perception de la métaphore? Comment l'apprentissage de ce qu'est une métaphore influence-t-il notre perception de celles-ci? Ces questions nous semblent être des pistes intéressantes pour de nouvelles recherches.

### 7.3 Interprétation des résultats de la seconde tâche

Dans cette section, nous verrons les raisons pour lesquelles, dans la deuxième tâche, les métaphores courantes sont trouvées en moins grand nombre que les métaphores nouvelles. Nous allons tenter d'expliquer les résultats obtenus en comparant les tâches 1 et 2.

Les résultats de la tâche 2 montrent que, lors du repérage des métaphores, il y a une différence significative entre les métaphores nouvelles et les métaphores courantes. Les métaphores nouvelles sont trouvées en plus grand nombre que les métaphores courantes. Dans ce cas, il semble que, plus la métaphore est courante, moins elle est entourée, c'est-à-dire qu'elle serait moins « saillante »

que la métaphore nouvelle. Au moment du repérage des métaphores, il y aurait donc une différence de perception entre les métaphores nouvelles et courantes.

La première tâche en est une de compréhension générale, où la métaphore est une expression parmi d'autres, et la deuxième en est une plus spécifique, où la métaphore est ce qui accapare principalement l'attention du participant. Cette différence pourrait être la raison pour laquelle une distinction entre les métaphores nouvelles et courantes est présente dans la seconde tâche, et non dans la première. Il est à se demander ce qu'il en aurait été de la tâche de lecture si les participants avaient dû porter leur attention sur les métaphores. Est-ce que les métaphores nouvelles auraient été lues plus lentement que les métaphores courantes? Nous supposons que cette hypothèse ne fonctionne pas puisque, dans les études que nous avons présentées, les lecteurs n'avaient pas pour consigne de porter leur attention sur les métaphores. Toutefois, il est à se demander si, dans de petites histoires et dans des phrases dont le contexte change d'une phrase à l'autre, la présence de métaphores n'est pas plus saillante que dans un texte.

Nous supposons que le repérage d'un plus grand nombre de métaphores nouvelles que de métaphores courantes provient du fait que les métaphores nouvelles sont plus facilement perceptibles que les métaphores courantes, dans le sens où « l'appareillage analogique » est davantage visible lorsque l'analogie est plus rare. Preuve en est des métaphores très familières présentées par Lakoff et Johnson (1985) que nous ne percevons pas comme telles, si nous n'y portons pas attention. Le repérage des métaphores nouvelles serait plus facile, car, plus une métaphore est familière, plus elle est difficile à percevoir. Dans la deuxième expérimentation, l'attention portée sur les métaphores ferait en sorte que les individus distinguent les métaphores courantes des nouvelles. Cette attention n'est pas présente dans la première tâche, puisque la présence de métaphores n'est pas mentionnée.

Cette différence de repérage pourrait aussi provenir des supports. En effet, alors que, dans la première tâche, les participants avaient à lire des segments de phrases sur un écran, dans la seconde tâche, ils lisaient sur un texte en version papier. De plus, la présentation correspond au genre textuel auxquels les textes appartiennent : la forme du texte journalistique correspond à la présentation originale trouvée sur internet et la forme du texte poétique est présentée comme si le texte est versifié. Dans la première tâche, la forme du texte n'est pas visible. De plus, même s'il leur était

demandé de ne pas revenir en arrière pendant la tâche de repérage des métaphores, nous ne savons pas à quel point la consigne a été suivie rigoureusement. Plusieurs facteurs peuvent donc expliquer cette différence.

Nous considérons la perception comme un phénomène actif, c'est-à-dire que la perception dépend de l'attention que nous portons à un objet (Versace *et al.*, 2002; Versace *et al.*, 2018). Ainsi, comme nous l'avons déjà mentionné, il est possible que l'attention que nous portons à certains objets dans l'espace ou à certaines expressions dans un texte soit modifiée selon ce que nous y cherchons. Un texte d'une page et demie contient beaucoup d'informations, beaucoup d'expressions à traiter, avec bien plus de variations qu'un texte de quelques lignes. L'attention du lecteur, lorsqu'elle n'est pas orientée, n'est donc pas limitée à l'analyse de quelques types d'expressions qui reviennent au cours de l'expérimentation. Il était seulement demandé au lecteur, dans le cadre de notre première tâche, de comprendre le sens du texte. Dans la deuxième tâche, nous avons contraint les individus à porter leur attention sur les métaphores. La modification de la perception des métaphores par les lecteurs viendrait ainsi de leur attention portée sur ces expressions, grâce à une orientation de celle-ci.

Dans la deuxième expérimentation, il y a aussi une tendance qui, si elle se confirmait, montrerait que plus de métaphores courantes sont trouvées dans les textes journalistiques que dans les textes poétiques et que plus de métaphores nouvelles sont trouvées dans les textes poétiques que dans les textes journalistiques. Il nous semble important de souligner cette tendance, car, si elle venait à se confirmer, elle montrerait l'influence des genres textuels sur notre perception des expressions métaphoriques. Étant donné le nombre restreint de participants dans cette partie de l'étude, il nous semble intéressant, pour de prochaines études, de refaire une tâche semblable avec plus de participants pour voir si cette tendance se confirme.

#### 7.4 Implications pour la recherche

Dans notre étude, les textes utilisés sont plus longs que dans les études antérieures consultées concernant la métaphore. Dans ces dernières, même lorsqu'il s'agissait de lire des histoires, elles étaient très courtes. Cette différence met en évidence que les métaphores courantes et nouvelles de notre étude pourraient être lues à la même vitesse quand les textes sont plus longs. Nous pensons que les contextes plus courts peuvent rendre les métaphores plus saillantes. De plus, il se peut aussi,

comme nous l'avons mentionné plus haut, que le taux de familiarité des métaphores présentes dans les études expérimentales, et dans la nôtre aussi, soit biaisé. En effet, les métaphores que nous considérons comme « courantes » peuvent bien ne pas être les plus « courantes » que nous côtoyons, puisque les métaphores les plus courantes seraient plutôt celles dont l'appareillage analogique n'est pas visible. Si c'est le cas, le taux de familiarité serait en fait neutralisé par le contexte dans les textes plus longs. Étant donné la plus grande quantité d'informations présente dans un texte long par rapport à un texte court, l'attention serait répartie sur plusieurs sujets et la différence entre métaphores courantes et nouvelles serait moins marquée que lorsque les participants changent de contexte après chaque phrase.

Notre étude s'est aussi intéressée à la question du classement des métaphores. En effet, ce qui est considéré comme des métaphores très familières, dans la plupart des études antérieures, ne prend pas en compte les métaphores ancrées dans nos concepts (Lakoff et Johnson, 1985). Ces études ne prennent donc pas en compte les métaphores les plus familières lorsqu'elles comparent les métaphores et les expressions non métaphoriques en fonction de leur taux de familiarité. Les résultats de ces études laissent généralement penser que le « littéral » vient avant le « figuré », alors que le « figuré » n'est tout simplement pas représenté dans sa totalité. La conclusion selon laquelle les expressions non métaphoriques sont lues plus lentement n'est donc peut-être pas tout à fait exacte. Dans notre cas, lorsque l'appareillage analogique est visible, les métaphores sont lues plus lentement que les expressions non métaphoriques.

Nous avons vu que, lors de la lecture, il n'y a pas d'effet de genre textuel. Cependant, dans la seconde tâche, la forme du texte est associée au genre auquel il est censé appartenir, ce qui n'est pas le cas dans la première tâche. Il est donc possible que la forme joue un rôle dans la reconnaissance du genre textuel et dans les attentes créées envers celui-ci. Il pourrait donc être utile de s'intéresser de plus près à l'influence de la forme sur la reconnaissance des genres textuels. La présentation formelle d'un texte pourrait être une caractéristique permettant de reconnaître les genres textuels.

Nous avons aussi tenté de comprendre les attentes des participants envers les genres textuels. Nous n'avons pas obtenu de résultats concluants par rapport à cette hypothèse, mais nous avons remarqué que, dans la seconde tâche, une différence significative entre les métaphores courantes et nouvelles

apparaît, alors qu'elle n'est pas présente dans la première tâche. Nous supposons que la consigne de la seconde tâche, qui oriente les participants à porter leur attention sur les métaphores, leur a permis de faire une distinction entre les types de métaphores. À l'inverse, la consigne de la première tâche, qui ne mentionne pas la présence de métaphores, n'a pas permis aux participants de porter suffisamment leur attention sur la métaphore. Cependant, la différence de forme des textes entre la première et la deuxième tâche empêche de le savoir avec certitude.

## 7.5 Limites de l'étude

### 7.5.1 Matériel

Nous pensons que, pour des résultats plus précis concernant les temps de lecture, il aurait fallu des instruments oculométriques pour notre étude.

### 7.5.2 Différences entre les tâches 1 et 2

La forme est présente dans la seconde tâche, et non dans la première. La différence de support et de type de tâches ne permet pas de savoir ce qui cause vraiment les différences entre les résultats entre la première et la seconde tâche.

### 7.5.3 Comparaison entre différents textes

Une comparaison des temps de lecture et du repérage des différents types de métaphores dans des phrases, dans des textes et dans des textes associés à des genres pourrait permettre de mieux comprendre l'influence des genres textuels sur la lecture et sur le repérage des expressions métaphoriques.

### 7.5.4 Définition de la métaphore

Il nous paraît nécessaire de donner une définition claire à la métaphore. Nous pensons généralement que le processus métaphorique est visible. Nous avons pu voir, avec Lakoff et Johnson (1985), que des expressions que nous ne considérons habituellement pas comme des métaphores ont cependant une structure semblable à celles-ci. Hofstadter et Sander (2013) montrent aussi que les analogies sont omniprésentes et que, plus une analogie est ancrée dans notre langage, moins nous la percevons. Il nous paraît donc nécessaire de décider si les métaphores incluent ou non les

expressions dont « l'appareillage analogique » est visible ou non lorsqu'il est question de définir la métaphore.

## 7.6 Pistes de recherches

### 7.6.1 Influence des genres textuels

Nous pensons qu'il faudrait examiner la tendance que nous avons trouvée pour vérifier si les attentes envers les genres textuels ont une influence sur le repérage des métaphores, car, si cette tendance venait à être confirmée, cela viendrait soutenir le point de vue selon lequel la perception est une action, qu'elle dépend de notre expérience et des attentes que nous avons envers l'environnement et qu'elle n'est pas subie, mais bien dirigée en fonction de nos connaissances.

### 7.6.2 Modification de la perception des métaphores

Étant donné la manifestation d'un repérage « excessif » des métaphores par une étudiante qui sortait d'un cours sur la métaphore où l'étude de Lakoff et Johnson (1985) a été présentée juste avant la seconde tâche, nous pensons qu'il serait intéressant de se demander comment la mise en évidence de certaines expressions métaphoriques, non perçues comme telles jusqu'ici par les individus, peut modifier notre perception de celles-ci et, aussi, pour combien de temps.

## CONCLUSION

Notre projet de recherche a été élaboré autour de l'idée selon laquelle les métaphores nouvelles et le genre poétique étaient liés. Cette idée vient de Ricœur (1986), selon qui la métaphore nouvelle, qu'il nomme vive, est un mini-poème. Le présent mémoire a pour but de voir comment nos croyances envers les genres textuels, provenant de notre expérience de ceux-ci, peuvent orienter notre perception des différents types de métaphores qu'ils contiennent.

La première partie du travail a été de chercher à comprendre ce qu'était une métaphore et c'est pour cela que nous nous sommes intéressée à la distinction qui était faite entre le « littéral » et le « figuré ». Nous nous sommes ainsi rendu compte que ces termes n'étaient peut-être pas assez clairement définis par les auteurs qui les utilisaient. Nous avons remarqué que la plus grande partie des études qui traitent de la métaphore ne prennent pas en compte l'existence des métaphores « ancrées dans nos concepts » présentées par Lakoff et Johnson (1985). C'est aussi le cas de notre étude, d'ailleurs, puisque nous nous sommes inspirée de ces études pour créer notre expérimentation avant de nous rendre compte que nous ne prenions peut-être pas en compte l'ensemble des métaphores et que nous nous intéressions uniquement à celles dont « l'appareillage analogique » est visible, et non à toutes les métaphores existantes.

La question des genres textuels est aussi problématique. Selon Bronckart (1996, 2008) et Bronckart *et al.* (1985), les genres textuels n'ont pas d'unités linguistiques stables. Les auteurs qui déterminent les genres textuels selon des critères linguistiques, comme Adam (1999), Maingueneau (2007) et Charaudeau (2001), entre autres, n'ont pas de critères suffisamment stables pour permettre de classer adéquatement les textes.

L'expérimentation que nous avons mise en place avait pour but de mettre en évidence l'influence des attentes des individus créées par les genres textuels lors de la lecture et de la reconnaissance de deux types de métaphores. Cela devait être effectué en comparant les temps de lecture et le repérage des métaphores courantes et nouvelles dans deux types de genres textuels. Pour ce faire, nous avons mis en place deux tâches. Dans la première tâche, nous avons demandé à des participants de lire deux textes (A et B) qui appartenaient chacun à deux genres textuels différents : le genre poétique

et le genre journalistique. Chacun des textes contenait le même nombre de métaphores courantes et nouvelles. La moitié des participants lisaient le texte A comme étant poétique et l'autre moitié lisaient le texte A comme étant journalistique. Il en a été de même pour le texte B. Les textes étaient lus sur un écran, dans un logiciel permettant de savoir le temps passé par chaque participant sur un segment de phrase. Dans cette première tâche, la seule façon de savoir que les textes appartenaient à l'un ou l'autre des deux genres textuels était la présentation du texte comme telle avant la lecture. Le participant voyait s'afficher, avant la lecture, le mot « poème » ou « article journalistique ». Cette expérimentation a montré des temps de lecture similaires pour les deux types de métaphores étudiées et aucun effet de genre textuel sur le temps de lecture des segments.

La seconde tâche consistait, pour les participants, à entourer les métaphores qu'ils trouvaient en lisant de nouveau les deux textes, mais, cette fois-ci, la forme de présentation était similaire aux genres textuels auxquels ils appartiennent. Les participants ont trouvé de façon significative plus de métaphores nouvelles que de métaphores courantes. Le fait qu'il n'y ait pas de différences dans les temps de lecture des deux types de métaphores dans la première tâche et qu'il y ait une différence dans le repérage de celles-ci dans la seconde tâche laisse penser que, lorsque l'attention est portée sur les métaphores, une distinction entre les métaphores courantes et nouvelles s'opère. Nous avons aussi constaté que, dans la plupart des études, les métaphores sont présentées dans des phrases ou dans de très courts textes. Si c'est bien l'attention qui joue un rôle important dans la distinction des deux types de métaphores lors de leur repérage, il serait intéressant de faire une tâche dans laquelle des participants liraient des phrases ou des textes courts dans lesquels des métaphores seraient intégrées. Nous pourrions ainsi comparer les temps de lecture des segments métaphoriques avec les mêmes segments métaphoriques présents dans des textes plus longs. Cela permettrait de voir si les temps de lecture entre métaphores courantes et nouvelles sont différents dans les textes plus courts. Nous verrions ainsi si la longueur du texte joue aussi un rôle sur l'attention portée aux segments métaphoriques lors de la lecture et nous aurions plus de données pour déterminer ce qui fait que nous portons plus ou moins attention à la présence de métaphores dans les textes.

Une tendance a aussi attiré notre attention en ce qui concerne la seconde tâche (voir la figure 6.1). Cette tendance, si elle venait à être confirmée, montrerait un effet de genre textuel. Les métaphores courantes seraient plus représentées dans les textes journalistiques que dans les textes poétiques et

les métaphores nouvelles seraient plus représentées dans les textes poétiques que dans les textes journalistiques. Nous avons souligné cette tendance, car elle nous paraît pertinente pour de futures recherches. Notre étude avait pour but de mettre en évidence l'influence des attentes individuelles en observant si certains types de métaphores pouvaient être associées à certains types de genres textuels. Il nous paraît important de continuer à explorer cette piste, car, si elle s'avérait, elle impliquerait que nos attentes envers les genres textuels, qui seraient créées en fonction de notre expérience, auraient une influence sur la façon dont nous appréhendons un texte. L'importance de l'expérience individuelle et collective (si nous considérons que c'est à l'école que nous apprenons à déterminer les genres textuels) sur la façon dont nous appréhendons un texte en fonction de son genre est ici en jeu. Cela impliquerait que ce que nous trouvons dans un texte pourrait provenir de ce que nous y cherchons, et pas uniquement de ce qui y est véritablement présent.

Notre étude a aussi pu mettre en évidence des lacunes dans la façon dont le « littéral » et le « figuré » sont définis, étant donné que les études expérimentales que nous avons consultées ne définissent pas suffisamment les termes. Nous nous sommes aussi rendu compte que le caractère « visible » et « non visible » de l'appareillage analogique n'est pas intégré à la définition de la métaphore. La plupart des études n'intègrent généralement pas les métaphores dont « l'appareillage analogique » n'est pas visible, mais certaines le font, ce qui crée des différences dans les résultats. En ce qui concerne les différents types de métaphores qui existent (celles dont il est question dans Lakoff et Johnson, 1985, par exemple les métaphores ontologiques et spatiales), ils ne sont pas pris en compte non plus, la plupart du temps. Il nous paraît important de remédier à la façon dont les métaphores sont définies dans la littérature, car un flou demeure, ce qui ne permet pas de bien comparer les résultats des différentes études entre eux. Nous pensons aussi qu'il serait judicieux de prendre en compte l'existence d'un classement des métaphores qui ne se résume pas à distinguer les métaphores verbales des nominales, et les courantes des rares ou des nouvelles. Ainsi, la base sur laquelle les différentes études se feront sera semblable et les études pourront se comparer plus adéquatement.

Finalement, nous avons pu voir que, d'un type de tâches à un autre, la perception de la métaphore semble être modifiée. Nous supposons que cela provient de la différence d'attention portée à l'expression métaphorique en fonction des tâches. Selon la tâche effectuée et si l'individu sait (ou comprend?) qu'il doit porter son attention sur une expression (les métaphores), plutôt que sur une

autre, une distinction semble s'effectuer entre les différents types de métaphores (courantes et nouvelles). Cela impliquerait que la perception d'une expression peut être modifiée en fonction de l'attention que nous y portons. Autrement dit, plus nous portons notre attention sur une chose, plus nous la percevons dans le « détail ». Il serait intéressant de voir si cette modification de l'attention se retrouve uniquement dans les deux types de tâches que nous avons vus, si la densité des métaphores joue un rôle dans l'attention que nous y portons et si cet effet se retrouve uniquement dans le cas des métaphores. Nous pensons que cela permettrait de mieux comprendre l'effet de l'attention sur les tâches de lecture. Il nous semble aussi intéressant de faire de nouvelles recherches pour voir si cet effet s'élargit aux temps de lecture. Nous pensons aussi que cela pourrait impliquer de prendre en compte la portée de l'attention qu'implique une tâche lors de la construction d'une expérimentation.

ANNEXE A  
TEXTE A AU FORMAT POÉTIQUE

**L'histoire héroïque du sentier de la Côte-Ouest**

*(Vancouver) À quelques mètres du fameux sentier de la Côte-Ouest, à la lisière de la forêt pluviale et de la plage, de grosses pièces de métal rouillé gisent sur le sable, entre les cailloux. Il pourrait s'agir de ce qui reste de l'épave du Dare, un trois-mâts qui a fait naufrage ici, sur la côte ouest de l'île de Vancouver, en décembre 1890.*

En 1906,  
le naufrage d'un navire nommé Valencia  
a entraîné  
la mort de 133 personnes.  
Le gouvernement a alors construit un phare  
et établi un sentier le long de la côte  
pour que les naufragés aux souvenirs boursoufflés  
puissent rejoindre le village de l'autre côté de l'île  
et pour que les sauveteurs  
puissent leur venir en aide.

Avec l'évolution des technologies de navigation,  
le nombre de naufrages aux regards effrayants  
a fortement diminué.  
L'étroit chemin  
que devaient prendre les naufragés  
est devenu le légendaire sentier de la Côte-Ouest,  
une randonnée très difficile de 74 km  
réservée aux randonneurs endurcis.  
Avant d'aller sur le sentier,  
il faut assister à une séance d'informations

présentée par le personnel de Parcs Canada.

C'est l'occasion d'obtenir les dernières informations sur la présence aigre d'ours, sur le débit cynique des rivières, ainsi que sur l'état des points d'eau.

Au début du sentier, on s'aperçoit que cette île peut vite rendre nostalgique.

On remarque assez vite que cette nature à la beauté mélancolique, avec ses paysages aux charmes tristes et envoûtants, peut nous amener à avoir un penchant pour les idées sombres, et ainsi rendre les silences longs et pesants.

Mais heureusement, les panoramas éblouissants nous éloignent de temps à autre de cette grasse torpeur.

On constate rapidement que le sentier est dangereux, les descentes sont abruptes et les montées sont élastiques.

Heureusement, le parc a installé des dizaines d'échelles pour franchir ces difficultés.

Il faut toutefois avoir le pied solide pour monter et descendre sur ces barreaux humides et sérieux.

Deux éléments vont ralentir le rythme de la marche des randonneurs.

Pour franchir les plus grosses rivières, il faut utiliser un petit téléphérique qu'on manipule manuellement.

Comme seulement deux randonneurs peuvent prendre place à bord de la nacelle, le temps avant de traverser la rivière peut être long et on a largement le temps de s'abandonner à ses pensées.

Les marées constituent l'autre élément dont il faut tenir compte.

À marée haute, le sentier sourit à la berge,  
et c'est un danger qu'il ne faut pas négliger.

Certaines sections sont également plus plaisantes à marée basse,  
lorsque le sable est bien ferme sous la bottine de marche.

En prime, on peut regarder les crabes et les anémones de mer  
qui se dissimulent dans les mares d'eau salée qui subsistent à marée basse.

On y est aussi plus tranquille pour admirer la beauté frappante de l'horizon dégagé.

L'arrivée aux sites de camping est très appréciée.

Comme les arbres sont bavards,  
tous les sites sont situés sur les immenses plages de sables nus.  
Il est plaisant de terminer la journée autour d'un bon feu de camp  
avec comme bruit de fond les vagues mourants sur la plage.

D'ailleurs, cet incessant murmure des vagues sera probablement bénéfique pour le sommeil du  
randonneur.

Au nord de Nitinat,  
le village autochtone, le sentier devient plus facile.

Il réserve cependant encore des surprises : des colonies d'otaries qui se bousculent  
sur des bouts de rochers,  
des paysages marins empereurs  
et des phares historiques.

De quoi regretter la fin du sentier.

D'après Marie Tison

## ANNEXE B

### TEXTE A AU FORMAT JOURNALISTIQUE

**(Vancouver) À quelques mètres du fameux sentier de la Côte-Ouest, à la lisière de la forêt pluviale et de la plage, de grosses pièces de métal rouillé gisent sur le sable, entre les cailloux. Il pourrait s'agir de ce qui reste de l'épave du Dare, un trois-mâts qui a fait naufrage ici, sur la côte ouest de l'île de Vancouver, en décembre 1890.**

MARIE TISON

La Presse, 2 avril 2016

En 1906, le naufrage d'un navire nommé Valencia a entraîné la mort de 133 personnes. Le gouvernement a alors construit un phare et établi un sentier le long de la côte décharnée pour que les naufragés aux souvenirs boursoufflés puissent rejoindre un village et pour que les sauveteurs puissent leur venir en aide.

Avec l'évolution des technologies de navigation, le nombre de naufrages aux regards effrayants a fortement diminué. L'étroit chemin que devaient prendre les naufragés est devenu le légendaire sentier de la Côte-Ouest, une randonnée très difficile de 74 km réservée aux randonneurs endurcis. Avant d'aller sur le sentier, il faut assister à une séance d'informations présentée par le personnel de Parcs Canada. C'est l'occasion d'obtenir les dernières informations sur la présence aigre d'ours, le débit cynique des rivières ainsi que l'état des points d'eau.

Au début du sentier, on s'aperçoit que cette île peut vite rendre nostalgique si on a un penchant pour les idées sombres. En effet, ses paysages aux charmes tristes et envoûtants et cette nature à la beauté mélancolique rendent les silences longs et pesants. Mais heureusement, les panoramas éblouissants nous éloignent assez rapidement de cette grasse torpeur.

On constate rapidement que le sentier est dangereux, les descentes sont abruptes, et les montées sont élastiques. Heureusement, le parc a installé des dizaines d'échelles pour franchir ces difficultés. Il faut toutefois avoir le pied solide pour monter et descendre sur ces barreaux humides et sérieux.

Deux éléments vont ralentir le rythme de la marche des randonneurs. Pour franchir les plus grosses rivières, il faut utiliser un petit téléphérique qu'on manipule manuellement. Comme seulement deux randonneurs peuvent prendre place à bord de la nacelle, le temps avant de traverser la rivière peut-être long et on a largement le temps de s'abandonner à ses pensées. Les marées constituent l'autre élément dont il faut tenir compte. À marée haute, le sentier sourit à la berge, et c'est un danger qu'il ne faut pas négliger.

Certaines sections sont également plus plaisantes à marée basse, lorsque le sable est bien ferme sous la bottine de marche. En prime, on peut regarder les crabes et les anémones de mer qui se dissimulent dans les mares d'eau salée qui subsistent à marée basse et admirer la beauté frappante de l'horizon dégagé.

L'arrivée aux sites de camping est très appréciée. Comme les arbres sont bavards, tous les sites sont situés sur les immenses plages de sables nus. Il est plaisant de terminer la journée autour

d'un bon feu de camp en écoutant le bruit des vagues mourant sur la plage. D'ailleurs, cet incessant murmure des vagues sera probablement bénéfique pour le sommeil du randonneur.

Au nord de Nitinat, le village autochtone, le sentier devient plus facile. Il réserve cependant encore des surprises : des colonies d'otaries qui se bousculent sur des bouts de rochers, des paysages marins empereurs et des phares historiques. De quoi regretter la fin du sentier.

ANNEXE C  
TEXTE B AU FORMAT POÉTIQUE

Voir le fjord en automne

*On dit qu'il est l'un des plus longs et des plus beaux fjords au monde. Formé il y a des millions d'années grâce au passage des glaciers, ce fjord s'étire sur 120 kilomètres de long et au plus trois de large.*

Ce fjord offre un spectacle d'une grande beauté,  
on y découvre toute une nature sauvage, inviolée  
avec ses caps rocheux, ses forêts montagneuses,  
ses paysages inondés de lumière, son vaste fleuve parfois coléreux  
et ses falaises se jetant dans la baie.

Tout est réuni pour qu'on perçoive comme un parfum d'éternité...

On peut aller voir cet immense fjord poète  
en bateau  
ou à pied,  
car il est sillonné par un important réseau  
de sentiers pédestres  
(plus de 100 kilomètres de sentiers).  
On peut aussi prendre la route pittoresque et distinguée  
et s'arrêter entre deux villages pour admirer  
les paysages ensorcelants qui bordent ces deux rives.  
Eh oui,  
il est l'un des rares fjords habités au monde!

Parmi ses villages légèrement farouches,  
il y a le beau village de L'Anse-Saint-Jean.  
Pour y accéder,

il faut aller à la rencontre d'une montagne  
et c'est de celle-ci  
que nous pouvons admirer  
de magnifiques panoramas  
sur le Saguenay,  
tels le sommet de l'Anse-de-Tabatière  
et le belvédère du Mille,  
d'où l'on peut admirer le vieux pont de 1929,  
celui-là même qui a figuré sur les billets de 1000 dollars  
jusque dans les années 1990.  
Cet ancien pont infirme  
abrite une collection  
de tableaux des artistes de la région.  
On aime aussi ce village  
pour ses vieilles  
maisons patrimoniales  
bien restaurées bordant  
une rivière paisible.  
Il est aussi possible d'aller découvrir son admirable église épanouie  
et son cimetière au mutisme musical.  
Pas étonnant que L'Anse-Saint-Jean figure au palmarès des plus beaux villages du Québec!

Si vous gagnez le port de L'Anse-Saint-Jean,  
une croisière fluviale, affective et commentée est à votre disposition.  
Vous aurez le choix de monter sur le Cap Liberté, un joli bateau,  
et de voguer en direction de Tadoussac.  
Ou encore sur le Fjord du Saguenay 2, un navire au caractère spontané,  
en direction de Sainte-Rose-du-Nord,  
classé lui aussi parmi les plus beaux villages du Québec.  
« Quand c'est le temps où les couleurs automnales explosent,  
cela rend le fjord tout à fait unique »,

me confie une représentante de l'entreprise Croisières sur le fjord.

C'est à Baie-Éternité que se trouve le lieu le plus impressionnant,  
on peut admirer, l'un en face de l'autre,  
les Caps Éternité et Trinité hauts respectivement de 353 m et 350 m.  
En passant devant la statue de Notre-Dame-du-Saguenay,  
présente au cap Éternité depuis 1881,  
nous aurons droit à un impressionnant  
Ave Maria,  
interprété par un ténor québécois.  
Le joli petit navire  
s'arrête à Rivière-Éternité,  
et si l'on veut se délier les jambes, devenues maussades,  
on se rend au Centre de découvertes et de services  
pour choisir  
un sentier de randonnée.  
La plupart sont destinés  
aux marcheurs de toutes catégories,  
les plus téméraires pourront s'aventurer  
sur les parois à l'autorité rigoureuse de Baie-Éternité  
grâce au circuit de via ferrata.  
L'activité,  
dit-on,  
est sécuritaire et les participants sont accompagnés d'un guide professionnel.

D'après Sylvie Ruel

ANNEXE D  
TEXTE B AU FORMAT JOURNALISTIQUE

## Voir le fjord en automne

17 septembre 2016

**On dit qu'il est l'un des plus longs et des plus beaux fjords au monde. Formé il y a des millions d'années grâce au passage des glaciers, ce fjord s'étire sur 120 kilomètres de long et au plus trois de large.**

Ce fjord offre un spectacle d'une grande beauté, on y découvre une nature sauvage, inviolée, avec ses caps rocheux, ses forêts montagneuses, ses paysages inondés de lumière, son vaste fleuve parfois coléreux et ses falaises se jetant dans la baie. Tout est réuni pour qu'on perçoive comme un parfum d'éternité.

On peut aller voir cet immense fjord poète en bateau ou à pied, car il est sillonné par un important réseau de sentiers pédestres (plus de 100 kilomètres de sentiers).

On peut aussi prendre la route pittoresque et distinguée et s'arrêter entre deux villages pour admirer les paysages ensorcelants qui bordent ces deux rives. Eh oui, il est l'un des rares fjords habités au monde!

Parmi ses villages légèrement farouches, il y a le beau village de L'Anse-Saint-Jean. Pour y accéder, il faut aller à la rencontre d'une montagne et c'est de celle-ci que nous pouvons admirer de magnifiques panoramas sur le Saguenay, tels le sommet de l'Anse-de-Tabatière et le belvédère du Mille, d'où l'on peut admirer le vieux pont de 1929, celui-là même qui a figuré sur les billets de 1000 dollars jusque dans les années 1990. Aujourd'hui, cet ancien pont infirme abrite une collection de tableaux des artistes de la région.

On aime aussi ce village pour ses vieilles maisons patrimoniales bien restaurées bordant une paisible rivière. Il est aussi possible d'aller découvrir son admirable église épanouie et son cimetière au mutisme musical.

Pas étonnant que L'Anse-Saint-Jean figure au palmarès des plus beaux villages du Québec! Si vous gagnez le port de L'Anse-Saint-Jean, une croisière fluviale, affective et commentée est à votre disposition.

Vous aurez le choix de monter sur *le Cap Liberté*, un joli bateau, et de voguer en direction de Tadoussac, ou encore sur *le Fjord du Saguenay 2*, un navire au caractère spontané, en direction de Sainte-Rose-du-Nord, classé lui aussi parmi les plus beaux villages du Québec. « Quand c'est le temps où les couleurs automnales explosent, cela rend le fjord tout à fait unique », me confie une représentante de l'entreprise *Croisières* sur le fjord.

C'est à Baie Éternité que se trouve le lieu le plus impressionnant, on peut admirer, l'un en face de l'autre, les Caps Éternité et Trinité hauts respectivement de 353 m et 350 m. En passant devant la statue de Notre-Dame-du-Saguenay, présente au Cap Éternité depuis 1881, nous aurons droit à un impressionnant *Ave Maria*, interprété par un ténor québécois.

Le joli petit navire s'arrête à Rivière-Éternité, et si l'on veut se délier les jambes, devenues maussades, on se rend au Centre de découvertes et de services pour choisir un sentier de randonnée. La plupart sont destinés aux marcheurs de toutes catégories, les plus téméraires pourront s'aventurer sur les parois à l'autorité rigoureuse de Baie-Éternité grâce au circuit de via ferrata. L'activité, dit-on, est sécuritaire et les participants sont accompagnés d'un guide professionnel.

D'après Sylvie Ruel

Tiré du Journal de Montréal

**ANNEXE E**  
**QUESTIONNAIRE DE FIN D'ÉPREUVE**

**Nom :**

**Prénom :**

**Âge :**

**Sexe :**

**Niveau d'études et programme d'études :**

**Veillez répondre du mieux possible aux questions suivantes :**

1. Êtes-vous abonnés à un journal?
2. Combien de fois par semaine lisez-vous le journal?
3. Quelle est la dernière fois que vous avez lu un poème?

**ANNEXE F**  
**EXTRAIT DU PRÉTEST PASSÉ PAR LES JUGES**  
**POUR SÉLECTIONNER LES MÉTAPHORES**

Les premières questions de ce test sont de l'entraînement. Les métaphores retenues pour l'expérimentation sont celles qui sont numérotées.

*Partir du principe qu'on est dans le monde tel qu'on le connaît, un monde où les tables, par exemple, n'ont pas de sentiments. Ceci doit être pris en compte pour la seconde question.*

*Métaphore : Parler d'une chose en faisant référence à autre chose, par analogie. Par exemple, utiliser un terme concret pour parler d'une notion abstraite.*

**« Les prix montent »**

• Avez-vous déjà rencontré l'expression ci-dessus? (Soulignez l'énoncé qui correspond à votre réponse)

Je ne l'ai jamais rencontré      J'ai l'impression de l'avoir déjà rencontré      Je l'ai déjà rencontré

• D'après vous, est-ce que cette expression est une métaphore?

Non    1    2    3    4    Oui

**« Les prix toussent »**

• Avez-vous déjà rencontré l'expression ci-dessus? (Soulignez l'énoncé qui correspond à votre réponse)

Je ne l'ai jamais rencontré      J'ai l'impression de l'avoir déjà rencontré      Je l'ai déjà rencontré

• D'après vous, est-ce que cette expression est une métaphore?

Non    1    2    3    4    Oui

**« la table limpide »**

• Avez-vous déjà rencontré l'expression ci-dessus? (Soulignez l'énoncé qui correspond à votre réponse)

Je ne l'ai jamais rencontré      J'ai l'impression de l'avoir déjà rencontré      Je l'ai déjà rencontré

• D'après vous, est-ce que cette expression est une métaphore?

Non    1    2    3    4    Oui

**« la table aux couleurs ocres »**

• Avez-vous déjà rencontré l'expression ci-dessus? (Soulignez l'énoncé qui correspond à votre réponse)

Je ne l'ai jamais rencontré      J'ai l'impression de l'avoir déjà rencontré      Je l'ai déjà rencontré

• D'après vous, est-ce que cette expression est une métaphore?

Non    1    2    3    4    Oui

### **1. « Le fleuve profond et grondant »**

• Avez-vous déjà rencontré l'expression ci-dessus? (Soulignez l'énoncé qui correspond à votre réponse)

Je ne l'ai jamais rencontré      J'ai l'impression de l'avoir déjà rencontré      Je l'ai déjà rencontré

• D'après vous, est-ce que cette expression est une métaphore?

Non    1    2    3    4    Oui

### **2. « ce village reculé et léger »**

• Avez-vous déjà rencontré l'expression ci-dessus? (Soulignez l'énoncé qui correspond à votre réponse)

Je ne l'ai jamais rencontré      J'ai l'impression de l'avoir déjà rencontré      Je l'ai déjà rencontré

• D'après vous, est-ce que cette expression est une métaphore?

Non    1    2    3    4    Oui

## ANNEXE G

### LISTE DES EXPRESSIONS UTILISÉES DANS LE PRÉTEST<sup>10</sup>

|   |  |
|---|--|
| 1. « le fleuve profond et grondant »                  | 42. « les falaises se jetant dans la baie »          |
| 2. « ce village reculé et léger »                     | 43. « ce village isolé »                             |
| 3. « des sentiers pédestres solitaires »              | 44. « les paysages inondés de lumière »              |
| 4. « aller à la rencontre de cette montagne »         | 45. « la nature grandiose, inviolée »                |
| 5. « le doux chuchotement des vagues »                | 46. « le fjord sculpté par le passage des glaciers » |
| 6. « une côte abrupte, découpée »                     | 47. « la beauté frappante de l'horizon »             |
| 7. « des paysages ensorcelants »                      | 48. « s'abandonner à ses pensées »                   |
| 8. « le circuit vapoureux (de via ferrata) »          | 49. « des vagues mourant sur la plage »              |
| 9. « les parois à l'autorité rigoureuse »             | 50. « la vallée profonde et rocheuse »               |
| 10. « se délier les jambes devenues maussades »       | 51. « regarder le ciel s'illuminer d'étincelles »    |
| 11. « le navire au caractère spontané »               | 52. « l'incessant murmure des vagues »               |
| 12. « le chemin accidenté et bourbeux »               | 53. « les immenses plages de sables nus »            |
| 13. « un ténor québécois crémeux »                    | 54. « les panoramas éblouissants »                   |
| 14. « un bateau à la structure attentive »            | 55. « cela rend les silences longs et pesants »      |
| 15. « une croisière fluviale affective et commentée » | 56. « ses paysages aux charmes envoûtants »          |
| 16. « victime des vents paresseux (mais réguliers) »  | 57. « un penchant pour les idées sombres »           |
| 17. « son cimetière au mutisme musical »              | 58. « cette nature à la beauté mélancolique »        |
| 18. « son admirable église épanouie »                 | 59. « vaincre une série d'obstacles naturels »       |
| 19. « ce ravissant village aérien »                   | 60. « un immense fleuve houleux »                    |
| 20. « ce pont aux attitudes désinvoltes »             | 61. « la forêt rebelle »                             |
| 21. « cet ancien pont infirme »                       | 62. « cette côte raide, tourmentée »                 |
| 22. « ces panoramas minces »                          | 63. « ces eaux traîtres et limpides »                |
| 23. « une ancienne maison branlante »                 | 64. « beaucoup de bateaux ont disparu »              |
|   | 65. « des paysages marins empereurs »                |

<sup>10</sup> À l'exception de celles de l'entraînement.

|  |  |
|--|--|
| 24. « parmi ces villages légèrement farouches »      | 66. « le sommeil aura la peau basanée »                |
| 25. « la route pittoresque et distinguée »           | 67. « cette île presque déserte »                      |
| 26. « un important réseau de sentiers amusé »        | 68. « les arbres sont bavards »                        |
| 27. « cet immense fjord poète »                      | 69. « le sentier sourit à la berge »                   |
| 28. « les sentiers pédestres audacieux »             | 70. « les barreaux de l'échelle humides et sérieux »   |
| 29. « son vaste fleuve, parfois coléreux »           | 71. « les montées de cette randonnée sont élastiques » |
| 30. « les majestueux caps rocheux »                  | 72. « les descentes de cette randonnée sont amères »   |
| 31. « les couleurs automnales explosent »            | 73. « cette grasse torpeur »                           |
| 32. « une rivière paisible »                         | 74. « le débit cynique des jolies rivières »           |
| 33. « ses vénérables maisons patrimoniales »         | 75. « le sentier est hermétique »                      |
| 34. « tableaux des artistes émergents de la région » | 76. « la présence aigre d'ours »                       |
| 35. « le sommet chauve »                             | 77. « une séance d'information sucrée »                |
| 36. « rencontrer ce fjord en bateau »                | 78. « l'étroit et ivre chemin de terre »               |
| 37. « un bel arbre creux »                           | 79. « les naufragés aux souvenirs boursouflés »        |
| 38. « un parfum d'éternité »                         | 80. « des personnes aux peurs lisses »                 |
| 39. « ses superbes rives enchantées »                | 81. « le naufrage au regard effrayant »                |
| 40. « une montagne boisée aux formes douces »        | 82. « l'île aux petites jambes »                       |
| 41. « le fjord offre un superbe spectacle »          |  |

**ANNEXE H**

**LISTE DES MÉTAPHORES COURANTES**

**ET NOUVELLES UTILISÉES POUR L'ÉTUDE**

| <b>Métaphores courantes</b>                     | <b>Métaphores nouvelles</b>                         |
|---|---|
| 1. « l'île aux petites jambes agiles »          | 1. « beaucoup de bateaux ont disparu »              |
| 2. « le naufrage au regard effrayant »          | 2. « ces eaux traîtres et limpides »                |
| 3. « des personnes aux peurs lisses »           | 3. « cette côte raide, tourmentée »                 |
| 4. « les naufragés aux souvenirs boursouflés »  | 4. « la forêt rebelle (de cette île) »              |
| 5. « l'étroit et ivre chemin (de terre) »       | 5. « des rivières capricieuses »                    |
| 6. « une séance d'informations sucrée »         | 6. « vaincre une série d'obstacles naturels »       |
| 7. « la présence aigre d'ours »                 | 7. « cette nature à la beauté mélancolique »        |
| 8. « le sentier est hermétique »                | 8. « un penchant pour les idées sombres »           |
| 9. « le débit cynique des jolies rivières »     | 9. « ses paysages aux charmes envoûtants »          |
| 10. « cette grasse torpeur »                    | 10. « (rendre) les silences longs et pesants »      |
| 11. « les descentes sont amères »               | 11. « les panoramas éblouissants »                  |
| 12. « les montées sont élastiques »             | 12. « les immenses plages de sables nus »           |
| 13. « ces barreaux humides et sérieux »         | 13. « l'incessant murmure des vagues »              |
| 14. « le sentier sourit à la berge »            | 14. « (regarder) le ciel s'illuminer d'étincelles » |
| 15. « les arbres sont bavards »                 | 15. « des vagues mourant sur la plage »             |
| 16. « le sommeil aura la peau basanée »         | 16. « s'abandonner à ses pensées »                  |
| 17. « des paysages marins empereurs »           | 17. « la beauté frappante de l'horizon »            |
| 18. « un important réseau amusé (de sentiers) » | 18. « sculpté par le passage des glaciers »         |
| 19. « la route pittoresque et distinguée »      | 19. « nature grandiose, inviolée »                  |
| 20. « parmi ses villages légèrement farouches » | 20. « paysages inondés de lumière »                 |
| 21. « ses panoramas minces »                    | 21. « les falaises se jetant dans la baie »         |
| 22. « cet ancien pont infirme »                 | 22. « le fjord offre un superbe spectacle »         |
| 23. « ce pont aux attitudes désinvoltés »       | 23. « une montagne boisée aux formes douces »       |

|   |  |
|---|--|
| 24. « ce ravissant village aérien »                   | 24. « ses superbes rives enchantées »                  |
| 25. « son admirable église épanouie »                 | 25. « un parfum d'éternité »                           |
| 26. « son cimetière au mutisme musical »              | 26. « rencontrer ce fjord en bateau »                  |
| 27. « victime des vents paresseux (mais réguliers) »  | 27. « ce sommet chauve »                               |
| 28. « une croisière fluviale affective et commentée » | 28. « tableaux des artistes émergents (de la région) » |
| 29. « un bateau à la structure attentive »            | 29. « ses vénérables maisons patrimoniales »           |
| 30. « un ténor québécois crémeux »                    | 30. « une rivière paisible »                           |
| 31. « le navire au caractère spontané »               | 31. « les couleurs automnales explosent »              |
| 32. « se délier les jambes devenues maussades »       | 32. « les majestueux caps Éternité et Trinité »        |
| 33. « les parois à l'autorité rigoureuse »            | 33. « son vaste fleuve parfois coléreux »              |
| 34. « le circuit vapoureux (de via ferrata) »         | 34. « sentiers pédestres audacieux »                   |
|   | 35. « cet immense fjord poète »                        |

## RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Nathan.
- American Psychological Association. (2018). Figurative Language. Dans *APA Dictionary of Psychology* (récupéré le 17 janvier 2018). <https://dictionary.apa.org/figurative-language>
- Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française. (2019). Sens littéral. Dans *Trésor de la Langue Française informatisé*, récupéré le 20 mai 2019. <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=2774194215>
- Antidote. (2018). *Antidote 9* (version 5.3) [Logiciel]. Druide informatique.
- Ashby, J., Roncero, C., de Almeida, R. G. et Agauas, S. J. (2018). The Early Processing of Metaphors and Similes: Evidence from Eye Movements. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 71(1), 161-168. <https://doi.org/10.1080/17470218.2016.1278456>
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard.
- Bohn, I. C., Altmann, U. et Jacobs, A. M. (2012). Looking at the Brains Behind Figurative Language—A Quantitative Meta-Analysis of Neuroimaging Studies on Metaphor, Idiom, and Irony Processing. *Neuropsychologia*, 50(11), 2669-2683. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2012.07.021>
- Braver, T. S., Barch, D. M., Keys, B. A., Carter, C. S., Cohen, J. D., Kaye, J. A., Janowsky, J. S., Taylor, S. F., Yesavage, J. A., Mummenthaler, M. S., Jagust, W. J. et Reed, B. R. (2001). Context Processing in Older Adults: Evidence for a Theory Relating Cognitive Control to Neurobiology in Healthy Aging. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(4), 746-763. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.4.746>
- Brisard, F., Frisson, S. et Sandra, D. (2001). Processing Unfamiliar Metaphors in a Self-Paced Reading Task. *Metaphor and Symbol*, 16(1-2), 87-108. <https://doi.org/10.1080/10926488.2001.9678888>
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37758/ATTACHMENT01>
- Bronckart, J. P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 153(1), 98-108. <https://doi.org/10.3917/lang.153.0098>
- Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue. *Texto! Textes & Cultures*, 13(1), 1-95. [http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart\\_rastier.pdf](http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf)

- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. et Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Delachaux et Niestlé. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34296/ATTACHMENT01>
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E. et Feng Kao, C. (1984). The Efficient Assessment of Need for Cognition. *Journal of Personality Assessment*, 48(3), 306-307. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4803\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4803_13)
- Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 3(123-124), 341-348. <https://doi.org/10.3917/ela.123.0341>
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques. *Langue française*, 38(1), 7-41. <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6117>
- Columbus, G., Sheikh, N. A., Côté-Lecaldare, M., Häuser, K., Baum, S. R. et Titone, D. (2015). Individual Differences in ExecutiveC relate to Metaphor Processing: An Eye Movement Study of Sentence Reading. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.01057>
- Combettes, B. (1992). *L'organisation du texte*. Université de Metz, Centre d'analyse syntaxique.
- Davidson, D. (1978). What Metaphors Mean. *Critical Inquiry*, 5(1), 31-47. <https://doi.org/10.1086/447971>
- Garcia-Debanc, C. et Grandaty, M. (2001). Incidence des variations de la mise en forme textuelle sur la compréhension et la mémorisation de textes procéduraux (règles de jeux) par des enfants de 8 à 12 ans. *Langages*, 35(141), 92-104. <https://doi.org/10.3406/lgge.2001.877>
- Genette, G. (1969). *Figures II*. Seuil.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Seuil.
- Gibbs, R. W. Jr. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge University Press.
- Gibbs, R. W. Jr. et Colston, H. L. (2012). *Interpreting Figurative Meaning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139168779>
- Gineste, M.-D. et Le Ny, J.-F. (2002). *Psychologie cognitive du langage : de la reconnaissance à la compréhension*. Dunod.
- Giora, R. (1999). On the Priority of Salient Meanings: Studies of Literal and Figurative Language. *Journal of Pragmatics*, 31(7), 919-929. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00100-3](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00100-3)

- Giora, R. (2003). *On Our Mind: Salience, Context, and Figurative Language*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195136166.001.0001>
- Glucksberg, S. (2003). The Psycholinguistics of Metaphor. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 7(2), 92-96. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(02\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(02)00040-2)
- Glucksberg, S. (2008). How Metaphors Create Categories – Quickly. Dans R. W. Jr. Gibbs (dir.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (p. 67-83). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816802.006>
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. Dans P. Cole et J. L. Morgan (dir.), *Syntax and Semantics. Speech Acts* (vol. 3, p. 41-58). Academic Press.
- Guha, A. (2003). *Compréhension de textes et représentation des relations causales* [Thèse de Doctorat]. Université Paris Sud-Paris XI. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00161089>
- Hanauer, D. (1998). The Genre-sSpecific Hypothesis of Reading: Reading Poetry and Encyclopedic Items. *Poetics*, 26(2), 63-80. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(98\)00011-4](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(98)00011-4)
- Hofstadter, D. et Sander, E. (2013). *L'analogie, cœur de la pensée*. Odile Jacob.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. Dans T. A. Sebeok (dir.), *Style in language* (p. 350-377). MIT Press.
- Janus, R. A. et Bever, T. G. (1985). Processing of Metaphoric Language: An Investigation of the Three-Stage Model of Metaphor Comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 14(5), 473-487. <https://doi.org/10.1007/BF01666722>
- Karbach, J. et Kray, J. (2009). How Useful is Executive Control Training? Age Differences in Near and Far Transfer of Task-Switching Training. *Developmental Science*, 12(6), 978-990. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00846.x>
- Katz, A. N. (2005). Discourse and Sociocultural Factors in Understanding Nonliteral Language. Dans H. L. Colston et A. N. Katz (dir.), *Figurative Language Comprehension: Social and Cultural Influences* (p. 183-207). Psychology Press.
- Katz, A. N. et Ferretti, T. R. (2001). Moment-By-Moment Reading of Proverbs in Literal and Nonliteral Contexts. *Metaphor and Symbol*, 16(3-4), 193-221. <https://doi.org/10.1080/10926488.2001.9678895>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W. et van Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>

- Kosslyn, S. M. (1976). Can Imagery Be Distinguished from Other Forms of Internal Representation? Evidence from Studies of Information Retrieval Times. *Memory & Cognition*, 4(3), 291-297. <https://doi.org/10.3758/BF03213178>
- Lakoff, G. et Johnson, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne* (M. de Fornel et J.-J. Lecercle, trad.). Les Éditions de Minuit.
- Le Petit Robert (2019). Figuré, ée. Dans *Le Petit Robert de la langue française*. Le Robert. <https://petitrobert12-lerobert-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/robert.asp>
- Luc, C. et Virbel, J. (2001). Le modèle d'architecture textuelle : fondements et expérimentation. *Verbum*, 23(1), 103-123.
- Maingueneau, D. (2007). Genres de discours et modes de généricité. *Le français aujourd'hui*, 4(159), 29-35. <https://doi.org/10.3917/lfa.159.0029>
- Maingueneau, D. et Cossutta, F. (1995). L'analyse des discours constituants. *Langages*, 29(117), 112-125. <https://doi.org/10.3406/lgge.1995.1709>
- McElree, B. et Nordlie, J. (1999). Literal and Figurative Interpretations Are Computed in Equal Time. *Psychonomic Bulletin & Review*, 6(3), 486-494. <https://doi.org/10.3758/bf03210839>
- Medin, D. L. et Shaffer, M. M. (1978). Context Theory of Classification Learning. *Psychological Review*, 85(3), 207-238. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.3.207>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. et Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Nosofsky, R. M. (1988). Similarity, Frequency, and Category Representations. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14(1), 54-65. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.14.1.54>
- Olkoniemi, H., Ranta, H. et Kaakinen, J. K. (2016). Individual Differences in the Processing of Written Sarcasm and Metaphor: Evidence From Eye Movements. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 42(3), 433-450. <https://doi.org/10.1037/xlm0000176>
- Pascual, E. (1991). *Représentation de l'architecture textuelle et génération de texte* [Thèse de Doctorat]. Université Paul Sabatier, Toulouse.
- Pexman, P. M. (2008). It's Fascinating Research. The Cognition of Verbal Irony. *Current Directions in Psychological Science*, 17(4), 286-290. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00591.x>

- Rapp, A. M., Mutschler, D. E. et Erb, M. (2012). Where in the Brain is Nonliteral Language? A Coordinate-Based Meta-analysis of Functional Magnetic Resonance Imaging Studies. *NeuroImage*, 63(1), 600-610. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.06.022>
- Reinwein, J. et V. Coroiu (2002). *Calculateur Zigzag* (version bêta) [Logiciel].
- Ricœur, P. (1972). *La métaphore et le problème central de l'herméneutique*. *Revue Philosophique de Louvain*, 70(5), 93-112. <https://doi.org/10.3406/phlou.1972.5651>
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. L'intrigue et le récit historique* (vol. 1). Seuil.
- Ricœur, P. (1984). *Temps et récit. La configuration dans le récit de fiction* (vol. 2). Seuil.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit. Le temps raconté* (vol. 3). Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique* (vol. 2). Seuil.
- Ruel, S. (2016, 17 septembre). Voir le fjord en automne. *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2016/09/17/voir-le-fjord-en-automne>
- Searle, J. R. (1979). Le sens littéral (F. Latraverse, trad.). *La pragmatique*, 42(1), 34-47. <https://doi.org/10.3406/lfr.1979.6153>
- Spinoza, B. (1964). *Éthique*. Flammarion.
- Tison, M. (2016, 2 avril). L'histoire héroïque du sentier de la Côte-ouest. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/voyage/destinations/canada/colombie-britannique/201603/31/01-4966229-lhistoire-heroiq-ue-du-sentier-de-la-cote-ouest.php>
- van Dijk, T. A. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Varela, F. J. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Seuil.
- Versace, R., Brouillet, D. et Vallet, G. (2018). *Cognition incarnée. Une cognition située et projetée*. Mardaga. <https://doi.org/10.3917/mard.valle.2018.01>
- Versace, R., Nevers, B. et Padovan, C. (2002). *La mémoire dans tous ses états*. Solal.
- Virbel, J. (1986). Langage et métalangage dans le texte du point de vue de l'édition en informatique textuelle. *Cahiers de grammaire*, 10(1), 5-72.
- Virbel, J. (1989). The Contribution of Linguistic Knowledge to the Interpretation of Text Structures. Dans J. André (dir.), *Structured Documents* (p. 161-180). Cambridge University Press.
- Virbel, J., Schmid, S., Carrio, L., Dominguez, C., Pery-Woodley, M.-P., Jacquemin, C., Mojahid, M., Baccino, T. et Garcia-Debanco, C. (2005). Approches cognitives de la spatialisation du langage. Dans C. Thinus-Blanc et J. Bullier (dir.), *Agir dans l'espace* (p. 233-254). Éditions de la MSH.

Weinrich, H. (1973). *Le temps : le récit et le commentaire*. Seuil.

Wu, L.-L. et Barsalou, L. W. (2009). Perceptual Simulation in Conceptual Combination: Evidence from Property Generation. *Acta Psychologica*, 132(2), 173-189.  
<https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2009.02.002>

Zwaan, R. A. (1994). Effect of Genre Expectations on Text Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20(4), 920-933.  
<https://doi.org/10.1037/0278-7393.20.4.920>