

Métaphore et communication pédagogique.

Vers un usage délibéré de la métaphore
à des fins pédagogiques.

Gérard PIROTON

Cet article a fait l'objet d'une publication dans la revue « Recherches en Communication »
N°2/1994. Pages 73-88. Voir : < <https://ojs.uclouvain.be/index.php/rec/issue/view/3203> >

Merci de citer la signature et les références : < <https://gerardpirotton.be> >

« D'abord, je fais des métaphores en sachant que ce sont des métaphores. C'est beaucoup moins grave que faire des métaphores sans le savoir. » (MORIN, 1990 : 153)

Introduction : de la théorie ou des exemples ?

C'est un des dilemmes de la position de formateur-enseignant. Présenter des illustrations, des exemples dans ce qu'ils peuvent avoir de vivant, de bouillonnant, c'est courir le risque que seuls ces exemples soient retenus. Présenter des concepts achevés, dans le degré de généralité auquel ils prétendent, c'est aussi s'exposer à ce qu'ils ne deviennent jamais, dans le chef des apprenants, des outils permettant de penser des cas particuliers. Comment affronter ce dilemme ? L'usage

de métaphores est-il est piste à explorer ? Dans le souci de poursuivre une réflexion approfondie sur la communication à vocation pédagogique, cet article va notamment examiner une approche de la métaphore originale et quelque peu provocante présentée par George LAKOFF, avant d'en évaluer, à un plan général, les implications pour des situations de communication à vocation pédagogique. Enfin, en guise de conclusion, nous examinerons quelques-uns des enjeux théoriques qui soulèvent les thèses de cet auteur ?

1. Les métaphores sont des instruments cognitifs.

On ne peut reléguer les métaphores au rang de simples curiosités philologiques : ce sont des instruments fondamentaux de pensée. Elles sont non seulement partie intégrante du langage courant, mais elles révèlent nos conceptions du monde, elles sont propres à une culture ; elles constituent enfin des instruments de raisonnement.

Ainsi pourrait-on résumer les principales affirmations des thèses de G. LAKOFF. Et ces affirmations ne sont pas sans conséquences, tant en ce qui concerne la modélisation du fonctionnement cognitif qu'à propos des différents modèles de la communication. Voyons cela plus en détail.

Pour bien saisir ce que LAKOFF entend par métaphore, la méthode qu'il utilise, l'analyse qu'il en fait et les conclusions qu'il en tire, il peut être utile de prendre un exemple. Considérons les expressions métaphoriques suivantes : « J'ai un long chemin à faire » - « Je ne sais pas où aller » - « Ils sont à un carrefour » - « toutes les voies lui sont ouvertes » - « C'était un cul-de-sac » - « Toute ma vie est planifiée »... L'approche de LAKOFF va être d'étudier ces différentes expressions, non pas chacune pour elle-même, mais en ce qu'elles révèlent ensemble l'existence d'une métaphore fondamentale, partagée quasi inconsciemment par les différents locuteurs, une métaphore ayant servi de base, tant à la construction de ces expressions métaphoriques qu'à leur compréhension : la-vie-est-un-voyage. Telle qu'elle, cette métaphore fondamentale n'existe pas dans le langage commun. Elle est inférée par le chercheur à partir de multiples expressions métaphoriques et sert de repère à la compréhension des extensions possibles de son application.

Cette métaphore fondamentale, cette métaphore sous-jacente, LAKOFF et JOHNSON (1980) vont l'appeler une métaphore conceptuelle.

Si l'on reprend la distinction entre domaine-source et domaine-cible, la métaphore conceptuelle assure une double fonction : non seulement elle met en rapport les deux domaines l'un avec l'autre, mais elle permet aussi de projeter, de "cartographier" (*to map*) la structure de connaissance de l'un vers l'autre, dans la mesure où ces deux structures se correspondent. Ce sont précisément ces correspondances instaurées entre ces deux domaines qui jettent les bases du raisonnement et qui permettent de traiter les données de chacun des deux domaines rapprochés. Les correspondances permettent de raisonner à propos de l'un dans les termes de l'autre.

Tout cela confirme donc le fait que la métaphore, dans les termes où LAKOFF la conçoit, est bien plus qu'un simple jeu linguistique, ou une figure de rhétorique parmi d'autres. Elle est bien davantage que cela : c'est un instrument majeur de pensée. Selon l'auteur, différents éléments viennent confirmer cette affirmation :

- « - le caractère systématique des correspondances linguistiques ;
 - l'usage de la métaphore comme guide tout à la fois de raisonnement et du comportement basé sur ce raisonnement ;
 - la possibilité de comprendre de nouvelles extensions [=des formulations linguistiques nouvelles] dans les termes des correspondances conventionnelles. »
- (LAKOFF ; 1989a : 11) (C'est nous qui traduisons)

2. Nous raisonnons, en dernière instance, sur base de catégories spatiales.

LAKOFF (1987) a poursuivi sa réflexion sur la métaphore, et plus particulièrement avec TURNER cette fois, dans le cas de la poésie. (1989b)

2.1. Nous avons pris plus haut l'exemple de la métaphore conceptuelle « la-vie-est-un-voyage ». Mais il n'y a pas que des concepts « sentimentaux » qui fassent ainsi l'objet d'une compréhension métaphorique. C'est aussi le cas de concepts de base, tels que le temps, l'action, la cause,... voire même le concept de catégorie par exemple, conçu métaphoriquement comme un réservoir.

C'est ce qui va amener LAKOFF à la proposition d'une hypothèse majeure à vocation heuristique : pour lui, une métaphore projette, cartographie (*to map*) une structure schématique imagée d'un domaine-source et la transfère vers le domaine-cible, en en préservant la topologie cognitive. Telle est son Hypothèse d'Invariance.

La mise en œuvre de cette hypothèse présente un certain nombre d'implications. Retenons particulièrement celle-ci :

«...une grande part, si pas toutes les inférences abstraites sont véritablement des versions métaphoriques d'inférences spatiales, lesquelles sont inhérentes à la structure topologique des schémas imagés.» (1989a : 16) (C'est nous qui traduisons)

A nouveau ici, pour appréhender cette affirmation selon laquelle la métaphore est à concevoir comme un outil de pensée, il peut être utile de recourir à l'un ou l'autre exemple. Prenons celui du temps. Il est conceptualisé métaphoriquement comme une chose (c.à.d. une entité, dès lors localisable et mesurable) et un mouvement, comme en atteste l'examen de diverses expressions. Selon les cas, le temps se déplace (« ça fait passer le temps ») ; dans l'autre, c'est l'inverse. (« Nous approchons du grand jour »). LAKOFF notera ici que « le fait que le temps soit compris métaphoriquement dans les termes de mouvement, d'entités, de localisation... est en accord avec notre

connaissance de la biologie. Nous disposons des détecteurs [sensoriels] pour le mouvement et des détecteurs pour les objets. Mais nous n'avons pas de détecteurs pour le temps. » (1989a : 20) (C'est nous qui traduisons). Selon LAKOFF, les métaphores de base seraient donc à composante spatiale, ce qui s'explique par le fait que notre appareil cognitif est incorporé ; dans l'ontogenèse, les premières catégorisations seraient construites sur les repères spatiaux que nous fournissent nos sens : haut/bas, devant/derrière, gauche/droite.

2.2. Mais il est une autre implication du fonctionnement métaphorique de notre appareil cognitif et de l'Hypothèse d'Invariance. Nous avons vu plus haut qu'une métaphore projette une structure de connaissance (une structure schématique imagée) d'un domaine vers un autre, ce qui permet de penser le second dans les termes du premier. Ce mécanisme de base est à ce point général que des notions aussi fondamentales que le temps, la causalité, les buts, les changements, les catégories...sont elles-mêmes saisies métaphoriquement, avec une forte composante imagée. Conséquences : comme chacun des termes de toute structure propositionnelle peut être compris métaphoriquement,

« ... l'Hypothèse d'Invariance soutient que ce que nous appelions une structure propositionnelle est en réalité une structure schématique imagée ! » (1989a : 31) (C'est nous qui traduisons)

Des conséquences, tant théoriques que pratiques peuvent être déduites d'une telle affirmation. C'est ce que nous allons examiner à présent.

3. Métaphore et communication.

Dans un article spécifiquement consacré à cette question, LAKOFF et JOHNSON (1982) balisent le terrain de la réflexion qu'impose la confrontation de leur approche de la métaphore et les différents modèles permettant de penser la communication. Examinons ici ce point brièvement.¹

3.1. Les auteurs s'attardent à ce qu'ils appellent, à la suite de Michael REDDY (1979), « la métaphore du TUYAU ». Cette métaphore, qui imprègne quasi tout notre langage sur le langage, est caractérisé par différents traits : (1982:9)

1. l'esprit est un réservoir d'idées ;
2. les idées (les significations) sont des objets ;
3. les expressions linguistiques sont des réservoirs (destinés à contenir les idées-objets) ;
4. la communication est une émission (*sending*).

Mais si cette métaphore de base marque de son empreinte le langage courant, elle est également présente, implicitement, dans les différents discours théoriques sur la communication. LAKOFF et JOHNSON en appellent alors à la production par les chercheurs de nouvelles métaphores qui permettraient de penser et d'appréhender les aspects de la communication que la Métaphore du Tuyau néglige, voire occulte.

3.2. Les conséquences pédagogiques d'affirmations de ce type ne manquent pas. Un formateur pourrait ainsi s'interroger sur les métaphores rendues disponibles par notre culture pour penser le domaine qu'il cherche à « transmettre ». A l'instar des auteurs qui en appellent à la nécessité de produire de nouvelles métaphores pour

penser la communication, un formateur pourrait rechercher dans notre culture les métaphores qui permettent de structurer la conception courante du domaine à étudier et au besoin, en proposer de nouvelles...

4. Métaphore et apprentissage

Pour approfondir ce point, abordons une recherche faite dans le cadre de l'approche cognitive.

Dans leur article portant sur les mécanismes cognitifs à l'œuvre dans l'apprentissage sur base de métaphores, EVANS et EVANS (1989) synthétisent notamment la théorie de la structuration, proposée par TOURANGEAU et STERNBERG (1982).

Prenons d'emblée l'exemple d'une métaphore qui décrirait un homme politique comme un oiseau. Au sein de chaque domaine, (les oiseaux et les hommes politiques, en l'occurrence) on peut retrouver, entre les éléments qui composent ces domaines, une organisation, une structure qui situe par exemple un aigle comme plus noble qu'un poulet ! Ainsi, une métaphore ne rapproche pas seulement terme à terme deux concepts de domaines différents : elle établit une corrélation entre deux systèmes de concepts. Elle met donc aussi en rapport les places qu'occupent chacun de ces termes au sein de la structure propre à leur domaine respectif. C'est ce qu'entend mettre en évidence les deux types de similarités distinguées par TOURANGEAU et STERNBERG.

4.1. Dans ce cadre théorique, les types de relations entre les deux domaines rapprochés par la métaphore sont systématisés en deux cas :

- 1) la similarité intra-domaines (*within-*

¹ On se référera également à l'article de Jean-Pierre MEUNIER, dans le numéro 1 de « Recherches en Communication. Pages 71-92)

domains similarity) : elle porte sur la position relative d'un objet ou d'un concept au sein du domaine auquel il appartient. Ici, la similarité intra-domaines sera élevée si les deux objets ou concepts comparés par la métaphore sont « parallèles » dans les relations qu'ils entretiennent, chacun dans leur domaine respectif, avec les autres objets ou concepts qui en font partie. Ainsi de la position relative de l'aigle dans le domaine des animaux, par rapport par rapport à la position relative de tel homme politique comparé à cet oiseau, au sein de la classe politique de son pays.

2) la similarité inter-domaines (*between-domains similarity*) : elle concerne la similarité située cette fois au niveau des domaines eux-mêmes, rapprochés par la métaphore. Si la similarité entre les deux domaines est grande, l'« anomalie » de la comparaison en sera réduite, et la métaphore n'apparaîtra ou peu ; à l'inverse, son incongruité appellera un effort de compréhension, soit l'effet recherché.

Prenons encore un exemple proposé d'ailleurs par LAKOFF (1989a : 7-12) : l'amour-est-un-voyage. Selon cette métaphore, (inférée donc par le chercheur) les amants sont des voyageurs. Leur but de vie commune est vu comme une destination à atteindre, leur relation est un moyen de transport et leur passion le carburant nécessaire... Le voyage n'est pas facile, il y a des obstacles, des endroits (des carrefours) où des décisions sont à prendre quant à la direction à emprunter pour poursuivre, ensemble ou non, le voyage. C'est l'existence de cette métaphore de base qui autorise des expressions comme : le train-train quotidien, nous sommes à un carrefour, c'est ici que nos routes se séparent... Cette comparaison point à point entre les deux domaines (l'amour et le voyage) est possible, parce qu'ils

présentent des structures internes comparables. C'est ce que va mettre en évidence la notion de similarité intra-domaines. Par contre, le contenu de ces deux domaines est tout à fait différent, ce que met en évidence le concept de similarité inter-domaines, ici donc très faible. Cette faiblesse assure d'ailleurs la saillance de la métaphore.

Au vu de cette distinction, on peut soutenir que les métaphores les plus contraignantes sont celles pour lesquelles la similarité intra-domaines est élevée (c.-à-d. quand les structures internes des deux domaines sont comparables), tandis que la similarité inter-domaines est suffisamment faible pour empêcher une lecture littérale de la métaphore.

L'exploration expérimentale présentée dans cet article visait à comparer différents cadres théoriques pour rendre compte de l'apprentissage par la métaphore. Cette exploration montre la supériorité prédictive du modèle théorique de TOURANGEAU et STERNBERG : la structuration, la cartographie de structure. On remarquera dès lors que ce cadre théorique est en concordance avec les thèses de LAKOFF.

On peut déduire de ces considérations un certain nombre d'implications et de conséquences pédagogiques ; ainsi des critères d'une « bonne » métaphore : la haute similarité intra-domaines renforce la possibilité d'un usage adéquat d'une « cartographie » d'un domaine vers un autre, tandis qu'une faible similarité inter-domaines force à la prise en compte de la différence entre les deux.

4.2. Une autre référence théorique peut venir étayer davantage cette exigence d'une faible similarité inter-domaines. Plus les deux domaines seront dissemblables, plus un « calcul inférentiel » sera nécessaire pour examiner en quoi la métaphore choisie est une manière de

répondre à l'exigence du Principe de Coopération, formulé par GRICE. Et c'est précisément dans cet effort même, dans cette activité de l'allocutaire, que peut résider l'apprentissage.

4.3. D'autres implications de cette recherche renvoient à la conception même de la mémoire et à ses mécanismes fondamentaux. On notera par exemple que la théorie de la structuration prévoit la production de structures représentationnelles nouvelles (*schemata mapping*). La cartographie de nouvelles structures de connaissance se fait en lien avec les structures préexistantes. Et les métaphores sont impliquées dans ces processus.

Autre processus en jeu : le développement des connections entre des domaines distincts de connaissance, via les métaphores. Ce qui augmente l'accessibilité de l'ensemble de la mémoire sémantique et renforce la prise en compte des processus analogiques dans la modélisation des processus cognitifs.

5. Métaphore et représentation.

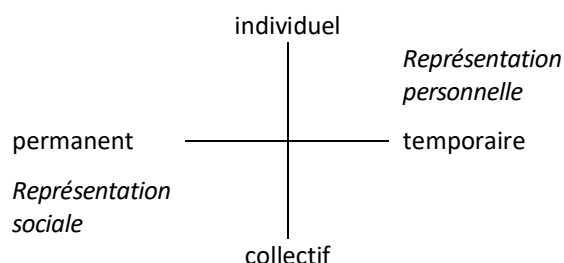
Dans le cadre des préoccupations pédagogiques qui sont les nôtres, la notion de représentation mérite elle aussi un examen, à rapprocher ce que nous avons relevé de la métaphore jusqu'à présent.

5.1. Dans son acception première, le concept de représentation sociale tel que conçu par MOSCOVICI (1961) est destiné à rendre compte de l'écart constaté entre le savoir scientifique d'une part, et sa « réception » dans la population étudiée, d'autre part. La dimension « représentation » du concept s'oppose donc à l'idée de vérité, tandis que le terme « social » insiste sur le fait que ces représentations sont le produit construit d'interactions sociales. Dans les plus récents développements dont la notion a fait l'objet (JODELET, 1989 ; CONNEXIONS

1988...), le caractère « non scientifique » des représentations sociales a été quasi abandonné ; par contre la dimension collective du concept a été développée (DOISE, 1990) tout comme la connotation de permanence, au point de le rapprocher du concept sociologique d'*habitus* proposé par Pierre BOURDIEU.

5.2. En ce qui concerne le champ pédagogique maintenant, le concept de représentation est utilisé dans un sens bien différent. Ici, s'opposant davantage aux connaissances individuelles stabilisées dans la mémoire à long terme, le concept de représentation définit au contraire la représentation circonstancielle que l'apprenant se fait d'une situation-problème par exemple. Il fait alors appel pour cela à des données présentes dans l'énoncé, à d'autres informations factuelles dans sa mémoire à long terme, à des éléments de sa mémoire procédurale, etc. De nombreux auteurs soulignent le caractère imagé de ces représentations. C'est sur cette représentation que le travail cognitif de résolution du problème va se faire. Dans cette conception, la représentation est donc tout à la fois individuelle et temporaire. (Voir JOHNSON-LAIRD, 1983 - GIORDAN et de VECCHI, 1990 - DENIS, 1989)

Pour contraster clairement les deux acceptions du concept, on peut dresser le schéma structural suivant :



On perçoit dès lors fort bien comment ces deux acceptions du mot représentation recouvrent les réalités irréductibles. Pour

les pédagogues, même s'ils ne nient pas l'existence de représentations sociales, elles sont cependant hors de portée de l'action du formateur. Par contre, l'intervention du formateur est concevable sur les représentations circonstanciées construites par l'apprenant. A l'inverse, pour le sociologue, même s'il ne nie pas l'existence de particularités individuelles dans la manière dont les représentations sociales sont reçues et utilisées, ces particularités paraissent, sinon sans effet, du moins situées à un tout autre niveau que celui des rapports sociaux. Les changements de représentations sont dans ce cas constatés, non pas à l'échelon de l'individu, mais à celui de vastes groupes.²

Dans la perspective « anthropologico-cognitive-linguistique » qui est la sienne, LAKOFF et sa théorie des métaphores conceptuelles permettent peut-être d'établir un lien entre ces deux conceptions, dans la mesure où ces métaphores conceptuelles sont pour lui tout à la fois personnelles et culturelles puisque les métaphores avec lesquelles chacun d'entre nous raisonne nous sont rendues disponibles par la culture, même dans les cas de métaphores dont nous ne nous servons habituellement pas nous-mêmes dans nos raisonnements.

6. Métaphore et lien social.

Des apports comme ceux de LAKOFF présentent la puissance de provocation théorique qui stimule la réflexion et invite à l'établissement de connexions diverses avec d'autres questions des sciences de la communication. Ainsi, une des vertus de l'idée qu'une culture fournisse un « stock » de métaphores conceptuelles permet de poser entre d'autres termes la question

² Pour une discussion plus détaillée de ces distinctions voir BOURGEOIS : 1992

cent fois posée de la nature du lien social. Si cette idée remet en cause l'individualisme épistémologique de la plupart des travaux en sciences cognitives, elle permet aussi de faire des liens autres que la langue, entre le système cognitif de chacun des individus et la culture à laquelle ils appartiennent. On n'est pas loin de l'argument essentiel de ce livre qui eu son petit succès, à l'époque : « La Construction Sociale de la Réalité ». Cette idée est reprise aussi, avec la teinte technologique qui est la sienne, par Pierre LEVY lorsqu'il parle d' « écologie cognitive », ou de « collectifs pensants » (LEVY, 1990). Mais c'était sans doute aussi l'idée de Gregory BATESON et Jurgen RUESCH (1951) lorsqu'ils entreprennent de montrer que l'idée même de santé mentale et conséquemment les pratiques thérapeutiques, sont le produit d'une vaste matrice impliquant les modes de communication interindividuels que valorise une société.

Et cette idée centrale, partagée par bien d'autres auteurs, est la suivante : on ne peut concevoir d'individu pensant isolé. Il n'est d'individu qu'inscrit dans un réseau de communication, un réseau dont il est le produit, en même temps qu'il participe à sa modification, à sa recreation permanente. Pierre Levy, avec le sens de la formule qui le caractérise, ira même jusqu'à dire :

« Ce n'est pas « moi » qui suis intelligent, mais moi avec le groupe humain dont je suis membre, avec ma langue, avec tout un héritage de méthodes et de technologies intellectuelles (...) Qui pense? Il n'y a plus de sujet ou de substance pensante, ni « matérielle », ni « spirituelle ». Ca pense, dans un réseau où des neurones, des modules cognitifs, des humains, des institutions d'enseignement, des langues, des systèmes d'écriture, des livres et des ordinateurs s'interconnectent, transforment et traduisent des représentations. » (153-154) (C'est nous qui soulignons)

7. Métaphore et pédagogie.

Tentons à présent de cerner mieux encore les implications des différentes considérations émises jusqu'ici dans leurs retombées sur les situations d'apprentissage. En quels termes un formateur peut-il tenter de prendre en compte ce qui vient d'être dit ?

7.1. Même si la réponse à une telle question est loin d'être évidente, il est cependant capital de l'aborder : dans la mesure où les métaphores, telles que nous les avons analysées ici, ne sont pas uniquement des jeux de langage, mais constituent les instruments de base du raisonnement, le formateur ne peut rester à l'écart de cette question. Selon LAKOFF, la cartographie que réalise la métaphore permet de penser un domaine dans les termes d'un autre, elle permet aussi de penser l'inconnu à partir du connu. Or, c'est précisément le cas de la situation pédagogique puisque, par définition, ce qui est à apprendre n'est pas encore connu !

Si l'on ne peut penser sans faire usage de métaphores, quelles métaphores permettraient de penser adéquatement les contenus qui font l'objet de la formation et leur servir de support ? Tel sera le fil conducteur de cette section.

7.2. Dans la section consacrée aux modèles de communication, nous avons vu que LAKOFF en appelle à la production, par les chercheurs, de métaphores permettant de penser plus adéquatement la communication. Ce qui est remarquable, c'est que si les métaphores mises à notre disposition par notre culture sont bien inférées par le chercheur, elles sont aussi pour la plupart inconscientes en tant que telles. Par contre, de nouvelles métaphores à construire seraient davantage conscientes et délibérées. Ici encore, le lien avec les situations d'apprentissage peut être établi. Car on pourrait soutenir qu'une

« bonne métaphore », dans une perspective pédagogique, est celle qui ne se dissimule pas sous diverses expressions linguistiques, mais au contraire se donne à voir comme métaphore, comme signe de quelque chose d'autre qu'elle-même. Le destinataire, l'apprenant dans le cas qui nous occupe, a dès lors pour tâche de se construire une représentation qui doit se situer dans un au-delà de la métaphore utilisée. C'est sans doute dans ce travail de construction d'une représentation que tient précisément l'apprentissage. (Voir 4.2.) L'on touche ici à un autre souci de la recherche pédagogique contemporaine : celui de la métacognition. (NOEL, 1991)

7.3. Si nous pensons à partir de métaphores, apprendre de nouvelles façons de penser revient donc à intégrer de nouvelles métaphores. D'où ces questions : quelle est alors la nature de ces nouvelles métaphores ? Quels repères peuvent servir dans l'élaboration de ces nouvelles métaphores à des fins pédagogiques ? Tentons d'en recenser quelques-unes.

a. On a vu que les thèses soutenues par LAKOFF insistent sur le caractère essentiellement analogique des structures schématiques imagées qui caractérisent la cartographie métaphorique. Ce repère est sans doute de première importance.

b. LAKOFF souligne également le fait que toutes les métaphores peuvent, en dernière instance, se ramener à celles de l'espace, lesquelles sont surdéterminantes de par la corporalisation de notre appareil cognitif. Toute métaphore tendrait donc, pour être comprise, à être ramenée à sa dimension spatiale. Il en résulte que plus une métaphore donnera à voir ses bases spatiales, plus elle sera « efficace », communicationnellement et cognitivement parlant.

c. D'après EVANS et EVANS ainsi que TOURANGEAU et STERNBERG, il y a intérêt à établir, entre les domaines rapprochés tout à la fois une haute similarité intra-domaines et une faible similarité inter-domaines. Les structures internes respectives des deux domaines doivent donc être aussi proches que possible, tandis que les domaines eux-mêmes seront aussi différents que possible. Une pratique pédagogique de diversification des exemples contribue à la rencontre de cette exigence. Les métaphores sont alors présentées comme le signe d'autre chose qu'elles-mêmes, une autre chose de nature inconnue, une autre chose à connaître, à apprendre précisément.

7.4. L'ouvrage de GIORDAN et De VECCHI, déjà cité plus haut (en 5.2.) met nettement l'accent sur le caractère imagé des représentations préalables des apprenants, des représentations avec lesquelles le formateur doit interférer dans la poursuite de ses objectifs pédagogiques. La procédure qu'ils proposent est très nettement imagée puisqu'ils proposent de faire affleurer les représentations des apprenants par la consigne d'un dessin, d'un schéma à réaliser. Des pistes pour une opérationnalisation sont sans doute à rechercher dans cette direction.

Plus concrètement, un formateur pourrait ainsi rechercher les métaphores rendues disponibles par notre culture pour penser le domaine qu'il cherche à « transmettre ». A l'instar des auteurs qui en appellent à la nécessité de produire de nouvelles métaphores pour penser la communication. Le formateur, pourrait très bien en proposer de nouvelles...

Les méthodes de travail de LAKOFF, des méthodes empruntées à l'anthropologie culturelle, à la linguistique cognitive... sont aussi intéressantes. C'est sur base de matériaux tels que des interviews par

exemple que le chercheur, en confrontant les dires des personnes interrogées sur un thème, infère les métaphores conceptuelles qui servent de base à la construction des formulations de surface, telles qu'elles apparaissent dans les fragments du discours étudié. De tels procédés peuvent certainement être utilisés, parmi d'autres, dans un souci pédagogique. Un formateur pourrait ainsi s'interroger, comme mentionné plus haut, sur les métaphores rendues disponibles par notre culture pour penser le domaine qu'il cherche à « transmettre ». Mais il peut aussi chercher à identifier les métaphores à partir desquelles les apprenants conçoivent le domaine à étudier. Il y a là un outil particulier, qui permet de mettre en évidence les structures d'accueil, les représentations préalables que les apprenants ont des contenus de l'apprentissage. Ainsi, un formateur pourrait-il tenter de fournir aux apprenants de quoi se forger de nouvelles métaphores, et dès lors permettre la construction de nouvelles représentations, intégrant davantage les repères du cadre conceptuel qu'il cherche à transmettre. Le caractère tout à la fois imagé et spatial des métaphores conceptuelles est un des repères à ne pas perdre de vue dans la construction et la proposition de ces nouvelles métaphores.

8. Enjeux, conclusions et perspectives

8.1. Des apports comme ceux de LAKOFF concernent des enjeux qui dépassent largement la question d'un cadre pour penser la métaphore.

Cela concerne tout d'abord explicitement la question des modèles pour penser la cognition humaine. L'option est très nettement prise ici en faveur d'un modèle qui privilégie les aspects analogiques à l'œuvre dans le raisonnement, par rapport aux modèles

proches de la logique formelle. Autorisons-nous alors à un petit détour (tiens, encore une métaphore spatiale) par les travaux de DENIS (1989). Dans cet ouvrage, l'auteur pose notamment la question de l'imagerie, dans ses rapports avec le raisonnement. Il y rappelle les thèses de JHONSON-LAIRD, qui soutient qu'une représentation imagée fournit une « représentation directement accessible, elle permet de résoudre des problèmes sans recourir à des systèmes d'inférences logiques » (:223) Ces considérations avancées par DENIS se heurtent toutefois à la limite des éléments figurables. Or, les apports de LAKOFF selon lesquels tout élément propositionnel serait compris sous forme métaphorique à forte composante imagée, vient donner un surcroît de généralité aux conclusions de DENIS, en les étendant aux processus cognitifs dans leur ensemble.

De plus, l'insistance de LAKOFF sur le caractère culturel des métaphores conceptuelles vient contester l'idée selon laquelle les images seraient de simples événements psychologiques internes, dont la « sortie » serait pour l'essentiel verbale.

8.2. Une « bonne métaphore », selon des critères pédagogiques, est celle qui se donne à voir en tant que métaphore, celle qui renvoie à autre chose qu'elle-même. Elle donne aussi à voir les bases spatiales qui la fondent. L'usage pédagogique de la métaphore, au sens où l'on a entendu ici ce terme, peut aussi se présenter comme une façon de dépasser le dilemme présenté au début de cet article. Car si c'est bien la métaphore qui porte en elle la structure de raisonnement, on pourrait soutenir à l'extrême que la métaphore et le concept se confondent. Dans le champ scientifique d'ailleurs, les exemples ne manquent pas de tels procédés, comme celui de la *circulation* (GUTSATZ, 1983) qui est ainsi passé du domaine de l'hydraulique à celui de la médecine (le sang) et à l'économie (des richesses). Nous sommes bien ici dans

un cas de métaphore institutive, comme le dirait Michèle PRANDI, dans un cas de projection créative « sur des faits inconnus de la structure de faits connus ». (1992 : 199)

8.3. Les travaux de LAKOFF sont aussi intéressants sur le plan méthodologique. Son approche de la métaphore allie les apports de l'anthropologie, de la psychologie cognitive, de la linguistique... ce qui l'amène à faire usage d'outils d'investigations divers, propres à chacune de ces disciplines et à proposer de ce fait des conclusions novatrices et stimulantes. Dès lors, la volonté d'une exploration plus approfondie de ces considérations appliquées à un contexte pédagogique imposerait sans doute l'usage intégré d'instruments d'investigation diversifiés, pour rendre compte des actes concrets de communication à intention formative. En retour, cela peut permettre de réinterroger les considérations théoriques traitées ici. On pourrait rechercher ainsi les indices de l'activité de l'apprenant face à une métaphore et évaluer ses capacités à susciter des processus inférentiels. Ce sera alors dans et par ce « calcul » lui-même que le destinataire peut construire les outils intellectuels susceptibles d'être transférés à d'autres réalités. Ce en quoi consiste l'apprentissage, d'ailleurs.

Mots-clés :

ANALOGIQUE- APPRENTISSAGE - COMMUNICATION - COGNITION - FORMATION des ADULTES - LAKOFF G - METAPHORE - ...

BIBLIOGRAPHIE

BATESON Gregory, RUESCH Jurgen :

1951 Communication et Société. (Communication. The Matrix of Psychiatry.) (1968,1987) Traduit de l'américain. 1988 Ed Seuil

BERGER Peter, LUCKMAN Thomas :

1986 La Construction Sociale de la Réalité. Ed Meridiens Klincksieck Coll. Sociétés. Paris.

BOURGEOIS Etienne :

1992 Connaissance, Représentation et Discours: un Cadre Théorique pour l'Évaluation des Effets de Formation. in: Pédagogies. Cahiers du Laboratoire de Pédagogie Expérimentale de l'UCL. Vol III Juil. 1992, p. 63-78. Communication au 25^o Congrès International de Psychologie. Bruxelles, juillet 1992

DENIS Michel :

1989 Image et cognition. Coll. Psychologie aujourd'hui. PUF Paris

DOISE Willem :

1990 Les représentations sociales. In: Traité de Psychologie Cognitive. GHIGLIONE R. BONNET C. RICHARD JF. Tome III Pp 111-174 Ed Dunod Paris

EVANS Roberta D. et EVANS Gerald E.

1989 Cognitive Mechanisms in Learning from Metaphors. In: Journal of Experimental Education Vol. 54, No 1 Fall (Washington, Heldref Publications)

GIORDAN André et de VECCHI Gérard :

1990 Les Origines du Savoir Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques. Delachaux et Niestlé, 2^o Ed Neuchâtel

GUTSATZ Michel :

1983 Les dangers de l'auto. In: L'Auto-Organisation De la physique au politique. Colloque de Cerisy. Direction: P. Dumouchel et JP Dupuy. Ed Seuil, Coll. Empreintes. Paris

JODELET Denise :

1989 Les Représentations Sociales. Paris. Presses Universitaires de France.

JOHNSON-LAIRD Philip :

1983 Mental Models. Ed. Cambridge University Press

LAKOFF George and JOHNSON Mark :

1980 Metaphors we Live by. The University of Chicago Press. Chicago and London.

1982 Metaphors and Communication. University of California, Berkeley Series A Paper N.97 December Reproduced by L.A.U.T. (Linguistic Agency of Trier. D-5500 TRIER

LAKOFF George :

1987 Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about Mind. The University of Chicago Press. Chicago and London

1989a The Invariance Hypothesis. Do Metaphors Preserve Cognitive Topology. In: Linguistic Agency University of Duisburg January 1989 Series A. Paper No 226

1990 The Invariance Hypothesis : is abstract reason based on image-schematas ? In Cognitive Linguistics. 1-1 pages 39 à 74.

LAKOFF George and TURNER Mark:

1989b More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor. Chicago University of Chicago Press. (une recension de cette ouvrage a notamment été réalisée par Ray JACKENDOFF et David AARON. In: Language Journal of the Linguistic Society of America). Vol. 67, No2. Juin 1991. Pages 320-338)

LEVY Pierre :

1990 Les Technologies de l'Intelligence. L'Avenir de la pensée à l'ère informatique. Ed la Découverte. Coll. Science et Société Paris.

MORIN Edgar :

1990 Introduction à la pensée complexe. Ed ESF, Coll. Communication et complexité. Paris

MOSCOVICI Serge :

1961 La psychanalyse, son image et son public. Paris, Presses Universitaires de France

NOEL Bernadette :
1991 La métacognition. Ed De Boeck Université,
Coll. Pédagogie en Développement.
Bruxelles

PRANDI Michèle :
1992 Grammaire Philosophique des Tropes. Ed
Minuit

SPERBER Dan et WILSON Deirdre :
1989 La Pertinence. Communication et
Cognition. Traduit de l'anglais. Relevance,
1986. Ed Minuit, Coll. Propositions. Paris

REDDY Michael :
1979 The Conduit Metaphor - A case of Frame
Conflict in our Language about Language.

In: A. Ortony Ed. Metaphor and Thought.
Cambridge. Cambridge University Press.
pp.284-324

TOURANGEAU R. and STERNBERG RJ.
1982 Understanding and appreciating metaphor.
In: Cognitive Psychology 13, 27-55

Revue

1988 Les Représentations Sociales. Connexions.
No 51