

Apprendre la complexité : 2/2

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

Ce texte constitue un des chapitres concluant une « dissertation doctorale », consacrée à l'étude de cette question : « *Quelles sont les problèmes communicationnels et pédagogiques que présente l'apprentissage de l'approche complexe et systémique ?* »¹

Il s'agit d'aborder les deux textes présentés ici comme un ensemble, situé en fin de thèse et composé des étapes suivantes :

- | | |
|-----------------------------------|---------|
| 1. Négociations des *métaphores ; | [= 1/2] |
| 2. Conclusions générales | [= 2/2] |

Le terme de « *métaphore » est ici entendu dans le sens construit par George Lakoff et Mark Johnson, dans leur ouvrage : « les métaphores dans la vie quotidienne ». Notons qu'un autre article de synthèse, intitulé « Le cueilleur de métaphores », présente cet ensemble de manière plus synthétique.²

Le premier de ces deux textes se donne pour propos la généralisation des observations et la théorisation qui peut en être faite. Le deuxième, comme conclusion prospective, situe cette thèse comme une contribution aux sciences de la communication.

Dernière remarque. Un chapitre de la thèse (chapitre13) explorait les implications théoriques et plus opérationnelles, dans le champ de l'apprentissage et de la formation des adultes. On y convoquait Jerome Bruner, le débat Piaget-Vygotski, remis à l'avant-scène par le conflit-socio-cognitif, on y discutait de l'articulation individu-collectif...

Ce chapitre, bavard et foisonnant, explorait beaucoup plus de pistes qu'il ne posait de jalons. Tel quel, il n'était donc guère présentable ici. Dans une perspective exploratoire, il suggérait diverses pistes, qui mériteraient sans doute des développements ultérieurs. A suivre, donc.

¹ Défendue en 2000, à l'UCL, au sein du Département de Communication et intitulée : « *Apprendre la complexité*. Communication, négociation et métaphores en formation des adultes. Étude de cas. Invitation à une psychosociologie cognitive. »

² Cet article est également disponible à l'adresse < <https://gerardpirotton.be/communication/metaphores/> >

CONCLUSIONS

Une conclusion, c'est censé conclure, clôturer, en quelque sorte: ce sont là les contraintes du genre. Mais s'y résoudre est particulièrement frustrant dans la mesure où, chemin faisant, on a pu entrevoir des pistes nouvelles, identifier des dimensions imprévues, repérer des ouvertures insoupçonnées. Il serait stupide de ne pas les relever, en vue de prolongements éventuels. Mais conclure, c'est aussi reprendre et ramasser en leur essentiel les éléments engrangés, tout en mettant l'ensemble en perspective. Ce à quoi nous allons nous employer.

Ce chapitre de conclusion abordera donc ces deux dimensions, de clôture et de prospection et cela selon quatre sections. Dans les deux premières, nous rappellerons synthétiquement ce que nous avons dégagé quant à la pertinence des propositions de Lakoff, ainsi que les limites de cette pertinence, tant à propos de ce qui a trait aux situations de formation qu'en ce qui concerne l'abord plus spécifiquement communicationnel de ces mêmes situations. Dans les deux dernières sections, nous suggérerons l'un ou l'autre usage de cette préoccupation *métaphorique, défendant l'idée que l'on peut étendre la pertinence de cette vigilance particulière, dans d'autres domaines que celui qui nous a occupé ici. Enfin, nous reprendrons les questions d'ordre épistémologique qui sont posées, tout à la fois pour les contraster avec d'autres options, pour affronter la nécessité de prendre position et pour en appeler à la poursuite d'autres travaux en ce sens, singulièrement quant aux cadres théoriques pour penser la communication.

1. *MÉTAPHORES, NÉGOCIATION des *MÉTAPHORES et FORMATION

La formation des adultes était une préoccupation qui a donné son impulsion à cette thèse. Trois ordres de questions étaient présents, à ce stade. Tout d'abord, à un niveau descriptif. Est-il possible d'identifier les *métaphores à partir desquelles les étudiants abordent les contenus de formation qui leur sont présentés? Quelles *métaphores sont présentes, lorsque les contenus de l'apprentissage sont des concepts caractéristiques de l'approche complexe? Certaines *métaphores sont-elles plus complexes que d'autres? Ensuite, à un niveau plus théorique: l'approche *métaphorique permet-elle de proposer une définition de l'apprentissage, entendu alors comme un changement des univers *métaphoriques auxquels ont recours les étudiants? Enfin, à un niveau plus opérationnel, cette préoccupation pour les *métaphores autorise-t-elle à proposer aux praticiens des suggestions plus immédiatement utilisables dans des contextes formatifs? Reprenons une à une ces questions, avec un même souci: celui de la modestie.

1.1. *métaphores et contenus de formation. Le cas de l'approche complexe

Si la moisson est modeste, elle n'en est pas pour autant insignifiante. Oui, il est possible d'identifier des logiques imagées de raisonnement à partir desquelles les étudiants raisonnent les contenus qui leur sont présentés. La méthode d'identification de ces *métaphores a fait l'objet du chapitre 11. Mais cette identification débouche sur deux constats. Tout d'abord, les *métaphores repérées sont celles déjà signalées par Lakoff, propres à notre culture et (donc) non spécifiques à l'épistémologie qui fait l'objet de la formation observée. Ensuite, l'usage

inadéquat et causaliste de ces *métaphores conventionnelles à propos de thèmes environnementaux n'empêche pas par ailleurs ces mêmes étudiants de réfléchir en des termes interactionnels une situation de communication pathologique au sein d'une famille et une stratégie d'intervention, ce que sanctionne positivement la réussite de nombre d'entre eux au terme de la formation observée. Ce qui suggère au moins deux réflexions. Il semble tout d'abord difficile de classer les *métaphores selon qu'elles seraient ou non complexes par essence.⁽³⁾ Ensuite, il s'agit de bien prendre la mesure de ce constat: dans un cas, leur réussite de la formation qui travaille massivement l'approche systémique familiale ce qui atteste d'une compétence en la matière, dans l'autre, des productions inadéquates lorsqu'ils ont à réfléchir d'autres objets. Ce hiatus nous introduit à une réflexion plus générale sur l'apprentissage.

1.2. *métaphores et conceptions de l'apprentissage

Cette attention spécifique aux *métaphores peut aussi s'avérer pertinente en ce qui concerne cette fois les théories explicites ou implicites de l'apprentissage qui semblent guider les pratiques pédagogiques des formateurs.

Ainsi, lorsque parle, presque de façon anodine,

- d'acquérir des outils de raisonnement,
- de saisir des données, des informations,

- de s'appropriier des concepts,
- d'accumuler des connaissances,
- ...

On évoque alors une conception quasi substantielle des savoirs (la matière) où dominant, tant les idées d'empilement et d'accumulation que la distinction de base entre les données et les procédures par exemple.

Mais on pourrait tout aussi bien concevoir l'apprentissage en usant de *métaphores qui ressortissent davantage du caractère biologique et adaptatif de ces phénomènes, en parlant de transformations, de maturation et de plasticité des réseaux, etc.

Ces conceptions de l'apprentissage dans le chef des enseignants ont bien sûr leurs corollaires: à savoir les conceptions qu'ils peuvent avoir de leur propre rôle au sein de la relation pédagogique. Ainsi de cette question, approche complexe oblige: « le formateur peut-il se (conce)voir comme la cause de l'apprentissage?

La question n'est pas inutilement perfide ou provocatrice. Au début de ce travail, nous avons pu nous-mêmes être guidé par l'idée de détenir, avec les *métaphores, le moyen quasi magique d'accéder à la « *black box* ». Nous en sommes assez vite revenu... Ce qui nous a permis ensuite de présenter les *métaphores davantage comme un moyen d'action sur les réseaux de communication entre les étudiants et à faire de cette dimension psychosociologique une vigilance qui demande attention, au même titre que les « contenus d'apprentissage ». On rejoint ici Monteil et Meirieu ou encore Bruner, par exemple. Enfin, même si selon nous, le formateur ne peut que bien peu modestement s'instituer cause des apprentissages,⁽⁴⁾ il reste que, dans la relation éducative, c'est encore sur lui-même qu'il a le plus facilement prise. Il peut alors chercher à exercer cette vigilance *métaphorique à l'endroit de ses

⁽³⁾ Voir, dans le Journal Recherche, les pages consacrées à cette question. D'une part, ce ne sont pas les *métaphores elles-mêmes qui sont complexes. Ce qualificatif s'applique davantage au type de regard qu'elles invitent à porter sur les "objets". D'autre part, les *métaphores apparaissent comme motivées par ces objets qu'il s'agit de concevoir et non par option épistémologique ou conceptuelle.

⁽⁴⁾ Voir la citation de Philippe Meirieu, en exergue du chapitre 13.

propres habitudes de pensée et d'expression.

De plus, une telle conception de l'apprentissage, entendu comme la stabilisation progressive, coopérative et conflictuelle au sein du groupe en formation d'un ensemble *métaphorique interprétatif, conduit le formateur à intervenir davantage comme médiateur/négociateur. Ce que nous allons réaffirmer dans les paragraphes suivants.

1.3. *Métaphores et pratiques pédagogiques en formation

S'il est un terme qui se dégage de nos observations, c'est bien celui de diversité : diversité des *métaphores utilisées par les participants aux échanges, diversité des *métaphores pour aborder un même objet, diversité encore des *métaphores présentes lors d'un même échange.

Outre la pétition de principe, cohérente avec l'approche complexe, qu'est-ce qui peut fonder cette insistance sur la diversité? Reprenons ici brièvement trois arguments. Ainsi, au plan de la théorie des *métaphores, rappelons que pour Lakoff, chaque *métaphore éclaire et conséquemment laisse dans l'ombre des aspects différents de ce qui est à comprendre. Dès lors, le recours à plusieurs *métaphores permet d'enrichir cette compréhension. Ainsi encore, au plan des pratiques pédagogiques, parce que présenter aux participants une grande diversité des domaines et les aborder en des termes complexes revient en même temps à leur présenter autant de points de comparaison avec des situations nouvelles qui peuvent alors leur apparaître comme se prêtant elles aussi à un abord complexe. L'étude de la notion de causalité, à laquelle nous avons procédé au chapitre 13 est une illustration de cet argument. ⁽⁵⁾ Ainsi enfin, au plan des pratiques pédagogiques toujours, parce

⁽⁵⁾ En nous référant aussi à Eleanor Rosch sur la catégorisation et aux travaux de Johnson-Laird sur l'induction.

que les étudiants eux-mêmes sont divers. Les *métaphores qu'ils auraient individuellement tendance à utiliser pour attribuer du sens à un objet quelconque vu en formation peuvent elles aussi être diverses.

Plus opérationnellement, dans le choix de ses *métaphores, le formateur pourra chercher à privilégier celles qui lui apparaissent les plus différentes de celles qui sont utilisées ou proposées par les étudiants. Le travail auquel les participants doivent procéder pour attribuer du sens à un « objet » à partir d'une *métaphore inusitée par eux mais proposée par le formateur peut être intéressant du point de vue de l'apprentissage. Ainsi, par exemple, parler à propos de l'organisation du cerveau de « population de cellules » plutôt que de « réseaux neuronaux » peut ne pas connoter les mêmes univers explicatifs. Dans le second cas, l'expression évoquera peut-être davantage la télédistribution par câble, tandis que l'autre évoquera sans doute davantage un caractère vivant et mouvant.

Plus opérationnellement toujours, le repère général que constitue la diversité peut amener le formateur à mettre en place entre les participants des interactions ayant précisément pour objet les différences entre eux quant aux abords *métaphoriques d'un même objet. Nous avons proposé à ce propos l'expression de « *méta-socio-cognition* ». On notera incidemment que la compétence à exercer par le formateur est ici moins de l'ordre scientifique (sa connaissance des contenus d'apprentissage) que l'ordre socio-affectif, dans la mesure où il s'agit de réguler ces échanges pour les maintenir entre des limites propices à un bénéfice positif des participants qui y sont engagés.

Identifier les *métaphores auxquelles ont recours les participants est une des conditions de tels procédés. Nous avons proposé pour cela une méthodologie présentée au chapitre 11, et sur laquelle nous reviendrons aussi brièvement à la fin de la prochaine section. On notera le

rapprochement à faire avec l'invitation à la pratique de l'éclectisme par lequel Willem Doise conclut « Logiques sociales dans le raisonnement ». ⁽⁶⁾

1.4. *métaphores, apprentissage et intelligences collectives

Cette exploration *métaphorique peut aussi concerner le groupe entier, en tant que collectif pensant. On considère alors ce groupe comme le lieu d'exercice d'une intelligence collective, dont le formateur fait partie autant qu'il y tient une place particulière du fait de sa fonction institutionnelle. Sa tâche se modifie. Au lieu de rechercher l'apprentissage de chaque individu, il doit considérer le groupe comme une communauté interprétative en gestation ou en évolution, un collectif pensant qui s'édifie lui-même comme entité en même temps qu'il édifie une signification commune. Le formateur cherchera alors à renforcer la capacité de chacun de contribuer à cette construction. Tel un hologramme, la construction commune ainsi élaborée se trouvera déposée en chacun, non comme un fragment de cet ensemble, mais dans sa totalité, le social devenant ainsi individualisé.

Mais le formateur ne peut se limiter à ce seul groupe. Il a aussi pour tâche de le guider, de le rapprocher et de le relier à d'autres collectifs pensants, qu'il s'agisse des auteurs qui font autorité dans le secteur, qu'il s'agisse de l'ensemble que constituent les formateurs qui assurent le programme, ou encore des professionnels du secteur vers lequel se destinent les participants. Ce que l'on nomme quelquefois, de façon quasi sarcastique, la dé-formation professionnelle.

⁽⁶⁾ DOISE W., Logiques sociales dans le raisonnement, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1993

2. *MÉTAPHORES, NÉGOCIATION des *MÉTAPHORES et COMMUNICATION

Le « système des *métaphores de Lakoff » concerne la langue et la culture, sans doute. Mais il est avant tout une théorie de la cognition, qui affirme le caractère déterminant de l'expérience corporelle humaine ainsi que la catégorisation et la projection de structures imagées, comme processus fondamental de la cognition. En quoi cela peut-il concerner la communication? Comment cela intervient-il dans des interactions concrètes? Comment se comprennent des interlocuteurs ayant recours, en toute hypothèse, à des *métaphores différentes? Les *métaphores auxquelles a recours une personne évoluent-elles au fil de l'échange où elle est engagée? ... A un niveau plus théorique, cette approche *métaphorique permet-elle de mettre en évidence des dimensions des processus communicationnels négligées par les cadres théoriques aujourd'hui disponibles? Au moment de conclure, rappelons synthétiquement ce que nous sommes maintenant en mesure de répondre à ces questions.

2.1. *Métaphores et étude de situations de communication

On pouvait s'en douter: l'analyse de situations naturelles fait apparaître une série de *métaphores, montrant ainsi la pertinence de l'approche proposée par Lakoff, non seulement pour l'analyse de documents écrits mais également pour la compréhension de productions verbales, en l'occurrence en situation de formation. Cependant, le fait de pouvoir identifier des *métaphores dans ces contextes ne peut suffire à affirmer l'intérêt de la démarche. Il fallait encore pouvoir montrer comment cette attention

spécifique permet de mettre en lumière de nouveaux aspects dans l'étude de situations de communication. C'est ce que nous avons pu dégager par la mise en évidence d'un niveau spécifique d'ajustement qui se joue dans l'interaction, à savoir la négociation implicite d'un ensemble singulier de *métaphores que les interlocuteurs vont tenir pour pertinentes pour penser ce qui fait l'objet de l'échange. Reprenons cela point par point.

On peut donc diagnostiquer des *métaphores dans les productions verbales des étudiants en situation de formation. Il est alors très rapidement apparu qu'il n'y a guère de sens à parler « des *métaphores de chacun », en terme de quasi propriété individuelle. D'une part, ces *métaphores ne sont pas les siennes: il actualise plutôt quelques-unes des logiques imagées de raisonnement propres à la langue et à la culture en question et d'autre part, ses interlocuteurs font de même. D'autre part, ces *métaphores apparaissent tout autant le fait de la situation communicationnelle considérée.

Participant à l'échange, chaque interlocuteur a donc recours à quelques-unes des structures schématiques et imagées que la langue met à sa disposition. Mais il a aussi accès et recours à celles que ses interlocuteurs utilisent, eux-mêmes puisant tout à la fois dans ce « stock » culturel et reprenant à leur compte l'une ou l'autre des *métaphores utilisées par les partenaires de l'échange. Ceci étant perçu, les logiques imagées diagnostiquées au sein d'un échange apparaissent donc davantage comme étant le fait de la coopération singulière dans laquelle sont engagés les interlocuteurs plutôt que le fait des individus pris dans leur singularité. Sous cet angle, les *métaphores n'apparaissent donc pas comme l'apanage de chaque interlocuteur: elles circulent plutôt entre eux selon des modalités qu'il s'agit de comprendre. Un nouvel objet d'étude se dégage donc progressivement, à savoir les modalités de circulation des *métaphores au cours d'un échange. Voyons cela de plus près.

2.2. Communication et circulation des *métaphores

Que se passe-t-il, au cours d'un échange, lorsque les interlocuteurs ont recours à des *métaphores différentes? Nous avons répondu à cette question par ce qui peut apparaître comme une boutade. Ils n'utilisent pas des *métaphores différentes, tous les utilisent toutes! Tendanciellement, les premières interventions des uns et des autres semblent proposer une palette de *métaphores qui vont être plus ou moins souvent reprises dans les interventions suivantes. On pourrait d'ailleurs très bien suivre le « trajet » que parcourt une *métaphore déterminée au fil des interventions au sein desquelles elle apparaît. Nous sommes alors en mesure de répondre de manière à première vue bien étrange à la question: « Comment se comprennent des interlocuteurs qui ont recours à des *métaphores différentes? » Réponse: en utilisant eux-mêmes les *métaphores ainsi proposées par les différents interlocuteurs. Cette réponse n'est étonnante qu'à première vue. Car elle est cohérente avec les propositions de Lakoff selon lesquelles une langue comporte une série de *métaphores qui sont ainsi à la disposition des locuteurs qui parlent cette langue. En situation, l'usage par un des participants à l'échange d'une *métaphore particulière revient à rappeler à ses interlocuteurs l'existence et la possible pertinence de cette logique imagée de raisonnement, une *métaphore qu'ils auraient tout aussi bien pu utiliser eux-mêmes pour donner sens à l'objet de leur discussion.

2.3. Communication et négociation des *métaphores

Les *métaphores avancées à un moment donné ne sont pas nécessairement toutes conservées au long de l'échange. Au fil du jeu des propositions, des abandons et des reprises de *métaphores, certaines ont plus de succès que d'autres. L'observateur est alors fondé à concevoir cet ensemble comme une négociation, située à un niveau implicite, dont l'enjeu est le suivant: « *Quelle est la constellation de *métaphores, quel est l'ensemble singulier de logiques imagées de raisonnement auquel nous allons avoir recours pour concevoir l'objet de notre discussion?* »

Si le terme « implicite est souligné ici, c'est parce que cette négociation se situe à un autre niveau que celui auquel se situe habituellement une négociation guidée par le seul jeu des calculs intentionnels et anticipations des partenaires. Les participants à un échange peuvent très bien se montrer en désaccord l'un avec l'autre quant aux contenus explicites de leurs interventions respectives mais partager, à un niveau implicite, un même ensemble de *métaphores qui leur servent à attribuer du sens à l'égard de l'objet controversé.

Quant au terme de négociation, il renvoie nécessairement à une conception de la communication en termes d'interaction et il engage à compléter l'analyse que nous proposons en ayant recours à d'autres champs disciplinaires, comme la psychosociologie et la sociologie, par exemple.

2.4. Négociation des *métaphores et théories de la communication

La mise au jour de ce niveau implicite où se négocient les *métaphores qui vont être tenues par les interlocuteurs pour pertinentes pour attribuer du sens à l'objet de leur échange est une des contributions de cette thèse, en même temps qu'une invitation à interroger les cadres

théoriques aujourd'hui disponibles pour concevoir les situations de communication. Nous pensons important de travailler à la construction d'un modèle cohérent, à même d'articuler les dimensions individuelle, psychosocio-logique et culturelle qui sont en jeu dans toute situation de communication. Pour cela, comme nous l'avons fait ici, il faut aborder cette dernière dans une perspective interactionnelle, comme une expérience anthropologique de base, constitutive du lien social.

Plus radicalement encore, cela conduit à aborder la communication comme relativement autonome à l'égard des contributions individuelles et à la poser résolument comme un objet intersubjectif. Dans cette perspective, elle apparaît alors comme ce qui permet l'édification tout à la fois d'une signification concertée et d'une communauté de sens. Cette communauté interprétative se constitue elle-même en même temps qu'elle élabore de la signification. ⁽⁷⁾ Nous reprendrons ces points dans la quatrième section de cette conclusion.

2.5. Communication et identification des *métaphores

Mettre en évidence la manière dont les *métaphores interviennent au sein de situations de communication nécessitait notamment la mise au point d'outils méthodologiques destinés à dégager ces logiques imagées de raisonnement, sur base des productions langagières enregistrées en situation naturelle. Or, nous l'avons répété à diverses reprises, Lakoff est particulièrement peu explicite sur ces questions. La construction de tels outils nous a donc occupé un certain temps et constitue en soi un des apports de cette thèse. Il importe toutefois de faire ici deux remarques.

⁽⁷⁾ On reconnaîtra dans cette formulation le décalque interactionnel de l'assertion de Piaget: « *L'intelligence...organise le monde en s'organisant elle-même.* »

Premièrement, ces procédés méthodologiques élaborés sont forcément marqués par le type de questions de recherche poursuivies. On s'en est expliqué au moment d'opter pour une description de ces outils au fil de la présentation des résultats de la recherche. [Chapitres 8 à 10]. Un chapitre distinct a toutefois été consacré à la présentation spécifique des outils méthodologiques [chapitre 11]

Deuxièmement, la portée dès lors plus générale de cette présentation peut donner l'impression d'un manque de spécificité, en ce que les différentes étapes et points de vigilance qui y sont présentés peuvent très bien correspondre à des consignes à respecter par tout chercheur travaillant à une analyse de contenu sur des matériaux comparables. Il s'agit d'accepter cette remarque qui vient d'ailleurs renforcer l'option prise de présenter tout d'abord ces outils, dans le fil de la thèse, en articulation avec les questions de recherche. Il faut encore y insister: les matériaux, les questions de recherche et les outils méthodologiques ne peuvent être traités comme trois dimensions distinctes. C'est précisément en l'articulation délibérée et rigoureuse de ces trois pôles que peut résider la qualité et l'originalité, tant des résultats que des propositions plus générales qu'ils permettent d'avancer.

Bien sûr, on n'a travaillé ici cette liaison qu'à propos de questions particulières et relativement à des matériaux spécifiques.

Toutefois, nous pensons faisable de recourir tout à la fois au cadre théorique proposé par Lakoff, à l'articulation que nous avons proposée avec des préoccupations psychosociologiques et aux outils méthodologiques que nous avons élaborés, mais en travaillant d'autres objets qui relèvent du champ des sciences de la communication. C'est ce que allons examiner dans la section suivante.

3. *MÉTAPHORES, NÉGOCIATION des *MÉTAPHORES et RECHERCHES en COMMUNICATION

Avec cette question, nous abordons ici la seconde partie, plus prospective, de la conclusion de cette thèse. A titre de propositions, et sans prétention exhaustive nous voudrions suggérer ici quelques usages de cette vigilance spécifique pour les *métaphores qui nous semblent envisageables dans les domaines généralement couverts par le champ des sciences de la communication. Toutefois, il ne s'agit pas d'une restriction à ce seul champ: d'autres sciences sociales pourraient sans doute s'en saisir. Il s'agit plutôt de réinscrire notre travail comme une contribution aux recherches en communication.

3.1 *Métaphores et analyses de discours d'acteurs

C'est sans doute le premier usage qui peut être envisagé. De multiples acteurs produisent des discours au sein desquels ils se définissent, décrivent le sens qu'ils attribuent à leur action et situent leur place par rapport à d'autres acteurs dans le champ qui est le leur. Ce faisant, dans une perspective interactionnelle, ils attribuent également un rôle, une place à ceux à qui ils destinent ces discours. Mais il s'agit également de discours par lesquels ils entendent présenter les conceptions qui sont les leurs sur différents sujets, convaincre du bien fondé de ces thèses, recueillir l'adhésion à celles-ci et éventuellement inciter à agir.

De ces trois points de vue, (définition de soi, définition de(s) l'autre(s) et ce qu'on appelle communément le contenu, l'approche *métaphorique ici proposée peut s'avérer fructueuse, à partir de questions de recherche comme:

- quelles sont les *métaphores à partir desquelles tel acteur se décrit, se définit?
- quelles sont les *métaphores à partir desquelles tel acteur définit les autres situés dans le même champ que lui?
- quelles sont les *métaphores à partir desquelles tel acteur propose de concevoir l'objet ou les objets dont il traite?

Nous sommes ici, ainsi que le propose Bourdieu comme conception de la sociologie, devant un projet de dévoilement, de mise au jour des logiques sous-jacentes qui travaillent les discours de l'intérieur, ce qu'ambitionnent d'ailleurs de faire d'autres formes d'analyse de contenu. ⁽⁸⁾

On peut penser ici à l'analyse des discours d'acteurs sociaux, culturels, professionnels ou politiques par exemple. Pour illustrer ce point, on peut notamment citer ce travail qu'Emmanuel Souchier et Yves Jeanneret ont consacré à la campagne présidentielle française de 1995. ⁽⁹⁾ Ils passent notamment en revue les discours des candidats à la présidence française ainsi que le traitement médiatique qui a été réservé à cette campagne. Ils montrent la quasi omniprésence d'un univers moyenâgeux, comparant la campagne à la « Quête initiatique du Graal », un quête au cours de laquelle par exemple, les représentants des diverses

⁽⁸⁾ REMY J., RUQUOY D., (dir.) Méthodes d'analyse de contenu en sociologie, FUSL, Sociologie, Bruxelles, 1990.

⁽⁹⁾ JEANNERET Y., SOUCHIER E., L'élection présidentielle ou la Quête du Graal, Mythes, médias et démocratie, in: Le Monde Diplomatique, juillet 1995. Pages 18-19. (École nationale supérieure des télécommunications de Paris)

SOUCHIER E., L'élection présidentielle: démocratie ou chevalerie?, in: Communication et Langages, n. 105, sept. 1995. Pages 45 à 63

JEANNERET Y., SOUCHIER E., Légitimité, liberté, providence, reconnaissance du politique par les médias, in: Recherches en Communication, n.6, Louvain-la-Neuve, 1996. Pages 145 à 166.

« baronnies » (chiracie, balladurie, socialie...) s'affrontent en des duels épiques, « haranguent » leurs troupes, déjouent des embûches, traversent des épreuves, etc.

Ils soulignent aussi l'échec des tentatives du candidat Jospin pour substituer à la rhétorique du combat et à cet univers d'Ancien Régime, aristocratique et religieux, l'image d'un président-citoyen. Questions: quel univers *métaphorique peut correspondre à cette nouvelle image? Quelle est la responsabilité des journalistes dans le maintien ou la modification des univers *métaphoriques à partir desquelles les institutions politiques sont ainsi présentées et donc données à comprendre? Quelle place/position ce recours à un tel univers *métaphorique assigne-t-il à l'électeur, sinon celle de manant/spectateur?

L'exploration *métaphorique des discours permet sans doute d'argumenter la réponse à de telles questions ou d'en formuler d'autres.

3.2. Les *métaphores des professionnels

L'attention particulière portée aux *métaphores peut encore trouver à s'appliquer à l'étude des discours par lesquels des organisations ⁽¹⁰⁾ rendent compte d'elles-mêmes, de leur mission, ⁽¹¹⁾ de leurs activités de leurs concurrents, des publics auxquels elles s'adressent, etc.

Les professionnels de tout type peuvent sans nul doute faire l'objet d'une vigilance du même ordre. A la fin du chapitre 13, nous avons ainsi proposé d'analyser les *métaphores par lesquelles les enseignants se décrivent, décrivent la relation pédagogique et corrélativement les places respectives qu'ils assignent de la sorte,

⁽¹⁰⁾ Dans le sens où on entend ce terme en sociologie des organisations

⁽¹¹⁾ MINTZBERG H., Le pouvoir dans les organisations, Editions d'Organisation - Editions Agence d'Arc, Paris, Montréal, 1986

tant à eux-mêmes qu'aux étudiants. Dans le champ des sciences de la communication, ou procédera de la même manière quant aux discours des professionnels des médias ou autres chargés de relations publiques, par exemple.

Dans le cas de formations d'adultes à vocation professionnelle, on s'interrogera aussi sur les *métaphores par lesquelles le programme invite les futures professionnels à concevoir leur place à l'égard des bénéficiaires de leur spécialité et corrélativement la place attribuée à ces derniers. A un autre niveau, la mise sur pied et le développement de telles formations peut aussi se laisser interpréter comme un moyen institué par la communauté interprétative que constituent les professionnels d'un secteur pour diffuser les ensembles signifiants qui les caractérisent. Il faut entendre par là que les scénarios interprétatifs des phénomènes sociaux décrivent non seulement les termes dans lesquels des problèmes sont posés mais également le type de réponses qu'ils appellent. En ce sens, chaque corps professionnel accompagne son action de discours à destination interne et externe, qui légitiment tout à la fois une place dans un champ et des modalités particulières d'intervention. L'analyse *métaphorique pourrait ainsi venir compléter d'autres travaux, sociologiques, qui mettent au jour des processus d'édification de hiérarchies professionnelles.

3.3. *Métaphores et information médiatique

Citons (enfin), toujours au titre de proposition, le travail journalistique qui pourrait lui aussi faire l'objet de recherches guidées par cette préoccupation particulière. A titre d'exemple, on pourrait ainsi explorer la manière *métaphorique selon laquelle les thèmes qui font régulièrement la une des médias sont traités et présentés. Ainsi, on ne peut qu'être frappé de l'importance que prend

la compétition sportive ⁽¹²⁾ comme soubassement *métaphorique de l'information économique ou politique, dans le traitement journalistique qui est réservé à ces deux domaines. On constatera d'ailleurs que les acteurs économiques et politiques y ont recours tout autant. La question de savoir « qui a commencé » est quelque peu triviale et là n'est pas notre propos. Ce qui est sans doute plus essentiel, tant au plan de l'analyse que du point de vue démocratique est de rendre compte de ce que cette *métaphore donne à comprendre et des aspects qu'elle laisse dans l'ombre.

Ce qu'il s'agit plutôt de comprendre, vu l'importance de fait de cette logique imagée de raisonnement, c'est la manière dont les différents « protagonistes » sont décrits et se décrivent, la manière dont leurs partenaires sont dépeints, ainsi que la place qui est assignée aux « spectateurs de la compétition ». Les propositions, certes déjà anciennes, de Violette Morin pour contraster le traitement télévisuel constatif ou fabulatif de l'événement dont il s'agit de rendre compte peuvent venir cadrer théoriquement les résultats d'une telle analyse.⁽¹³⁾

Quant à son usage dans le champ des sciences de la communication, l'approche *métaphorique peut aussi servir à contraster entre elles les différentes propositions théoriques qui y ont cours. C'est ce à quoi nous allons nous employer dans la dernière section de cette conclusion.

(12) EHRENBURG Alain, Le culte de la performance, Calmann-Levy, Paris, 1991.

La médiatisation des passions sportives in: Recherches en Communication, n.5, Louvain-la-Neuve, 1996. Numéro présenté par Gérard DEREZE

(13) MORIN V., L'information télévisée : un discours contrasté. in: Communications, n.28, le Seuil, Paris, Pages 187-201

4. *MÉTAPHORES, THÉORIES de la CONNAISSANCE et de la COMMUNICATION

Nous l'avons souligné à quelques reprises: les propositions de Lakoff qui nous ont servi de guide sont manifestement polémiques, dans le champ où elles s'inscrivent. Que l'on aborde les problématiques traitées ici avec une préoccupation pédagogique ou communicationnelle, on fait inévitablement surgir des problèmes de fond, que l'on peut concevoir comme la reprise de questions récurrentes, dans les deux disciplines concernées et même plus largement sans doute. Les réponses envisageables peuvent être contrastées en des options paradigmatiques. C'est à ce point que nous allons ici nous consacrer dans cette dernière section. Pour nous y aider: des propositions de Monique Linard.

4.1. Petit détour par l'apprentissage et les NTIC

Au centre de nombreux travaux aujourd'hui, Le développement en formation de l'usage des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication constitue pourtant moins un réel renouvellement des pratiques et des cadres conceptuels qu'une occasion de voir ressurgir des controverses, très anciennes, quant à savoir ce que sont l'apprentissage et l'acte d'enseigner et plus radicalement encore ce qu'est la connaissance. Les différentes positions qui s'expriment peuvent ultimement être référées à des conceptions plus ou moins explicites qui guident les réponses apportées à ces questions radicales.

Concernant la formation à distance, qui est son propos de départ, Monique Linard souligne une distinction qui n'est pas sans lien avec notre intérêt pour les *métaphores.

« - la médiation est un terme réservé à l'intervention humaine exercée en vue d'aider un ou des partenaires à négocier et résoudre une difficulté ou un conflit de relations. Elle s'exerce entre des partenaires de même nature. »

« - la médiatisation est le terme réservé à l'opération technique de transmission d'un message en un autre mode d'expression que celui d'origine. (Linard, 1986) Elle s'exerce entre des partenaires de nature radicalement différente: l'humain et l'outil matériel. »⁽¹⁴⁾

Et l'auteure d'ajouter:

« La distinction linguistique n'est pas faite en anglo-saxon, langue dominante en NTIC, qui confond les deux termes. Cette absence marque la non-reconnaissance, exprimable en français, de l'« asymétrie fondamentale » (Suchman, 1987) des relations entre personnes et machines. La généralisation francophone du terme « médiatisation » aux dépens de celui de « médiation » n'est que le reflet de l'état des rapports de force dans les conflits de paradigmes et d'influences (...) »⁽¹⁵⁾

On peut élargir le propos à la situation des sciences cognitives. Ce que ne manque pas de faire l'auteure dans un article tout aussi passionnant, centré quant à lui sur la modélisation de l'apprentissage.⁽¹⁶⁾ Elle

⁽¹⁴⁾ LINARD M., La distance en formation: une occasion de repenser l'acte d'apprendre. Communication au colloque "Open and Distance Learning: Critical Success Factors". Genève, 1994. Page 5. Merci à Philippe Charlier pour cette référence. Linard, 1986 = LINARD M., Apprendre et soigner avec LOGO: le logique au secours du psychologique. in: Revue Française de Pédagogie. N.76. Avril-mai-juin 1986

⁽¹⁵⁾ Idem, page 5. - Suchman, 1987 = SUCHMAN N., Plans and situated actions: the problem of human-machine communication, Cambridge University Press, UK, 1987

⁽¹⁶⁾ LINARD M., Vers un sujet narratif de la connaissance dans les modélisations de l'apprentissage. in: Intellectica, N.19, 1994/2. Pages 117-165. - Merci à nouveau à Philippe Charlier pour cette référence.

rappelle que le paradigme cognitiviste (qui assimile l'intelligence au traitement de l'information) s'est vu opposer le paradigme connexionniste (centré sur les états émergents des réseaux et fonction de la capacité de calcul parallèle, distribué sur l'ensemble) et souligne les difficultés à modéliser l'apprentissage en l'un ou l'autre de ces termes.

« La difficulté s'accroît quand on cherche à modéliser un apprentissage non seulement réactif ou conditionné mais aussi auto-adaptatif, ce qui présuppose une méta-capacité d'auto-modification des acquis antérieurs en fonction du contexte. »⁽¹⁷⁾

Cette affirmation conduit donc à distinguer deux niveaux.

« - L'apprentissage de premier niveau, réactif, involontaire, automatique, inconscient. (...) on peut le décrire en termes généraux d'équilibration (assimilation/accommodation) des structures internes par rapport aux stimuli externes. »⁽¹⁸⁾

« - L'apprentissage actif volontaire de second niveau, avec régulation autonome consciente, réfléchi par le système, de sa propre activité. »⁽¹⁹⁾

L'existence de deux niveaux apparaît encore du point de vue de l'adaptation.

« Dans le premier cas, l'adaptation se limite à une modification instrumentale des règles et des procédures liées aux seules contraintes externes de réussite de la tâche. Le système lui-même reste intact puisqu'indifférent à ses propres résultats.

« Dans le cas de l'adaptation biologique auto-finalisée, on a à faire à un remaniement partiel (structural et fonctionnel) du système lui-même, lié à des critères autres que ceux de la tâche. (...) Dans ce cas, le niveau d'apprentissage lié à la tâche se trouve enchâssé dans un

⁽¹⁷⁾ LINARD M., Vers un sujet narratif de la connaissance dans les modélisations de l'apprentissage. Op. Cit. Pages 119- 120

⁽¹⁸⁾ Idem, page 120

⁽¹⁹⁾ Idem, page 120

méta-niveau d'apprentissage.⁽²⁰⁾

L'argumentation de Monique Linard la conduit à montrer que par delà leurs différences, les modèles logico-symbolique et connexionniste se ressemblent en ce qu'ils ne concernent que le premier niveau.

« ...au-delà de leurs oppositions évidentes, on peut relever plusieurs points communs entre les deux modèles et même une complicité cachée, fondée sur la domination du syntaxique sur le sémantique (Rastier, 1991) Leur traitement de l'information se réduit au calcul formel sur les symboles strictement instrumentaux. (...) Ils souffrent du même manque de méta-niveau d'intentionnalité. »⁽²¹⁾

Accompagnons encore quelques instants son raisonnement et son argumentation. Reprenant l'argument d'autres auteurs, Monique Linard souligne la différence - et le risque de confusion - entre « traitement de l'information » par un automate et « connaissance » humaine. Si l'information est une « quantité de probabilité et de variation d'événement »,⁽²²⁾

« la connaissance conceptuelle est une organisation syntaxico-sémantico-pragmatique produite par un système vivant, bio-psycho-sociologique, directement intéressé par sa survie et sa satisfaction aux résultats de sa propre activité ». ⁽²³⁾

La pointe de son argumentation consiste à affirmer qu'entre l'information et la connaissance, il y a toujours un sujet, situé et incarné.

⁽²⁰⁾ Idem, page 120 -- Ces autres critères: intérêt des résultats obtenus, selon des finalités propres au système considéré: conservation et satisfaction.

⁽²¹⁾ Idem, page 121. -- (Rastier, 1991) = RASTIER F., Sémantique et recherches cognitives, PUF, Paris, 1991.

⁽²²⁾ Idem, page 122. On a reconnu au passage la référence au modèle de Shannon.

⁽²³⁾ Idem, page 122. On reconnaîtra un « air de famille » avec les recommandations de La Méthode, façon Morin. »

Nous sommes alors en mesure de nous approprier les termes dans lesquels elle pose une grande opposition paradigmatique concernant une question abyssale, dans la simplicité même de sa formulation: qu'est-ce qu'apprendre?

« *Oui ou non, l'apprentissage est-il un processus strictement individuel de traitement de l'information, gouverné pour l'essentiel par les principes de rationalité abstraite et de fonctionnalités cognitives indépendantes du type d'agent, de contenus et de situation dans lequel il est en œuvre?* »⁽²⁴⁾

« *Ou bien au contraire, l'apprentissage est-il l'activité significative et motivée de transformation de l'information en connaissance, par un sujet biologique et psycho-social qui se construit lui-même en construisant son savoir, à partir de ses interactions avec des objets et d'autres sujets, dans le cadre de situations déterminées?* »⁽²⁵⁾

Si l'on opte pour la première branche de l'alternative, on adhère à un « *modèle objectiviste de la connaissance* »⁽²⁶⁾.

« *...une « ingénierie de la formation » est possible, au sens de traitement logico-déductif rigoureux et complet du terme.* »⁽²⁷⁾

Si l'on opte pour la seconde branche, les choses deviennent plus complexes, précisément dans le sens que nous avons développé pour ce terme au chapitre 2.

Dans ce cas,

« *Les sujets ne sont plus simplement des « opérateurs » rationnels. Ils sont des « acteurs » identifiés par un corps, un psychisme, une histoire, un rôle et un contrat particuliers et par les potentiels et les limites de leur constitution biologique. Ces acteurs ne sont plus, en conséquence, des calculateurs parfaits, mais des vivants recherchant des compromis acceptables.* »⁽²⁸⁾

4.2. Une distinction à vocation structurante

L'opposition est nette, sans appel ni moyen terme. Son caractère tranché tient au statut que Linard entend donner à cette distinction. Il s'agit d'une dichotomie entre deux modèles, une opposition à même de clarifier, ici les nuances, là-bas des différences plus radicales entre les options théoriques autant que pratiques prises par exemple par des concepteurs de logiciels éducatifs, ou par des responsables de programmes de formation ou encore par des professionnels de la formation et de l'éducation.

Saisissons-nous alors à notre tour de cette distinction à vocation clarifiante et rapportons-la à nos propres préoccupations. Ce qui nous permet de dresser le petit tableau suivant:

⁽²⁴⁾ LINARD M., La distance en formation: une occasion de repenser l'acte d'apprendre, Op. Cit. page 13

⁽²⁵⁾ Idem, page 13.

⁽²⁶⁾ Idem, page 13. Monique Linard fait ici explicitement référence, pour ce modèle objectiviste, à la façon dont il est décrit et critiqué par Lakoff, in: Women, Fire and Dangerous Things, Op. Cit. et spécialement les pages 157 à 218.

⁽²⁷⁾ Idem, page 13

⁽²⁸⁾ Idem, page 13

* individu	* sujet biologique psycho-social
* traitement de l'information	* construction de soi en même temps que du monde
* rationalité abstraite	* interactions avec objets et autres sujets
* hors contexte	* dans des situations déterminées
* médiatisation	* médiation
* réactif	* auto-adaptatif
* calcul formel sur des symboles instrumentaux par un système indifférent à ses propres résultats	* méta-niveau d'intentionnalité par un système vivant intéressé par sa satisfaction face aux résultats de sa propre activité
* la connaissance est assimilée au traitement de l'information par un automate logico-mathématique	* la connaissance est issue d'un processus intentionnel de transformation, articulant bases corporelles, structures psychologiques et signification, interactions sociales, etc.

Il serait bien sûr possible de perfectionner un tableau de ce type, par exemple en ajoutant l'un ou l'autre trait caractéristique des deux options ou encore et en classant systématiquement ces différents traits en regard de ces critères. Là n'est pas notre propos, qui consiste davantage à montrer que cette opposition entre deux options paradigmatiques quant aux conceptions de l'apprentissage fait écho à d'autres oppositions dichotomiques formulées à partir d'autres préoccupations. C'est ce point que nous allons examiner ici brièvement.

4.3. Mécanisme - Organisme

Sous l'angle *métaphorique qui est le nôtre, les univers à partir desquels les deux termes de cette opposition élaborée par Monique Linard coïncident avec la distinction mécanisme/organisme. On rappellera qu'en regard de la question « Certaines *métaphores sont-elles plus complexes que d'autres? », nous n'avons pu apporter qu'une réponse tout aussi

insatisfaisante que la question elle-même, une réponse recoupant elle aussi la distinction mécanisme/organisme.

Sous des apparences simplistes, cette distinction correspond par exemple à la différence entre la première et la deuxième systémiques. L'une est par exemple davantage marquée de contrôle, de régulation, de prévisibilité... dans une logique ingénieriale, caractéristique des origines de la cybernétique; l'autre est par exemple marquée d'émergence, d'auto-organisation, d'imprévisibilité... dans une logique davantage biologique. L'approche complexe, telle que nous l'avons exposée au chapitre 2 ressortit de cette deuxième systémique.

Dans ce même chapitre, nous avons également présenté une distinction que Bateson reprend à C.G. JUNG. *Pleroma* et *Creatura* se présentent comme deux univers distincts pour lesquels les modes d'explication relèvent pour l'un, des forces et des impacts; pour l'autre de

l'information et des différences. ⁽²⁹⁾

On rappellera l'opposition qu'établit Bruner, quant à sa typologie des modèles d'apprentissage, entre les théories externalistes et internalistes, selon qu'elles insistent sur les apports de l'adulte ou les activités de l'enfant. ⁽³⁰⁾

Enfin (?), cette distinction renvoie à la proposition de Francisco Varela, qui contraste le modèle de la Commande et celui de l'Autonomie, décrits comme deux stratégies d'explication distinctes. ⁽³¹⁾ Nous allons avoir l'occasion d'y revenir.

D'évocation en évocation, on voit se dessiner progressivement un tableau qui peut être construit de la façon suivante.

⁽²⁹⁾ Voir au chapitre 2, la section intitulée: « Des chiens ou des boules de billard ».

⁽³⁰⁾ Voir ci-dessus, au chapitre 13, la section 6., au § 6.1.

⁽³¹⁾ VARELA F., J, Autonomie et Connaissance. Essai sur le vivant, Le Seuil, La couleur des Idées, Paris, 1989

	A	B
*métaphore	mécanisme	organisme
Linard	traitement de l'information par un automate logico-mathématique	construction de soi en même temps que du monde par un sujet biologique et psychosocial
systemique	première systémique (contrôle)	deuxième systémique (auto-organisation)
Bateson	Pleroma	Creatura
Bruner	modèle pédagogique externaliste	modèle pédagogique internaliste
Varela	modèle de la Commande	modèle de l'Autonomie

Ce qui pose inmanquablement la question simple autant que redoutable: « Parmi ces distinctions, quelle est la bonne? » On notera que la question peut d'ailleurs porter, tant sur l'axe vertical qu'horizontal qui organisent ce tableau.

Ce que nous avons dit des *métaphores permet d'apporter une des réponses possibles à cette question. Si chaque *métaphore éclaire certains aspects de ce qui est à comprendre et en laisse corrélativement d'autres dans l'ombre, c'est alors davantage des zones de pertinence de chaque distinction qu'il s'agit plus adéquatement de concevoir. Ce qui permet d'avoir un recours délibéré à l'une ou l'autre selon ce que l'on entend explorer.

Si par contre, il s'agit d'options paradigmatiques, elles sont alors décrites comme inconciliables et une synthèse entre elles est inconcevable. Ce qui oblige à opter résolument pour l'une ou pour l'autre. C'est ce que nous allons maintenant examiner en rapportant ces oppositions à ces deux domaines: la cognition et la communication.

4.4. Cognition: quelle(s) *métaphore(s)?

Par leurs contenus, les propositions de Lakoff invitent à diriger cette vigilance pour les *métaphores vers la manière dont la cognition est appréhendée par les cadres théoriques actuels. Ce qui conduit à des interrogations substantielles.

A y bien réfléchir, les réticences à accepter l'idée que toute cognition soit *métaphorique est l'obligation logique corrélatrice de renoncer à l'idée qu'il y ait, pour décrire des états du monde, un sens propre, qu'il conviendrait alors de distinguer d'un sens métaphorique. On peut plus facilement concéder aux *métaphores une place dans la cognition pour autant qu'on puisse les considérer comme une façon imagée ou détournée de se représenter des états du monde et de se faire comprendre. Implicitement toutefois, cette concession revient à affirmer qu'à côté de cette « façon de parler », il existe bien une façon adéquate de formuler les choses. La face

pile de cette acceptation est l'affirmation implicite qu'il y a un sens propre, c'est-à-dire un monde réel, accessible, stable, figurable et qu'existe une façon réaliste, objective et vérifiable d'en rendre compte. La vérité d'un énoncé s'évalue par sa correspondance aux états du monde qu'il désigne. C'est donc bien d'une théorie de la vérité dont il s'agit ici, en l'occurrence selon un modèle positiviste.⁽³²⁾ Et c'est aussi cet édifice qui est miné par l'approche *métaphorique.

4.4.1. Réalisme computationnel

Lakoff considère que ses propositions s'opposent à une conception de la nature de la cognition : le réalisme computationnel. Il décompose cette position en deux aspects :

- « *L'esprit est algorithmique* » *Tout processus cognitif est algorithmique par nature. La pensée est une pure affaire de manipulation de symboles.* »⁽³³⁾

- « *L'esprit est désincarné* ». *La raison humaine est complètement abstraite et ne dépend d'aucune manière de l'expérience corporelle humaine.* »⁽³⁴⁾

La thèse centrale de cette position concerne bien la nature algorithmique de l'esprit. Et c'est ce caractère algorithmique qui dissocie radicalement l'esprit de toute contingence corporelle.

⁽³²⁾ Pour ce point, renvoyons comme nous l'avons fait plus haut à l'invitation de Monique Linard, à : LAKOFF G., Women, Fire and Dangerous Things, Op. Cit. Pages 157-218. - Mais aussi à : LAKOFF G., JOHNSON M., Les métaphores dans la vie quotidienne, Minuit, Propositions, 1985 (1980, pour l'édition originale) Pages 186-234.

Voir aussi la septième section du chapitre 4 de cette thèse. On y a lu que Lakoff et Johnson proposent un troisième terme, face à l'opposition entre les mythes positiviste et subjectiviste: le mythe expérientialiste.

⁽³³⁾ LAKOFF G., Women, Fire and Dangerous Things, What Categories Reveal about the Mind, University of Chicago Press, Chicago and London, 1987. p.339

⁽³⁴⁾ Lakoff G., Women, Fire and dangerous Things, Op. Cit. p.340

Les algorithmes concernent les procédures de manipulation de symboles, désincorporés et sans signification. Pour faire court: L'Esprit-est-une-Machine.

4.4.2. La simulation

Nous l'avons déjà souligné par ailleurs,⁽³⁵⁾ explicitement ou non, la *métaphore de l'ordinateur travaille le champ des travaux sur la cognition. Prenons une citation qui illustrera l'affirmation.

« *Pour Kosslyn (...) les images sont codées en mémoire à long terme sous une forme abstraite (présumée propositionnelle) L'application de processus activateurs à ces représentations abstraites permet de générer des événements cognitifs à contenu figuratif, les images visuelles qui s'inscrivent temporairement dans un dispositif de traitement spécialisé, ou buffer visuel.* »⁽³⁶⁾

Nous pourrions trouver d'autres exemples. Cette citation peut toutefois suffire à illustrer le raisonnement par analogie qui est ici à l'œuvre. Elle suffit à faire apparaître que l'architecture générale d'un ordinateur sert de structure schématique et imagée à partir de laquelle l'activité cognitive est conçue. Déplions l'argument dans chacune de ses étapes.

On cherche donc à comprendre comment procède l'expert humain, pour une performance déterminée. Cette compréhension sera attestée par la réalisation de machines susceptibles de

⁽³⁵⁾ CHARLIER Ph., PIROTON G., Communication et Formation. Vers un dépassement des modèles de la transmission et du traitement de l'information, in: Recherches en Communication, N.4, Louvain-la-Neuve, 1995. Pages 157-176. Voir plus particulièrement pour ce point les pages 166 à 169

⁽³⁶⁾ DENIS M., De VEGA M., Modèles Mentaux et Imagerie Mentale, in: Les Modèles Mentaux. Approche cognitive des Représentations. EHRlich Marie-France, TARDIEU Hubert, CAVAZZA Marc, Masson, Sciences Cognitives, Paris, 1993. Page 82

produire des performances comparables. A moins que ce ne soit l'inverse et que pour réaliser de telles machines, il ne soit nécessaire de procéder à des supputations quant à la façon dont se déroulent les événements cognitifs que l'on cherche à imiter. On procédera alors par modélisation. Le raisonnement tenu est le suivant. Si une simulation (informatique) reproduit les performances d'un échantillon de sujets humains pour une compétence bien cernée, c'est donc que l'architecture de la simulation correspond à la façon dont procède effectivement le sujet humain moyen. Le test de Turing, en quelque sorte.

Ce raisonnement a été contesté. Dans un article désormais fameux, John Searle oppose une objection de taille, adressée aux prétentions des chercheurs en intelligence artificielle, une objection qui s'avère centrale, du point de vue qui nous occupe.⁽³⁷⁾

Searle introduit son objection par la présentation d'une allégorie, désormais appelée de « la chambre chinoise ». Imaginons, dit-il, que je me trouve isolé dans une pièce. J'ai à ma disposition une quantité de symboles auxquels je ne comprends rien, ainsi qu'un mode d'emploi, en français, qui m'indique comment agencer correctement entre eux ces symboles. A l'extérieur de cette pièce, un locuteur chinois me pose une question, en introduisant dans la pièce par une ouverture *ad hoc* -un interface- une série d'idéogrammes. Si, en respectant cette procédure de combinaison, je produis à mon tour une série de signes correctement agencés, le locuteur chinois, à l'extérieur de la pièce, pourra y voir un énoncé intelligible et s'estimera fondé à croire que son « interlocuteur » comprend et parle le chinois. Or, il n'en est rien. La seule chose dont je me sois montré capable, dira-t-il, c'est le respect scrupuleux d'une

procédure de combinaison de signaux auxquels je suis incapable d'attribuer la moindre signification.

Telle est donc cette allégorie de la « Chambre Chinoise ». Au-delà du caractère plaisant de cette histoire, il faut bien percevoir que la portée de l'objection de Searle concerne le statut même de la simulation. Illustrons à notre tour cet argument. Un modèle est par exemple capable de simuler le comportement de l'écosystème de la Mer du Nord ou de la viscosité du sang dans un corps humain en fonction de l'alimentation. Lorsqu'on fait « tourner » ces programmes, il ne vient à l'idée de personne de soutenir que ces ordinateurs ont réellement fait face, l'un à une marée noire l'autre à une demi bouteille de vin! Pourtant, c'est bien le pas qui est franchi dans le cas de l'intelligence artificielle dans sa version dure tout au moins lorsque la simulation informatique réussie d'une compétence mentale d'un sujet humain fait conclure que l'ordinateur est le siège du processus mental lui-même et que c'est effectivement ainsi que fonctionne la cognition humaine. Pour Searle, donc, c'est ce pas qui est franchi dans le cas de l'intelligence artificielle qui en vient donc à confondre simulation et reproduction. En retour, la norme du bien penser se définit alors en ces termes. Et Bruner note pour sa part:

« J'éprouve moi aussi cette inquiétude: qu'arrive-t-il lorsque le modèle en vient à croire qu'il ressemble à son portrait? »
(38)

⁽³⁷⁾ SEARLE J., *Minds, Brains and Programs in: Behavior and Brain Science*, n. 3, 1980. Pages 417-424.

⁽³⁸⁾ BRUNER J., *...Car la culture donne forme à l'esprit*, Op. Cit. p. 46

Selon nous, c'est ce même pas qui est franchi par la *métaphore de l'ordinateur. Expliquons-nous.

Comme voie de recherche, la construction de machines ambitionnant de reproduire des performances cognitives humaines n'est pas en question ici. En effet, de telles recherches reviennent à dire: « *Dans le cas de la performance que nous étudions, tout semble se passer comme si...* » Par contre, ce qui pose problème dans la *métaphore de l'ordinateur qui nous occupe ici, c'est précisément l'oubli de la locution « *comme si...* »

Nous rejoignons la critique que Lakoff adresse à la position « l'esprit-comme-une-machine »⁽³⁹⁾ et plus spécifiquement, lorsqu'il distingue le réalisme computationnel et la simulation computationnelle. Le simulationnisme prétend pouvoir simuler sur ordinateur des processus cognitifs signifiants. Il affirme:

« Je ne doute pas que ce soit vrai pour quelques processus cognitifs au moins. Mais le réalisme computationnel dit quelque chose de très différent. Il dit que l'esprit est réellement algorithmique par nature. La différence est facile à voir. Un ordinateur peut simuler des aspects du flux de l'eau dans une rivière. Cela ne signifie pas que la rivière elle-même soit dirigée par un quelconque algorithme. La différence est tout sauf triviale. »⁽⁴⁰⁾

Comme celle de Searle, la critique de Lakoff ne porte donc pas sur la simulation et son intérêt, mais sur les postulats plus ou moins explicites quant à la nature des phénomènes simulés, en l'occurrence quant à la nature algorithmique et non incorporée de l'esprit. Si les inputs et les outputs de tels modèles sont signifiants pour les chercheurs en I.A. eux-mêmes, cela ne nécessite pas qu'il en soit autant

pour les modèles qu'ils construisent qui, quant à eux, ne procèdent pas à une prise en compte

« de ce qui rend ces symboles signifiants pour l'être dont la pensée est modélisée. »⁽⁴¹⁾

On sait que pour sa part, Lakoff va soutenir une conception, qu'il nomme expérimentalisme, et selon laquelle la cognition est tributaire de la nature physique de l'expérience humaine.

Grand oublié donc, dans la thèse de l'esprit computationnel: le fondement biologique de la cognition. Ainsi que Searle le fait presque ironiquement remarquer:

« La pensée semble de nature formelle et abstraite, étrangère à cette matière humide et visqueuse qui constitue notre cerveau. »⁽⁴²⁾

4.4.3. Les échecs de l'esprit-machine

Les approches computationnelles de l'étude de l'esprit constituent un large courant de pensée hautement structuré. Ce qui ne dissuade guère Lakoff de se situer, soit à contre courant, soit ailleurs, en dehors de ce courant, pour proposer quant à lui la thèse de l'incorporation conceptuelle, mieux à même selon lui de correspondre aux données d'observation. Car de nombreuses données empiriques viennent contester les modèles algorithmiques.

C'est notamment le cas des travaux relatifs à la catégorisation.⁽⁴³⁾ Ainsi, une approche algorithmique ne peut rendre compte des spécificités du niveau de base. C'est aussi le cas de la notion de représentation. Dans cette approche, on

⁽³⁹⁾ Voir, chapitre 4, la section 7 consacrée aux implications épistémologiques des propositions de Lakoff

⁽⁴⁰⁾ Lakoff G., *Women, ...* Op. Cit. p. 345

⁽⁴¹⁾ Idem, p. 348

⁽⁴²⁾ SEARLE J., *L'Esprit est-il un programme d'ordinateur?* in: Pour la Science, n°149, mars 1991. Pages 38-44

⁽⁴³⁾ Voir ci-dessus, le chapitre 4

suppose nécessairement la possibilité d'un lien correct entre la représentation et ce qu'elle représente. Lakoff fait sienne la critique de Putman, ⁽⁴⁴⁾ pour qui

« une interprétation objectiviste de l'expression « représentation interne du monde externe » est impossible. La signification ne peut pas être caractérisée par une relation entre des symboles et des entités du monde. » ⁽⁴⁵⁾

Autre fait majeur dont ne peut rendre compte la thèse de l'esprit algorithmique: la motivation. Les algorithmes permettent de calculer avec sûreté des outputs à partir d'inputs. Pour de tels systèmes, les choses sont donc soit prédictibles, soit arbitraires.

« Mais dans les systèmes conceptuels et linguistiques humains, la plupart des choses ne sont ni l'un ni l'autre. Elles sont motivées, à des degrés divers et à divers égards. La motivation est un phénomène central dans la cognition. La raison en est la suivante. Il est plus facile d'apprendre quelque chose de motivé que quelque chose qui est arbitraire. Il est également plus facile de se souvenir et d'utiliser une connaissance motivée qu'une connaissance arbitraire. » ⁽⁴⁶⁾

Ainsi, pour l'essentiel, la conclusion des recherches sur la catégorisation, l'invérifiable conformité des représentations internes au monde externe, la motivation de la signification pour les systèmes humains et le caractère structurant de la nature physique de l'expérience humaine, mettent en échec les prétentions des conceptions objectivistes et computationnelles de la cognition. Dès lors, Lakoff va soutenir que:

« Une théorie adéquate doit rendre compte de la manière dont le contenu d'un concept est relié à l'expérience corporelle. » ⁽⁴⁷⁾

Cet échec de la thèse selon laquelle l'esprit est algorithmique, purement mental et séparé de l'expérience corporelle concerne spécifiquement la signification.

4.4.4. Le retour de la signification

Cette insistance sur la signification que vient de rappeler Lakoff, on la retrouve également chez Jerome Bruner et plus particulièrement dans son « ...car la culture donne forme à l'esprit. » ⁽⁴⁸⁾ On se souviendra qu'il y décrit son évolution intellectuelle qui l'a conduit, de pionnier de la révolution cognitive à promoteur de la psychologie culturelle. Quant à ce qu'il est advenu de cette révolution cognitive, il signale précisément:

« petit à petit, l'accent s'est déplacé de la signification à l'information et de la construction de la signification au traitement de l'information. Ce sont pourtant des choses différentes. »

Bruner explique lui aussi ce glissement de la signification à l'information par la prégnance de la *métaphore de l'ordinateur et le recours à ce support pour la modélisation de habiletés cognitives. Ceci étant dit, c'est la psychologie culturelle qu'il propose pour sa part comme piste de redéploiement de la psychologie.

⁽⁴⁴⁾ Lakoff fait référence à: PUTMAN H., Raison, vérité et histoire, Minuit, Propositions, Paris, 1984 (1981, pour l'édition originale)

⁽⁴⁵⁾ LAKOFF G., Women, ... Op. Cit. p. 343

⁽⁴⁶⁾ Idem, p. 346

⁽⁴⁷⁾ Idem, p. 349

⁽⁴⁸⁾ BRUNER J, ...car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle, Georg Eshel, Paris, 1991

« En adoptant la métaphore informatique, la révolution cognitive s'est détournée de son objectif initial. Je crois nécessaire de revivifier, ou de dépoussiérer ce qui inspirait cette révolution à l'origine: la conviction que le concept fondamental de la psychologie est la signification, ainsi que les processus et les transactions qui concourent à sa construction. »⁽⁴⁹⁾

Nous n'avons aucune peine à suivre Bruner dans son invitation à (ré)insérer la signification et sa construction dans les réseaux sociaux, culturels et interactionnels où ils s'inscrivent. Alors, emboîtons-lui le pas avant de le dépasser.

4.4.5. Collectifs pensants

Ce que sait une personne, écrit-il,

« n'est pas seulement dans sa tête, celle d'une «personne seule», mais dans des notes qui ont été jetées sur des carnets faciles à feuilleter, dans des livres qui garnissent ses étagères, où certains passages ont été soulignés (...) chez des amis qu'elle peut appeler pour obtenir la référence qui lui manque ou pour qu'il lui donne un «coup de main», la liste n'a pas de fin. »⁽⁵⁰⁾

Si une lecture superficielle de cette quasi anecdote semble suggérer une simple « extension de la mémoire »⁽⁵¹⁾ on peut toutefois y voir la suggestion de tenir la cognition, non pour ce qui se joue «dans la tête d'une personne», pour un phénomène qui se déroule dans le réseau dont elle est un élément et dont elle s'alimente autant qu'elle contribue à l'enrichir.

⁽⁴⁹⁾ BRUNER J., ...Car la culture donne forme à l'esprit, Op. Cit. p. 47

⁽⁵⁰⁾ BRUNER J., ...car la culture donne forme à l'esprit, Op. Cit. p. 115-116

⁽⁵¹⁾ Comme on pourrait le formuler en ayant distraitement recours à la *métaphore de l'ordinateur...

Dans un autre registre, c'est très précisément la proposition d'un Pierre Lévy par exemple lorsque, avec la touche technologique qui est la sienne, il parle d'«écologie cognitive» ou d'«intelligence collective».⁽⁵²⁾ Qu'on nous pardonne une longue citation, particulièrement explicite.

« L'intelligence ou la cognition sont le fait de réseaux complexes où interagissent un grand nombre d'acteurs humains, biologiques et techniques. 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 méthodologies et de technologies intellectuelles (...) Hors du collectif, dépourvu de technologies intellectuelles, « je » ne penserais pas. Le prétendu sujet intelligent n'est qu'un des micro-acteurs d'une écologie cognitive qui l'englobe et le contraint. (...) Qui pense? Il n'y a plus de sujet ou de substance pensante, ni « matérielle », ni « spirituelle ». Ça 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. »⁽⁵³⁾

Les travaux de Bruno Latour, déjà évoqués peuvent venir à l'appui d'une telle conception.⁽⁵⁴⁾ Lévy, toujours lui, invite à tenir les institutions et processus sociaux pour des technologies et des activités cognitives. Quoiqu'il ne fasse pas référence à Lakoff, il mentionne pourtant:

⁽⁵²⁾ LEVY P., L'intelligence collective, Pour une anthropologie du cyberspace, La Découverte, Science et société, Paris, 1994

⁽⁵³⁾ LEVY P., Les technologies de l'intelligence, L'avenir de la pensée à l'ère informatique, La Découverte, Science et société, Paris, 1990. p. 155

⁽⁵⁴⁾ LATOUR B., WOOLGAR S., La vie de laboratoire, La production des faits scientifiques, La Découverte, Paris, 1988

« A chaque étape de notre trajectoire sociale, la collectivité nous munit de langues, de systèmes de classification, de concepts, d'analogies, de métaphores, d'images, nous épargnant la peine de les inventer à nos frais. »⁽⁵⁵⁾

Pourtant, il ne s'agit pas de considérer Lévy comme le pionnier de la contestation de l'individualisme méthodologique, une thèse selon laquelle l'explication d'un comportement collectif ne peut résider que dans sa décomposition en conduites individuelles⁽⁵⁶⁾ Qu'on nous laisse le plaisir de citer Bateson qui écrivait déjà, dans un texte de 1969:

« Un ordinateur pense-t-il? Je dirai tout de suite: non. Ce qui «pense» (...) c'est «l'homme plus l'ordinateur plus l'environnement». Les lignes de séparation entre homme, ordinateur et environnement sont complètement artificielles et fictives. Ce sont de lignes qui coupent les voies le long desquelles sont transmises l'information et la différence. Elles ne sauraient constituer les frontières du système pensant. »⁽⁵⁷⁾

4.4.6. Quelles métaphores ?

Une question surgit alors: Si la *métaphore de l'ordinateur occupe une situation de quasi monopole quand il s'agit de penser la cognition individuelle⁽⁵⁸⁾ quelles *métaphores permettent de penser la cognition, dès lors qu'on cherche à l'appréhender dans sa dimension collective?

Il est plus facile de poser cette question que d'y répondre. Serait-ce parce que nous tenons à conserver l'autorité sur nos états mentaux? Serait-ce parce que nous voulons tenir ces états mentaux pour

cause de nos actions et notre être au monde ? Quoi qu'il en soit, force est de constater l'absence de *métaphore sédimentée dans la culture pour concevoir la cognition comme un fait collectif. On sait les difficultés rencontrées par le même Bateson pour soutenir une telle conception de l'esprit (*mind*).

« à présent, je considère (et localise) l'Esprit comme immanent au vaste système biologique que constitue l'écosystème; (...) c'est notre façon de penser qu'il faut alors modifier. »⁽⁵⁹⁾

Nous nous retrouvons ici face à une situation comparable à celle qui conduit Lakoff à inviter à la production de nouvelles *métaphores pour penser la communication en d'autres termes que ceux que nous imposent la tout aussi monopolistique *métaphore du Conduit. Et Bateson d'ajouter:

« Aujourd'hui, notre tâche la plus urgente est peut-être d'apprendre à penser autrement. Et je ne cacherai pas que, moi-même, je ne sais pas comment faire pour penser autrement. »⁽⁶⁰⁾

Il ne faudrait pas voir dans cette citation un quelconque aveu d'impuissance, mais au contraire, une affirmation cohérente avec sa thèse sur l'esprit et les collectifs pensants. Un individu isolé ne peut sans doute « apprendre à penser *autrement* ». Mais ce même individu peut sans doute en inviter d'autres à emprunter la même voie que lui et participe avec eux à cette édification collective.

C'est également en ces termes qu'il s'agit de considérer notre « invitation à une psychosociologie cognitive », qui se donne un autre objet que la psychologie sociale cognitive,

« qui considère la personne dans ses relations avec d'autres personnes, groupes, cadre sociaux conçus en tant

⁽⁵⁵⁾ LEVY P., Les technologies de l'intelligence, Op. Cit. P. 163

⁽⁵⁶⁾ Voir : BOUDON R., Effets pervers et ordre social, PUF, Sociologies, Paris.

⁽⁵⁷⁾ BATESON G., Vers une écologie de l'esprit, Tome II, Le Seuil, Paris, 1980 p. 240-241

⁽⁵⁸⁾ Cette expression étant alors pléonastique

⁽⁵⁹⁾ BATESON G., Vers une écologie de l'esprit, Tome II, Op. Cit. p. 217

⁽⁶⁰⁾ Idem, p. 219

que stimuli particuliers de l'environnement. »⁽⁶¹⁾

Pour notre part, il s'agit d'en appeler à la construction d'un objet spécifique, distinct de la cognition individuelle, mais résolument intersubjectif. Ce qui suppose, forcément, l'édification d'un corps de *métaphores à même de construire, de restituer et de souligner cette dimension.

4.5. Communication: quelles *métaphores ?

« Tout se passe comme si le seul élément que Shannon ait pu léguer aux non-ingénieurs soit l'image du télégraphe qui imprègne encore le schéma d'origine. »⁽⁶²⁾

Nous avons donc montré qu'une situation de communication pouvait s'analyser sous l'angle *métaphorique comme une négociation menée à un niveau implicite quant à la question de savoir quelles structures schématiques et imagées les interlocuteurs vont retenir pour attribuer du sens à l'objet discuté.

Toute communication se ramènerait-elle ainsi à un jeu sur les *métaphores? Négocierions-nous vraiment dans un océan de *métaphores?

Nous l'avons relevé dans la première partie, au moment d'exposer le cadre théorique développé par Lakoff. Par ses travaux sur la *métaphore et plus encore lorsqu'il les relie à la question générale de la catégorisation, il prétend certainement à une large vertu

⁽⁶¹⁾ BEAUDICHON J., PLUMET M-H., *Cognition sociale*, in: HOUDE O., KAYER D., KOENING O., PROUST J., RASTIER F., *Vocabulaire des sciences cognitives*, neuroscience, psychologie, intelligence artificielle et philosophie, PUF, Paris, 1998, p. 81-85. Page 82

⁽⁶²⁾ Yves WINKIN: *La Nouvelle Communication*. Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall, Jackson, Schefflen, Sigman, Watzlawick. Textes recueillis et présentés, le Seuil, Points, 1981. Page 20.

explicative de ses thèses pour rendre compte de la cognition humaine. Or, tel n'était pas notre propos, puisque nous avons travaillé, moins sur la cognition, le plus souvent observée au plan du sujet individuel que sur la communication. Ce point mérite bien une section particulière, expliquons-nous.

Lakoff a donc plus particulièrement exploré la pertinence de ses thèses en ce qui concerne les expressions de la vie quotidienne et de la poésie, par exemple. Toutefois, son affirmation du caractère fondamental la *métaphore pour la compréhension de toute cognition humaine montre assez qu'il ne se limite pas à ces seuls domaines.

Dans la perspective constructiviste de Lakoff, notre compréhension de la « réalité » est moins le fait d'un « déjà là » des objets dont la nature essentielle nous serait immédiatement accessible, mais est davantage le fait de la reconstruction que nous en faisons sur base des *métaphores culturellement disponibles, elles-mêmes très largement tributaires du type d'accès aux objets du monde physique que nous « fournit » et nous impose notre corps.⁽⁶³⁾ Selon les *métaphores que nous utilisons, nous construisons donc des mondes différents!

Ce raisonnement pourrait être tenu dans le champ scientifique et singulièrement en ce qui concerne la communication: ce que nous avons fait. Sachant que chaque *métaphore est susceptible d'éclairer un aspect que d'autres de ses consœurs laissent dans l'ombre, il est alors légitime de procéder à une exploration d'un objet en utilisant pour ce faire plusieurs *métaphores. En formulant les choses en des termes quelque peu triviaux, cela

⁽⁶³⁾ On sait que c'est davantage encore Mark Johnson qui a travaillé cette dimension des thèses *métaphoriques.

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

revient à poser la question, à propos de chacune d'entre elles: si nous voyons les choses comme cela, qu'est-ce que cela donne? Si nous cherchons à explorer le phénomène complexe qu'est la communication, qu'est-ce que le recours à telle ou telle approche *métaphorique peut apporter de neuf ou tout au moins de spécifique ?

Ce même raisonnement peut alors être appliqué à la comparaison entre eux de différents modèles théoriques d'un même objet, chacun d'eux se voit alors caractérisé par une *métaphore principale qui sous-tend sa construction et détermine ainsi tout à la fois ce qu'il donne à comprendre et ce qu'il néglige, ce qu'il éclaire et ce qu'il laisse dans l'ombre, ce qu'il appréhende et ce qui lui échappe.

Inspirons-nous pour cela de l'idée déjà formulée en 1994 par Jean-Pierre Meunier selon qui les théories de la communication peuvent être appréhendées comme des *métaphores qui se réalisent, précisément parce qu'elles construisent des mondes et orientent des conduites. ⁽⁶⁴⁾ La citation d'Yves Winkin en exergue de cette section nous met sur la voie: empruntons-la résolument. Elle va nous permettre de dresser un tableau-synthèse, autour de quelques idées structurantes.

Première idée, une typologie sommaire des théories de la communication. Tout d'abord, il est commun d'identifier le modèle de Shannon et Weaver comme fondateur de ceux qui insistent sur la dimension transmissive de la communication. Ensuite, le terme de pragmatique, qui peut englober les approches qui se centrent sur l'interaction. Enfin, les travaux en sciences cognitives introduisent la plus

⁽⁶⁴⁾ De professionnels de la communication, notamment... mais peut-être le terme ne recouvre-t-il plus, dans ce cas, le même champ d'expérience... MEUNIER Jean-Pierre, Les théories de la Communication comme métaphores qui se réalisent, in "Recherches en Communication", n°1, 1994, Louvain-la-Neuve, UCL/COMU. Pages 73 à 92.

large prise en compte de l'activité de celui qui se voyait attribuer le rôle de simple récepteur dans le premier modèle, par la prise en compte de processus inférentiels. ⁽⁶⁵⁾ Certes, cette typologie est sans doute sujette à caution. ⁽⁶⁶⁾ Un travail plus nuancé pourrait par exemple rapporter chacune de ces contributions théoriques aux contextes intellectuels, culturels, économiques, sociaux... dans lesquels elles sont apparues et ont été retenues, au détriment d'autres propositions théoriques. Ce qui permet alors de rendre compte de leurs succès ou de leurs infortunes, par exemple selon les acteurs qui s'en saisissent et la place qu'ils occupent, cherchent à occuper et à légitimer dans leurs champs de pratiques respectifs. Ce qui nous fournit l'occasion d'une référence supplémentaire au travail d'Edgar Morin. ⁽⁶⁷⁾

Ensuite, nous l'avons rappelé ci-dessus, puisque chaque *métaphore souligne et néglige des aspects différents, il devient possible, dans la deuxième entrée de ce tableau, de contraster ces théories sur base des aspects de la communication qu'elles permettent de comprendre ou qu'elles laissent impensés. Cela permet de dresser le tableau suivant.

⁽⁶⁵⁾ SPERBER D., WILSON D., La Pertinence, Communication et Cognition, Minuit, Propositions, Paris, 1989. (1986, pour l'édition originale, en anglais)

⁽⁶⁶⁾ Cette thèse ne porte pas sur une histoire des théories de la communication. On nous pardonnera donc ici quelques clichés.

⁽⁶⁷⁾ MORIN Edgar, La Méthode, Tome IV, Les Idées, leur Habitat, leur Vie, leurs Mœurs, leur Organisation, Le Seuil, Paris, 1991

\modèles \ aspects\	TRANSMISSION	INTERACTION	INFÉRENCE
L'activité du sujet	Coder - décoder Émettre - recevoir Faire passer	Proposer des définitions de relation, des places et des positions	Computer Inférer
Accents majeurs	Code Message	La relation et sa structure	Activités cognitives du « récepteur »
Ce qui est « échangé »	Signaux « codés », “informations”	Rôle, position, place	Indices
Le contexte	non pris en compte	pris en compte	pris en compte
signification	donnée dans le message	"comprise" au sein de la relation	produite à partir des indices et de « calculs » inférentiels
*métaphore sous-jacente	<i>télégraphe</i>	<i>orchestre</i>	<i>ordinateur</i>

Un tableau comme celui-ci pourrait appeler une série de commentaires, par le caractère forcé des schématisations auxquelles il procède ou encore la liste des aspects retenus, par exemple. Renonçant à exposer et justifier dans le détail chacune des options qui sont prises, concentrons-nous sur sa dernière ligne, consacrée comme il se doit, aux *métaphores.

4.5.1. Le modèle télégraphique

Ce modèle, sans doute parce qu'il est historiquement le plus ancien, a fait l'objet de nombreuses critiques, notamment quant à l'excessive réduction

des rôles d'émetteur et de récepteur ⁽⁶⁸⁾ et le fait qu'il accrédite une relation sociale fondamentalement inégalitaire. Le recours à des technologies, qu'elles soient anciennes ou nouvelles ainsi que le prestige dont disposent ces technologies et ceux qui les maîtrisent vient renforcer la plausibilité, la légitimité et le bien-fondé de ce modèle. Cependant, la vigilance particulière pour les *métaphores vient éclairer d'un jour nouveau le succès qu'a rencontré et continue à avoir ce modèle « linéaire », marqué par le caractère mécaniciste et ingénierial de ses origines.

En effet, les travaux de Michaël Reddy que Lakoff reprend à son compte permettent d'avancer l'argument suivant. La force

⁽⁶⁸⁾ Des acteurs auxquels l'approche pragmatique entend restituer une autre dimension, en les insérant dans des relations sociales.

d'évidence que présente ce modèle tient aussi à son étroite correspondance avec la Métaphore du Conduit, ⁽⁶⁹⁾ une *métaphore qui imprègne massivement les expressions de la langue anglaise qui servent à parler de situations de communication. Ainsi, d'une certaine manière, ce modèle peut être vu comme une explicitation d'une conception implicite de la communication, telle qu'elle est « dissimulée » dans la langue, anglaise en l'occurrence. Dans ces conditions, un tel cadre théorique ne pouvait que gagner en plausibilité et légitimité.

Ce modèle se centre donc essentiellement sur le codage et la transmission du message.

4.5.2. Le modèle de l'Orchestre

Cette *métaphore de l'orchestre, suggérée par Yves Winkin, est désormais reçue comme telle. Si elle peut apparaître adéquate pour rendre l'idée d'interaction, elle peut toutefois suggérer aussi l'idée d'une partition strictement écrite et d'un chef. L'image d'une petite formation de jazz serait alors davantage appropriée, dans la mesure où elle évoque sans doute un cadre rythmique, par exemple et un savoir-faire des musiciens. Mais elle évoque aussi une capacité d'improvisation des instrumentistes. Dans ce cas, une « fausse note », ou une disharmonie peuvent très bien, si elles sont reprises plus tard, être intégrées dans « l'architecture » de la performance. On peut reconnaître dans cette capacité à intégrer un événement imprévu, une caractéristique de la seconde systémique, davantage marquée par une inspiration organiciste.

Il nous faut toutefois concéder que les

⁽⁶⁹⁾ REDDY Michaël, «The Conduit Metaphor». in ORTONY A. Ed., Metaphor and Thought, Cambridge University Press, Cambridge, 1979.

Nous avons présenté cet article dans la première partie de cette thèse et particulièrement dans le chapitre 5.

origines cybernétiques du concept de feedback par exemple, peuvent amener certains présentateurs de cette approche à avoir recours à l'univers des machines. Toutefois, plus qu'une autre sans doute, cette image de l'orchestre offre l'avantage de montrer que la communication ne se réduit pas à la prestation individuelle, même du soliste, mais qu'elle incorpore la nécessité d'une concertation, d'un ajustement fin et incessant entre les différents exécutants.

Ce modèle se centre donc sur l'interaction et ses modalités entre les parties prenantes à la communication.

4.5.3. Le modèle de l'Ordinateur

Si le modèle du télégraphe insiste sur la transmission, c'est ici davantage l'activité du récepteur qui va être explorée. On se préoccupera moins du message transmis que de la manière dont le récepteur s'y prend pour le comprendre. Ainsi que l'affirment sans détour Sperber et Wilson:

« La communication est un processus qui met en jeu deux dispositifs de traitement de l'information. L'un des dispositifs modifie l'environnement physique de l'autre. Ceci a pour effet d'amener le second dispositif à construire des représentations semblables à certaines des représentations contenues dans le premier. »⁽⁷⁰⁾

On voit ici condensées deux affirmations nodales de cette approche: l'activité du récepteur qui est définie comme une construction de représentation et le *modus operandi*, explicitement défini comme traitement de l'information. L'activité cognitive du récepteur est tout aussi explicitement décrite à partir de la *métaphore de l'ordinateur. Cette approche de la communication se centre donc moins sur le message à transmettre et son contenu informatif que sur la

⁽⁷⁰⁾ SPERBER D., WILSON D., La Pertinence, Communication et Cognition, Minit, Propositions, Paris, 1989 (1986 pour l'édition originale) Page 11

manière dont le récepteur s'y prend pour traiter l'information reçue.

4.6. Prototype de la communication ?

Trois modèles donc qui, comme toute *métaphore, mettent en évidence certains aspects de l'objet complexe à comprendre, et en occultent d'autres: en cela, ils seraient donc davantage complémentaires plutôt que simplement opposés.

Ces trois modèles peuvent encore être contrastés en ayant recours cette fois à la théorie des prototypes ⁽⁷¹⁾ On met alors en évidence les situations exemplatives,

emblématiques de ce pour quoi chaque modèle a été construit et ce pour quoi ses vertus heuristiques sont particulièrement avérées. Pour chaque modèle, cette situation-type représente la référence avec laquelle une situation déterminée va être comparée afin de pouvoir décider si elle relève ou non de son champ de pertinence. Pour chaque modèle, les situations prototypiques propres aux deux autres vont aussi être comparées de la sorte et être situées plus ou moins à la périphérie de chaque figure centrale. Du point de vue de chaque modèle, les deux autres apparaissent alors comme des théories locales, quand lui-même pose sa vocation générale. Pour chaque modèle, les noyaux prototypiques des deux autres modèles apparaissent comme des cas particuliers en regard de la vocation générale à laquelle lui-même prétend. Ce qui permet de dresser le petit tableau suivant:

⁽⁷¹⁾ Telle que l'a proposée Eleanor Rosch. Voir chapitre 4.

Modèle de la	Centré sur	Centration	Situation prototypique
transmission	la technologie utilisée	techno-centré	conversation téléphonique
interaction	la relation	socio-centré	l'interaction de face à face
cognition	l'individu	individuo-centré	audition/lecture

La question suivante s'impose: quelle est alors la centration, le noyau prototypique de notre proposition, quelle est la *métaphore à partir de laquelle elle est appréhendée? On retrouvera très nettement l'interaction ou l'orchestre, ce qui paraît assez normal dans la mesure où nous affilions notre proposition à l'approche pragmatique. On ne peut toutefois l'y cantonner: cet accent sur la négociation des *métaphores ambitionne en effet d'articuler, sans oublier la dimension corporelle et biologique:

- le niveau individuel, psychocognitif;
- le niveau culturel, socio-anthropologique;
- le niveau groupal, interactionnel, psychosociologique;
- voire les niveaux organisationnel et institutionnel.

Ces niveaux sont le plus souvent traités séparément, sans que soient explicités les liens qu'il s'agit d'élaborer entre eux. Cette thèse peut alors aussi se lire comme le souhait d'un regain d'intérêt de la recherche en communication pour la question de l'interaction, mais en renforçant l'articulation avec les autres niveaux.

Présentée en ces termes, notre proposition se situe, comme les sciences de la communication, au carrefour de différentes approches disciplinaires. Cependant, au-delà de la revendication d'interdisciplinarité, on rejoint également

une préoccupation centrale en sociologie contemporaine, une volonté d'intégrer les approches auparavant bien distinctes entre la micro et la macrosociologie, entre une sociologie de l'acteur qui met l'accent sur les « jeux » et une sociologie de l'ordre social, qui met l'accent sur les déterminations collectives qui orientent les individus dans les différents aspects de leur vie.

Dans des registres différents, on peut identifier un tel projet d'intégration chez divers auteurs. On reconnaît par exemple cette volonté dans *la théorie de la structuration* de Giddens.⁽⁷²⁾ Idem dans les travaux de Norbert Elias, que l'on reconnaît aujourd'hui comme un pionnier, au rang de ceux qui veulent sortir de l'opposition entre « individu » et « société ». On ne s'étonnera d'ailleurs pas de le voir s'en prendre aux:

« tendances substantialistes associées à nos usages courants du langage, tendances déjà repérées par Wittgenstein (...) qui consistent en « la recherche d'une substance qui réponde à un substantif.» () »⁽⁷³⁾*

⁽⁷²⁾ GIDDENS Anthony, *La Construction de la Société, Éléments de la théorie de la structuration*, P.U.F., Coll. Sociologie, Paris, 1987 (1^{ère} édition 1984)

⁽⁷³⁾ CORCUFF P., *Les Nouvelles Sociologies*, Nathan-Université, Coll. Sociologie, Paris, 1995. p 23.

(*) ELIAS Norbert, *Le Cahier Bleu et le Cahier Brun*, (manuscrits dictés entre 1933 et 1935) Trad. Franç. Gallimard, Coll. "Tel", Paris, 1965. Page 51. Pour un développement de cette idée, voir ci-dessus, au chapitre 4, la section 3 intitulée: "Langage et

On peut reconnaître cette même volonté dans les travaux de Guy Bajoit ⁽⁷⁴⁾ qui affirme pour cette articulation faire régulièrement usage des travaux menés en psychologie sociale. Citons enfin -pouvait-on ne pas le mentionner- le travail de Bateson et Ruesch ⁽⁷⁵⁾ qui, s'il est marqué de sa filiation avec la première cybernétique, n'en doit pas moins être versé au registre de cette volonté d'articulation.

Cette articulation, aussi désirable qu'elle apparaisse, n'en est pas moins difficile à rejoindre. Comment rendre compte tout à la fois et avec un égal bonheur du fait que des individus engagés dans une interaction, agissent sur et dans un réseau complexe de structures, autant qu'ils sont, dans le même temps, agis par eux? Comment rendre compte des modalités par lesquelles ils contribuent à modifier ces structures par leurs conduites, autant qu'ils contribuent à leur reproduction?

C'est pourtant bien ce défi qu'il s'agit de relever. Raisonner la communication, en des termes interactionnels, comme une négociation des significations, aborder les groupes, les organisations, les institutions... comme autant de communautés interprétatives, tout cela peut apparaître comme une contribution à cette nécessaire articulation.

4.7. Contribution des/aux sciences de la communication

Les sciences de la communication, par les regards particuliers qu'elles se proposent de porter sur les situations d'interaction, se trouvent donc au cœur d'une question qui travaille aujourd'hui les sciences

perception"

⁽⁷⁴⁾ BAJOIT Guy, Pour une Sociologie Relationnelle, P.U.F., Le Sociologue, Paris, 1992.

⁽⁷⁵⁾ BATESON G., RUESCH J., Communication et Société, Le Seuil, Paris, 1988. (1951, pour l'édition originale, qui porte le sous-titre assez explicite: La Matrice Sociale de la Psychiatrie) Voir notamment le dernier chapitre: *individu, groupe et culture*. La théorie de la communication humaine. Pages 309 à 326)

sociales.

Nous avons contrasté ces regards en trois *métaphores, les présentant pour ce faire en des termes tranchés, les opposant les unes aux autres en fonction des aspects qu'elles prennent en compte et qu'elles négligent, dans cet objet complexe qu'est la communication.

Reprenons alors la dichotomie proposée par Monique Linard. L'examen auquel nous venons de procéder nous permet des *métaphores « fondatrices » de ces trois modèles de la communication pour les contraster davantage encore en un seul schéma, de dresser le tableau suivant:

Mécaniciste	Organiciste
<i>Télégraphe</i>	<i>Interaction</i>
<i>Inférence</i>	

On voit ainsi apparaître une quatrième case, dont le vide est comme l'appel à la construction d'un quatrième modèle, intégrant les acquis des trois précédents et qui ne s'oublierait pas comme modèle, ne restant pas ignorant de la *métaphore sur laquelle il serait immanquablement fondé. Selon nous, semble se dessiner un réseau intellectuel qui regroupe notamment divers auteurs que nous avons évoqués ou étudiés dans cette thèse, des chercheurs qui partagent dans leurs travaux une série de fondements, au rang desquels on trouvera sans doute la complexité, le rejet du modèle du traitement de l'information, ainsi que le caractère corporel et socio-situé de toute connaissance.

C'est un tel «collège invisible»⁽⁷⁶⁾ que Lakoff semble appeler de ses vœux, lorsqu'il signale, dans la postface de «*Women, Fire and Dangerous Things* »:

« En aucune manière, les idées que j'ai présentées ne sont uniquement les miennes. La plupart sont partagées par un groupe de savants dont les recherches les ont conduits à interroger la conception traditionnelle de la raison, de la catégorisation et du langage, mais qui n'ont pas encore formé entre eux une communauté. Il est important de développer un tel sens de la communauté et j'espère que ce livre pourra y contribuer. »⁽⁷⁷⁾

Rapportée aux théories de la communication, cette convergence doit permettre la construction progressive d'un quatrième modèle de la communication, autour des fondements de la seconde option de la dichotomie de Monique Linard.

C'est à l'édification d'un tel modèle que nous avons ici cherché à apporter notre pierre.

« Oui ou non, l'apprentissage est-il un processus strictement individuel de traitement de l'information, gouverné pour l'essentiel par les principes de rationalité abstraite et de fonctionnalité cognitives indépendantes du type d'agent, de contenus et de situation dans lequel il est en oeuvre? »⁽⁷⁸⁾

« Ou bien au contraire, l'apprentissage est-il l'activité significative et motivée de transformation de l'information en connaissance, par un sujet biologique et psycho-social qui se construit lui-même en construisant son savoir, à partir de ses interactions avec des objets et d'autres sujets, dans le cadre de situations déterminées? »⁽⁷⁹⁾

Cette dichotomie présentée par Monique Linard fait écho à d'autres du même ordre, proposées par d'autres auteurs à partir de leurs domaines de recherche respectifs. Nous avons donc schématisé cela un tableau-synthèse qui fait alors inmanquablement surgir la question de savoir, relativement à un problème à étudier: quelle est la plus éclairante? Nous avons renvoyé plus haut à la nécessité d'examiner les zones de pertinence de chacune de ces dichotomies, les rapportant alors aux caractéristiques de l'objet que l'on explore.

Mais on peut également chercher laquelle de ces oppositions binaires prétend à la généralité la plus grande. Dans ce cas, c'est selon nous la distinction formulée par Francisco Varela à laquelle il faut se référer. Rappelons-la brièvement.

Dans la stratégie de connaissance qu'il va mettre en œuvre, un chercheur a un choix à poser entre deux modèles, que Varela

⁽⁷⁶⁾ Selon la formule d'Yves Winkin, in: La Nouvelle Communication. Op. Cit. Page 21

⁽⁷⁷⁾ LAKOFF G., Women, Fire and Dangerous Things, Op. Cit. Page 587. C'est nus qui traduisons.

⁽⁷⁸⁾ LINARD M., La distance en formation: une occasion de repenser l'acte d'apprendre, Op. Cit. page 13

⁽⁷⁹⁾ Idem, page 13.

propose d'appeler de façon quelque peu imagée le modèle de la Commande et le modèle de l'Autonomie. Selon *le Modèle de la Commande*, le comportement d'une entité s'explique par les variations survenues dans son environnement. On présuppose ici la dépendance de l'entité considérée à l'égard de son environnement et des modifications qui y ont lieu. Les variations de l'environnement sont tenues pour la cause des changements de l'entité constatés par le chercheur. Rapportée à ce dont nous avons traité ici, l'émetteur se conçoit comme la cause de la communication et le formateur comme la cause de l'apprentissage. On raisonne ici en termes d'input, de détermination externe, de causalité simple. De plus, ainsi que le note Varela,

« ...la théorie de la commande est intimement liée à une conception de l'information comme instruction et représentation ».⁽⁸⁰⁾

Et il ajoute:

« Le paradigme fondamental de nos interactions avec ce genre de systèmes est l'instruction, les résultats insatisfaisants de nos interactions avec ces systèmes sont des erreurs. »⁽⁸¹⁾

Selon *le Modèle de l'Autonomie*, le comportement d'une entité s'explique, moins par des facteurs extérieurs, des variations de son environnement que par l'organisation interne de cette entité, par les modes de régulation entre les éléments dont elle est composée, bref par les processus de construction et de conservation de son *identité*. On présuppose ici l'autonomie de l'entité considérée à l'égard de son environnement. Rapportée à ce dont nous avons traité ici, chaque partenaire au sein d'une communication va construire de la signification davantage à partir de son histoire, de ses habiletés cognitives, de

son identité tandis que le participant à une formation construira de la connaissance davantage sur base de ses acquis préalables et de leur organisation. On raisonne ici en termes de clôture opérationnelle, d'auto-organisation, d'équilibres et de déséquilibres internes. Les modifications de l'environnement ont le statut de perturbations, de turbulences, quand l'entité est davantage sensible aux variations de ses propres états internes.

« Le paradigme fondamental de nos interactions avec un système autonome est la conversation, et, lorsque ce genre d'interactions donne des résultats insatisfaisants, nous parlons d'incompréhension. »⁽⁸²⁾

On perçoit la portée générale de la distinction, à laquelle d'ailleurs Varela entend l'élever lui-même:

« Ces deux thèmes, l'autonomie et la commande, se livrent une danse incessante. L'une représente la génération, l'affirmation de sa propre identité, la régulation interne, la définition de l'intérieur. L'autre représente la consommation, les systèmes à entrées/sorties, l'affirmation de l'identité de l'autre, la définition par l'extérieur. Leur jeu recouvre un vaste éventail de domaines, de la génétique à la psychothérapie. »⁽⁸³⁾

⁽⁸⁰⁾ VARELA F. J., *Autonomie et Connaissance*, Essai sur le vivant, Le Seuil, La Couleur des Idées, Paris, 1989. Page 8-9

⁽⁸¹⁾ VARELA ., *Autonomie et Connaissance*, Op. Cit., page 8

⁽⁸²⁾ Idem, page 7

⁽⁸³⁾ Idem, page 7

S'il s'agit maintenant d'opter pour l'une des branches de l'alternative, il est possible à nouveau de rapporter ce choix aux caractéristiques de l'objet sur lequel porte le projet de connaissance. Il sera nécessaire de le situer le long d'un continuum simple-complexe, correspondant à l'opposition commande-autonomie.

On pourrait encore ne pas opter pour l'une ou l'autre de ces stratégies, mais procéder à un « double ratissage », chaque modèle éclairant ce que l'autre laisse dans l'ombre, selon la formule consacrée dans le cas des *métaphores. C'est notamment la suggestion que fait Pierre Livet, voyant dans le second modèle, l'Autonomie, un

« ...raffinement, une meilleure approximation que le premier. »⁽⁸⁴⁾

Mais on peut aussi situer le point nodal de cette option à prendre, non plus dans l'objet sur lequel porte le projet de connaissance, mais dans la responsabilité du chercheur, une responsabilité qui porte sur le type de relation qu'il met en place entre lui-même et l'objet qu'il ambitionne de connaître. Dans cette optique, soit le chercheur prétend instaurer avec l'autre

un rapport d'instrumentalité simple, au sein duquel cet autre n'a de place qu'au titre d'objet, au service de ses objectifs de recherche; soit le chercheur reconnaît à cet autre une autonomie qu'il revendique d'ailleurs pour lui-même.

Une telle conception, qui se veut interactionnelle, fait écho à un des traits définitoires de l'approche complexe, telle que nous l'avons présentée au chapitre 2.⁽⁸⁵⁾

Ce qui alors va nous faire trancher en faveur de l'un ou l'autre des modèles contrastés par Varela ne se réduit pas à une décision méthodologique ou paradigmatique mais relève d'un positionnement éthique.

Nous avons quant à nous opté pour l'autonomie.

Gérard Pirotton ■

⁽⁸⁴⁾ LIVET P., La fascination de l'auto-organisation, In: L'Auto-Organisation, De la physique au politique, Colloque de Cerisy, sous la direction de Paul Dumouchel et Jean-Pierre Dupuy, le Seuil, l'Empreinte, Paris, 1983. Page 166

⁽⁸⁵⁾ Voir la section intitulée: «Des chiens ou des boules de billard?» et singulièrement la fin, qui signale que cette capacité à reconnaître cette autonomie et à se concevoir en interaction avec une entité ainsi qualifiée est une compétence constitutive de l'approche complexe.