

Die gedruckte Fassung dieses Beitrags ist erschienen in: Collès, Luc/Dufays, Jean-Louis/Fabry, Geneviève/Maeder, Constantino (edd. 2001), *Didactique des langues romanes: le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck/Duculot, 399-405.



De l'histoire des théories linguistiques à l'apprentissage : Le rôle de la métaphore dans le développement des conceptions et compétences métalinguistiques

Jacques DAVID
CNRS « LEAPLE » - Université Paris V
Claudia POLZIN
Université de BONN

1. Introduction

Dans cette étude, nous traitons du problème des conceptions de la langue à travers les métaphores. Notre objectif consiste à montrer que de nombreux processus de métaphorisation appartiennent tout autant à l'ontogenèse des savoirs sur la langue qu'à la phylogénèse de la pensée linguistique. Pour ce faire, nous nous appuyons sur un double corpus : une sélection de textes significatifs de l'histoire des sciences du langage, d'une part, et les conceptualisations linguistiques d'élèves (du cycle primaire français), d'autre part. Nous verrons ainsi comment les emprunts aux différentes nomenclatures (de la biologie, de la physique, de la mécanique etc.) se trouvent également dans les commentaires métalinguistiques de jeunes apprenants.

Ces dernières décennies, l'analyse de la métaphore s'est sensiblement élargie (N. Charbonnel & G. Kleiber, 1999). Originellement conçue dans la tradition aristotélicienne, c'était une figure de l'art oratoire et poétique. La métaphore constituait alors un moyen utilisé par les auteurs éloquents afin de donner forme à leurs pensées, avec l'idée sous-jacente qu'il est toujours possible de s'exprimer autrement, ou de remplacer l'expression métaphorique par l'expression « propre ». Aujourd'hui, cette approche en terme de « substitution » a été revue et critiquée, notamment par M. Black (1955, 1977/1983). En effet, il s'agit d'une conception restrictive de la métaphore, qui suppose que l'individu a toujours le choix de s'exprimer métaphoriquement ou « littéralement ». Cependant, de nombreux savoirs ne peuvent être exprimés autrement que métaphoriquement, tout du moins dans les premières tentatives d'explication et de théorisation ; nous avons alors recours à ce que M. Black (*ibid.*) nomme des « projections métaphoriques ».

Au-delà, c'est l'essor des sciences cognitives qui ouvre sur un réexamen d'ensemble de la métaphore. La « métaphore revue » est plutôt considérée comme un procès et moins comme le résultat d'une substitution ; en fait, un procès suscité par la mise en relation de deux domaines. Plus exactement, il s'agit non d'une simple mise en relation, mais d'une structuration hiérarchique : on établit une relation entre deux domaines en appliquant certaines qualités choisies de l'un sur l'autre. Cette structuration ne s'effectue pas au hasard. Généralement, la dénomination métaphorique est enracinée dans l'expérience physique (M. Johnson 1987), mais aussi dans les expériences culturelles et les relations sociales. Un nouveau concept est ainsi structuré par une expérience plus concrète et plus fondamentale. En résumé, du point de vue cognitif, la métaphore constitue une sorte de superposition de deux domaines ou expériences (G. Lakoff & M. Johnson 1985) ; elle fournit des schémas qui organisent notre interaction avec le monde. Loin de dépendre du libre arbitre de l'individu ou du chercheur, il faut la considérer comme un moyen – ou une phase – de conceptualisation nécessaire. Mais, soulignons-le, cette structuration est toujours une structuration partielle des objets. Les métaphores sont donc souvent le résultat de focalisations, pour ne pas dire de points de vue plus ou moins idéologiques. Aucune métaphore n'est ni « complète », ni « objective » ou « neutre », chacune découpe son objet selon des plans ou des options déterminées.

Dans le cadre limité de cet exposé, nous ne pourrions discuter l'hypothèse de G. Lakoff & M. Johnson (*ibid.*) qui suggèrent que notre système conceptuel tout entier a un caractère métaphorique. Il va sans dire que notre étude, circonscrite ici à deux domaines, devrait être comprise dans une analyse d'ensemble de la métaphore dans d'autres contextes et questionnements : l'organisation générale des connaissances et leur construction (J. Schlanger 1995), la motivation des signes linguistiques (C. Normand 1976 ; R. Keller 1995/1998), ou encore les relations entre l'acquisition du langage et le développement cognitif (J. David 1993 ; A. Gopnik & A.N. Meltzoff 1998).

Rappelons également que le métalangage grammatical, pris ici au sens large de « langue servant à découper et décrire les catégories et unités d'un langage objet », est largement déterminé par la tradition de la grammaire classique (F. Charpin, 1980 ; I. Rosier (éd.), 1988 ; B. Colombat, 1993 ; C. Polzin, à paraître). Toute analyse devrait donc aussi prendre en considération les usages traditionnels et souvent inconscients des termes. Mais cela ne signifie pas que les métaphores construites dans l'usage et formalisées dans les théories linguistiques soient dépourvues de fondements, n'offrent que des falsifications du réel, ou occultent toute conceptualisation scientifique. Au contraire, nous montrerons leur intérêt autant que les limites de leur extension.

2. Les métaphores en linguistique : du végétal au canal

Durant tout le 19^{ème} siècle, la métaphore de l'organisme est extrêmement courante - ce qui ne signifie pas que nous ne la trouvons pas avant cette époque[1]. Mais c'est évidemment au cours de ce 19^{ème} siècle que le champ lexical métaphorique de l'organisme s'est énormément généralisé.

Qu'est-ce qu'un organisme ? Tout d'abord, sans spécification, c'est un être très abstrait. Le seul trait caractéristique valable, indépendamment du caractère spécifique de l'organisme, semble-t-il, c'est l'idée d'un tout et de ses parties, l'idée d'un tout structuré. En analysant les textes linguistiques de l'époque, on trouve toute une gamme d'images qui se laissent réduire au dénominateur commun « organisme » : *vie, racine, branche, germe, souche, rameau, généalogie et arbre généalogique, (langue-) mère, (langue-) sœur, (langue-) fille*, et des adjectifs comme *organique, fécond* ou *vivant*... En établissant la liste des termes-clés, on voit clairement qu'il y a deux groupes de métaphores : celles du domaine-source des plantes et celles du domaine-source de la vie humaine. Mais ces deux domaines ne s'excluent pas, tout au contraire ; ils coexistent, même là où les différentes images se contredisent du point de vue logique. Cette distribution est particulièrement saisissable dans l'œuvre de J. Grimm (cité par V. Krapf, 1993) qui met en parallèle le développement des langues et celui des plantes tout en décrivant en même temps les parties de la langue à l'aide de métaphores anthropomorphiques : les consonnes comme les *os* et les *muscles*, les voyelles comme la *respiration* et le *sang* ; les consonnes comme *l'élément masculin*, les voyelles comme *l'élément féminin*, dont l'unification engendre la *racine*, etc. Dans le même sens, on trouve chez les frères A.W & F. Schlegel (1808, 1818), mais aussi plus tard chez A. Schleicher (1863), W. v. Humboldt (1820, 1827-1829) et d'autres, cette double lecture de l'organisme : un vocabulaire végétal et des termes se référant à la vie humaine. Dès qu'il y a emploi métaphorique, il semble ne pas y avoir contradiction, mais plutôt accumulation.

Mais une métaphore n'explique rien. Ce n'est qu'en révélant les contextes dans lesquels elle est utilisée et les intentions auxquelles elle correspond qu'on peut mettre en lumière son rôle dans le raisonnement et la communication. Mis à part les détails caractéristiques de chaque auteur[2], on peut constater que les linguistes du mouvement comparatiste, sensiblement influencés par les théories de G. Cuvier (l'anatomie comparée) et celles de Ch. Darwin, ont souligné le caractère autonome de la langue et du langage auxquels ils ont donné une dimension historique. La projection de connaissances du domaine de la physiologie et de la biologie a ainsi, sans doute, aidé à découvrir, dans les réflexions sur les phénomènes langagiers, des dimensions d'analyse jusque-là peu exploitées. Néanmoins, une métaphore introduit toujours

des aspects non-rationnels. C'est le cas de la valorisation problématique de certains groupes de langues à travers la terminologie végétale.

De plus, comme chaque projection métaphorique, la terminologie organiciste laisse des zones obscures. Ainsi supprime-t-elle, par exemple, les causes du changement des langues. La métaphore sert bien à mettre en relief des changements, mais sont voilés le pourquoi du développement observé, de même que les facteurs intervenant dans les processus d'évolution. Si l'on admet qu'une langue est à tout temps un continuum, un diasystème de variétés diverses et non pas un bloc monolithique (c'est là un des problèmes suscités par l'image de l'arbre généalogique), cette conception devrait être appliquée également à la diachronie[3].

Tournons-nous maintenant vers quelques métaphores plus actuelles et notamment celle du canal ou du conduit (angl. « conduit-metaphor ») analysée par M. Reddy (1979), et qui constitue un modèle de la communication très répandu. Ce modèle se fonde sur les projections suivantes : les idées (ou significations) sont des objets ; les expressions linguistiques sont des contenants ; communiquer, c'est faire parvenir quelque chose. Au premier coup d'œil, cette description semble intuitivement correcte. Parler, c'est mettre des idées dans des mots ; communiquer, c'est envoyer ces idées bien « emballées » à un récepteur qui, lui, sort les idées-objets de leurs mots-contenants pour les intérioriser (voir également G. Lakoff & M. Johnson, *ibid.*).

Cependant, cette métaphore masque des aspects importants du processus de la communication, et notamment le fait que les mots – et les textes – ont des significations en eux-mêmes, « objectives », indépendamment du contexte et des locuteurs. Cette conception d'une signification clairement délimitable, toujours identique ou reproductible, fait perdre de vue le caractère interactif de toute communication, les échanges entre locuteurs et l'influence réciproque qu'ils exercent les uns sur les autres. Nous voyons donc comment cet ensemble métaphorique crée une image idéalisée de la communication, en partant d'une signification objective, identique pour l'émetteur et le récepteur, en occultant les significations, les connaissances et les expériences plus ou moins bien partagées. Bref, ce modèle ne reconnaît aucun problème dans le « circuit » de communication

Il serait cependant simpliste de tirer du « démasquage » de cet ensemble métaphorique la conclusion qu'il est faux et qu'il ne faut donc pas l'utiliser. Outre le fait qu'une métaphore ne peut pas être fausse ou vraie, ce modèle est beaucoup trop fondamental pour qu'on puisse simplement l'éviter. L'important est de reconnaître qu'il ne donne qu'une image partielle de la communication et que, par cette sélectivité, le caractère complexe de la communication est masqué. Cet examen critique évite en fait de se laisser tromper par la métaphore.

Bien évidemment, il nous faudrait évoquer d'autres conceptualisations actuelles qui rapprochent la communication d'un procès économique ou bureaucratique (« échanger des positions », « organiser son discours », « gérer des connaissances ») et celles qui envisagent la communication comme une machine, un ordinateur (« donner un signal », « encoder/décoder », « programmer »)[4]. On pourrait y ajouter d'autres métaphores également répandues : la langue vue comme « système » de signes ou de règles, « instrument » ou « outil » de la pensée ; la communication vue comme action d'« ingérer » lorsqu'il s'agit d'« avaler » des informations ou de les « servir » à quelqu'un. Il existe en fait dans le discours scientifique comme dans les concepts quotidiens - deux domaines souvent difficiles à délimiter -, des perspectives concurrentes, qui chacune, en focalisant sur des phénomènes et problèmes différents, remplissent une fonction déterminée, mais évidemment aucune n'est en mesure de saisir complètement la complexité du langage humain et la diversité des langues.

3. Les métaphores d'apprentissage dans la métalangue grammaticale

Comme dans l'essor des théories linguistiques, la métaphore participe de la formation des concepts linguistiques chez les élèves plus ou moins jeunes ou expérimentés, mais aussi dans les manuels d'enseignement-apprentissage et plus largement dans les discours didactiques.

Faute de place nous nous n'étudierons ici que le corpus de productions des apprentis grammairiens.

Concernant les métaphores élaborées par les élèves, nous prendrons l'exemple du terme « nom » (substantif) et de son usage dans le repérage des unités linguistiques correspondantes. Nous avons remarqué[5] qu'en 1^{ère} et 2^{ème} primaire, que la plupart des élèves ne reconnaissent pas les noms parce que « ça ne dit pas comment ils s'appellent » (Élodie, 6,11 ans), ou bien dans la phrase : « Patrick a acheté une veste neuve », « ce n'est pas son nom à la veste - peut-être pour un animal oui mais pas pour les vêtements » (Julien 7,3 ans). En fait, le terme « nom » ne peut s'appliquer qu'à des animés. La polysémie du terme ne peut aider à l'identification des unités correspondantes. On le voit, la métaphore originelle qui déterminait le choix du terme brouille la compréhension du concept. Seuls les noms propres sont reconnus, à condition qu'ils désignent des personnes. Il semble donc que le « nom » ne puisse être conceptualisé dans une analyse grammaticale indépendamment de sa signification « ordinaire ». En fait, chez les jeunes sujets, ce terme ne parvient pas encore à se différencier dans la distribution des classes de mots en nom, verbe, adjectif, pronom... et dans ses relations morphosyntaxiques, notamment avec les déterminants. Il est pris au sens commun de « nom » d'un individu (prénom ou patronyme). On voit alors combien la constitution d'une classe grammaticale aussi simple peut être problématique et combien la métaphorisation sous jacente peut gêner la construction des savoirs en langue.

Avec des élèves un peu plus âgés – *i-e* familiarisés avec la métalangue grammaticale – le recours à des métaphores apparaît plus positif. Les reformulations produites dans l'analyse des relations syntaxiques montrent que les élèves ont besoin de figurer certains termes lexicalement opaques. Ainsi Jamel (10,5 ans) explique que : « le verbe se marie avec le sujet pour qu'on sait qu'il est féminin ou masculin ». Il est évident, dans cet exemple, que la relation de « mariage » signifie la relation de conjugaison et la nécessité de l'accord. La métaphore est habile ; elle est construite à la fois sur le type de relation et la signification des termes impliqués : féminin et masculin. Car, dans cette paraphrase naïve, la réalité du lien morphosyntaxique, n'est-il pas justement d'assurer un accord qui nécessite en l'occurrence l'identification des genres.

Les arguments avancés pour expliquer les relations grammaticales de genre et de nombre, principalement, offrent une grande diversité de créations métaphoriques. Le marquage du pluriel, par exemple, généralement lié à des critères sémantiques ou référentiels, est identifié à l'opération d'ajout : « on ajoute un "s" parce qu'il y en a plusieurs » ; « le "x" ça veut dire qu'il y en a plein », qui peut s'étendre à des justifications encore plus iconiques (M. Kilani-Schoch, 1988 ; W. Dressler, 1995) du type « Il faut mettre deux "s" parce qu'il y en a deux des voitures » ou bien « Comme, il y a "des" devant et bien le "s" de "des" je le prends et je le colle à tous les mots ». Comment expliquer autrement les chaînes d'accord dans le syntagme nominal ou la phrase ? Certes, le principe est sommaire et approximatif, mais la justification en terme de distribution des marques offre l'avantage de passer d'une logique de simple marquage morpho-sémantique : le « s » du « beaucoup », du « plusieurs » ou du « plein », au « s » compris dans ce lien graphique d'unification syntaxique nécessaire en français. Notons au passage que les fonctions de l'ordinateur, et plus précisément du traitement de texte, en l'occurrence le « copier-coller » engendre de nouvelles métaphores dans les pratiques d'écriture. Concernant le marquage du pluriel, le problème reste, bien évidemment, de reconnaître toutes les classes de mots et de ne pas appliquer cette règle imagée (« copier-coller » le « s ») à tous les éléments de la phrase, notamment aux verbes et aux adverbes.

Ces exemples ne doivent pas nous conduire à édifier en principe d'apprentissage ce recours spontané aux métaphores. Leur étude peut cependant nous aider à comprendre les processus de construction des notions et relations grammaticales, car celles-ci sont très souvent problématiques, décalées, génératrices de contre-sens et d'ambiguïtés conceptuelles (voir l'une des trop rares études sur la question : H. Kilcher-Hagedorn *et al.*, 1987). En fait, nous remarquons que, lorsque la terminologie grammaticale ne fait pas écran à la réflexion et au raisonnement, les élèves recourent volontiers à des métaphores qui assurent, au moins temporairement, la compréhension des phénomènes étudiés. Il nous semble donc important de partir de ces métaphores enfantines – pour peu qu'elles soient signifiantes – afin d'asseoir des savoirs cohérents. L'objectif consiste alors à analyser le processus de métaphorisation

sous-jacent pour éclairer les fonctionnements, puis de mettre à jour les composantes ou les variables oubliées, et à terme introduire la nomenclature légitime. Bien sûr, il ne faudrait pas inverser le processus d'apprentissage et faire de la métaphore le but de l'activité réflexive sur la langue. Ou alors, nous empêcherions la découverte et la maîtrise des fonctionnements linguistiques, en reproduisant une démarche, malheureusement fréquente, où la terminologie grammaticale est à la fois l'objet et le but de l'activité.

Il convient également d'étudier ces procédés de métaphorisation dans la maîtrise du lexique. Ils sont en effet très fréquents et révèlent des démarches en apparence singulières, mais en fait très régulières dans la construction des unités lexicales. La compréhension des métaphores est certainement un problème majeur dans l'apprentissage du langage ; leur reconnaissance nécessite un travail explicite notamment autour de la polysémie (cf. notamment J. Picoche, 1993). Il est ainsi essentiel de décrire précisément les différents polysèmes qui s'agrègent dans l'usage de verbes aussi courants que « marcher » ou « tomber », car ce sont des procédés de métaphorisation qui sont à la base de leurs différents sens (par exemple, « marcher sur une route » vs. « marcher dans une combine »). Or, ces procédés échappent souvent à la compréhension des élèves ; le décryptage des polysèmes doit donc permettre aux élèves de sortir de l'impasse de la monosémie ou de cette pseudo explication binaire en terme de « sens propre » vs. « sens figuré ».

Dans l'univers de la formation, également, il faudrait analyser précisément les procédés de métaphorisation à l'œuvre dans les emplois pourtant banals du mot « lecture » : la « lecture » d'images, qui renvoie à l'interprétation ; ou à l'inverse la « lecture optique » ou « lecture électronique » qui ne décrit que l'opération de transcodage. Les mêmes constats s'appliquent à l'usage aussi métaphorique du terme « grammaire », notamment lorsqu'il est appliqué au fonctionnement des textes. Nous pourrions bien évidemment multiplier ces exemples dans les discours de formation.

4. Pour conclure

Réfléchir sur les langues et le langage implique presque inévitablement le recours à des processus de métaphorisation. Ces métaphores se situent dans un cadre historique déterminé, et chacune véhicule une image spécifique qui sert à mettre en relief certains aspects de la langue et du procès de la communication. Aussi est-il important de dévoiler ces valeurs du métalangage que l'on a trop souvent l'habitude de considérer comme « neutre ».

En fait, l'intérêt des conceptualisations métaphoriques apparaît quand elles rendent disponibles des réalités abstraites. Elles fournissent des schémas conceptuels pour structurer le monde ; elles élargissent, pour ainsi dire, notre horizon théorique. Mais il faut toujours considérer qu'elle ne constitue qu'une perspective choisie parmi d'autres et ne peut donc se confondre ni avec une description objective ni avec une explication. Dans ce processus particulier de lexicalisation, l'objet ou le concept ciblé perd souvent de sa spécifique. Le travail du linguiste comme du didacticien consistera alors à en décrire les traits sous-jacents pour que ces métaphores puissent fonctionner en toute conscience.

Cependant, si nous désirons prendre en compte les effets positifs, il nous semble nécessaire de thématiser ce que les métaphores n'expriment pas, afin d'éviter de reproduire, dans la recherche comme dans l'enseignement, des images simplistes. Il s'agit dès lors d'analyser la base ou les fondements imagés de la plupart des modèles, des théories, des conceptualisations qui réifient certaines composantes de l'objet étudié pour en masquer d'autres.

Bien évidemment, la démarche proposée rencontre d'autres principes, appliqués notamment à l'étude des langues. Il nous semble en effet nécessaire d'utiliser les métaphores pour sensibiliser les apprenants au fait qu'on ne peut s'en tenir aux significations inscrites ou préconstruites des termes et des concepts grammaticaux – en gros, celles des dictionnaires et des grammaires. Il faut donc encourager le travail de réflexion sur les langues, afin d'écartier des démarches qui se présenteraient strictement sous la forme de règles et de listes à mémoriser. Au-delà, il convient de repenser la tâche d'étiquetage afin de la rendre plus efficiente ; ce que F. Grossmann (1998) propose dans « l'entraînement à l'explication », c'est-à-dire dans cette

capacité donnée aux élèves « de parler leur langue, ou d'autres langues, [qui est] aussi la capacité à parler *sur* leur langue. Ce qui suppose, pour eux, la possibilité d'utiliser le langage ordinaire pour analyser, avant de recourir à la métalangue ».

Références bibliographiques

BLACK, M. (1955). « Metaphor », *Proceedings of the Aristotelian Society*, 54, pp. 273-294.

BLACK, M. (1977/1983). « Mehr über die Metapher », A. HAVERKAMP (éd.), *Theorie der Metapher*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, pp. 379-413.

BROSSES, Ch. de (1765). *Traité de la formation mécanique des langues et des principes physiques de l'Etymologie*, 2 vol., Paris, Saillant, Vincent, Desaint (texte microfiche).

CHARBONNEL, N. & KLEIBER, G. (1999). *La Métaphore entre philosophie et rhétorique*, Paris, PUF.

CHARPIN, F. (1980). « L'héritage de l'Antiquité dans la terminologie grammaticale moderne », *Langue française*, 47, pp. 25-32.

COLOMBAT, B. (1993). « A propos de la motivation de la terminologie grammaticale. Quelques données de l'histoire », *LIDIL*, 8, pp. 35-49.

DAVID, J. (1993). « L'écriture d'une genèse à l'autre ». *Le Français aujourd'hui*, 102, 106-111. Paris : A.F.E.F.

DRESSLER, W.U. (1995). « Interactions between iconicity and other semiotic parameters in language », in R. Simone, ed., *Iconicity in language*. Amsterdam, John Benjamins, pp. 21-38.

GOPNIK, A. & MELTZOFF, A.N. (1998). *Words, Thoughts, and Theories*, Cambridge (Mass.), The MIT Press.

GROSSMANN, F. (1998). « Métalangue, manipulations, reformulation : trois outils pour réfléchir sur la langue ». in DOLZ, J. & MEYER, J.-C. (éds.), *Activités métalangagières et enseignement du français*, Berne, Peter Lang, pp. 91-115.

HUMBOLDT, W. v. (1820). « Ueber das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung », in FLITNER, A. & GIEL, K. (éds.), *Wilhelm von Humboldt, Schriften zur Sprachphilosophie* (Werke in fünf Bänden, vol. III), Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1972, pp. 1-25.

HUMBOLDT, W. v. (1827-1829). « Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues », *ibid.*, pp. 144-367.

JAFFRÉ, J.-P. & DAVID, J. (1999). « Le nombre : essai d'analyse génétique », *Langue française*, 124, pp. 7-22.

JOHNSON, M. (1987). *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*, Chicago-London, University of Chicago Press.

KILANI-SCHOCH, M. (1988). *Introduction à la morphologie naturelle*, Berne, Peter Lang

KILCHER-HAGEDORN, H. ; OTHENIN-GIRARD, C. & DE WECK G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*, Berne, Peter Lang

KELLER, R. (1995/1998). *A Theory of Linguistics Signs*, Oxford-New York, Oxford University Press.

KRAPF, V. (1993). *Sprache als Organismus. Ein Schlüssel zu Jacob Grimms*

Sprachauffassung, Kassel, Brüder Grimm-Gesellschaft.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1985). *Les Métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Les éditions de Minuit, (trad. franç. par M. Defornel de *Metaphors we live by*, Chicago-London, 1980).

NORMAND, C. (1976). *Métaphore et concept*, Bruxelles, Éditions complexe.

PICOCHÉ, J. (1993). *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan.

POLZIN, C. (1998). « Vocabulaire linguistique et métaphore », in ABREU, J. M. & CAHUZAC, Ph. (éds.), *Actes des 7èmes Journées E.R.L.A.-G.L.A.T., Faculté des Lettres et Sciences Sociales Victor Ségalen, Brest, 4-6 juin 1998*, Brest, pp. 445-463.

POLZIN, C. (à paraître). « La découverte des langues vulgaires et la naissance du métalangage de la grammaire à l'époque de la Renaissance », in ENGLEBERT, A. e.a. (éd.), *Actes du XXIIe Congrès International de Linguistique et Philologie romanes*, Bruxelles 23-29 juillet 1998, tome 1, Tübingen, Niemeyer.

REDDY, M. (1979). « The Conduit Metaphor - A Case of Frame Conflict in our Language about Language », in ORTONY, A. (éd.), *Metaphor and Thought*, Cambridge : Cambridge University Press, pp. 284-324.

ROSIER, I. éd. (1988). *L'Héritage des grammairiens latins de l'antiquité aux lumières. Actes du colloque de Chantilly, 2-4 sept. 1987*, Paris-Louvain, Peeters.

SCHLANGER, J. (1995). *Les Métaphores de l'organisme*, Paris, L'Harmattan.

SCHLEGEL, A.W. (1818). *Observations sur la langue et la littérature provençales*, Paris (éd. G. Narr, Tübingen, 1971).

SCHLEGEL, F. (1808). *Ueber die Sprache und Weisheit der Indier*, Heidelberg, Mohr und Zimmer.

SCHLEICHER, A. (1863). *Die darwinische Theorie und die Sprachwissenschaft*, Weimar, Böhlau.

VARRON, M.T. *De Lingua Latina* livre V, texte établi, trad. et annoté par J. Collart, Paris, Les belles lettres, 1954.

[1] Le *Traité* de Ch. de Brosses (1765), par exemple, déborde d'expressions comme *germe*, *tronc*, *racine* ou *branche* ; la métaphore végétale est également présente chez nombre d'auteurs de l'antiquité ; M.T. Varron utilise entre autres les expressions *radix* (V, 13) et *fons* (V, 92) dans ses réflexions sur l'origine des mots.

[2] Si les frères Schlegel se réfèrent avant tout à la morphologie - en opposant les langues flexionnelles « organiques » aux autres langues « mécaniques » -, A. Schleicher développe un programme linguistique qui s'oriente à tous égards vers les sciences naturelles, et notamment la biologie. En revanche, W. v. Humboldt met plutôt en relief la dimension socioculturelle de la langue (cf. C. Polzin 1998 : 455-457).

[3] Voir le projet de manuel d'*Histoire des langues romanes*, à paraître à partir de l'an 2000 à Berlin-New York chez de Gruyter.

[4] Signalons au passage que, dans les premiers modèles, l'échange téléphonique apparaît comme le prototype de la communication (*émetteur, récepteur, canal, code, message...*). Cette perspective se traduit aussi dans les représentations graphiques de beaucoup d'ouvrages de vulgarisation, qui montrent souvent des personnes « reliées » par un câble. Évidemment, cet ensemble métaphorique a profondément marqué notre manière de concevoir la communication.

[5] Voir les travaux de l'équipe LÉA (Linguistique de l'écrit et acquisition) du laboratoire « LÉAPLE » (UMR 8606 du CNRS) qui décrivent l'acquisition de l'orthographe à tous les niveaux de la scolarité (voir entre autres J.-P. Jaffré & J. David, 1999).