

Apprendre la complexité : 1/2

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 trois textes se donne pour propos la généralisation des observations et la théorisation qui peut en être faite. Le deuxième ambitionne de tirer de cet ensemble des pistes de réflexions concernant la formation et cela au double point de vue théorique et opérationnel. Le deuxième, comme conclusion prospective, resitue cette thèse comme une contribution aux sciences de la communication.

Dernière remarque. Un chapitre de la thèse (chapitre 13) 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/>

Négociations De *métaphores

1. *Métaphore et Cognition.

1.1. Utiliser les apports de Lakoff.

Dans son parcours au fil des chapitres précédents, l'exposé nous a fait suivre les sinuosités du terrain, celui-ci imposant, ici un détour nécessaire au contournement d'un obstacle, là-bas un écart par rapport à l'évidence du tracé, pour explorer un endroit dont l'intérêt n'avait pas été initialement perçu. Si cette façon de procéder a sans doute permis de bien tirer parti de la richesse des matériaux, il s'agit maintenant de prendre quelque distance par rapport à ces particularités pour condenser cette somme d'observations en un ensemble de considérations de portée plus générale.

Pour ce faire, nous allons reprendre les interrogations de base qui ont motivé ce travail, en les confrontant aux traits majeurs qui se dégagent des observations et des analyses que nous avons menées. Nous serons alors en mesure de prendre appui sur cet ensemble pour faire une proposition théorique qui en rende compte en même temps qu'elle ambitionne d'atteindre une portée plus générale.

Dans les deux premières sections, nous allons continuer à prendre appui sur les données d'observations, selon la structure qui a organisé les chapitres 8 à 10. Nous convoquerons à l'occasion l'un ou l'autre exemple, en illustration du niveau plus global où nous allons donc maintenant nous situer. Dans la troisième section, nous n'évoquerons plus les données d'observations qu'à titre exceptionnel, puisqu'il s'agit à ce stade de prétendre à une proposition théorique généraliste.

Nous en avons convenu, dans le concert des propositions théoriques concernant la cognition, les thèses de Lakoff sont relativement dissonantes, voire provocatrices. On peut toutefois les relier à d'autres propositions, dans ce même champ ou dans des champs connexes. Lakoff lui-même y a insisté, singulièrement dans la « Vie Quotidienne » et « Les Choses Dangereuses », lorsqu'il appelle de ses vœux et affine ses propositions à un réseau de chercheurs qui soutiennent une conception expérientialiste de l'esprit. ⁽³⁾ Pour notre part, nous avons développé ces liens dans le chapitre 4 que nous avons consacré à la mise en perspective des apports théoriques de l'auteur.

Dans le cadre de cette recherche, nous n'avons pas ambitionné d'embrasser l'ensemble des travaux de Lakoff. Nous nous sommes essentiellement centré sur un des nœuds, à notre estime tout au moins : la *métaphore est un processus cognitif de base, qui nous permet d'attribuer du sens à des domaines d'expérience en y projetant, sous la forme d'une structure schématique et imagée, le savoir que nous avons déjà construit à propos d'un autre domaine.

Qu'est-ce que cette façon d'aborder les phénomènes cognitifs peut apporter à notre compréhension des situations de communication et plus spécifiquement de formation ? Telle était donc notre projet, à propos duquel il s'agit donc maintenant de faire le point.

⁽³⁾ Voir particulièrement la postface à « Women, Fire and Dangerous Things », pages 586-587

1.2. La *métaphore du concept.

La première question que nous avons abordée est celle de savoir à partir de quelles *métaphores les étudiants abordent les contenus d'apprentissage qui leur sont proposés. Plus exactement, nous cherchions à identifier les logiques imagées de raisonnement que les étudiants mobilisent lorsqu'ils ont à utiliser des concepts déterminés. Nous avons examiné cette question à propos de quelques-uns des concepts typiques de l'approche psychosociologique systémique de la communication, dite de Palo Alto. ⁽⁴⁾

Nous avons dû reconnaître le relatif échec de la tentative, au sens où peu d'éléments probants de réponse peuvent être apportés à une question formulée en ces termes. Nous avons suggéré au passage l'une ou l'autre explication. Reprenons-les ici, de façon schématique et poursuivons la réflexion en interrogeant la démarche elle-même.

1.3. Une personne ne pense pas seule.

Au nombre des éléments retenus à ce stade pour explicatifs de ce relatif échec, nous avons donc relevé les caractéristiques du matériau empirique. Dans les extraits retenus comme pertinents au regard de nos critères de construction de ces fragments à analyser, les personnes enregistrées ont peu l'occasion de déployer leur pensée dans une production personnelle suffisamment longue pour que le matériau soit analysable sous le strict abord des productions individuelles. Ainsi, une phrase commencée par une personne est poursuivie par l'autre, voire terminée par une troisième.

⁽⁴⁾ Rappelons que les observations ont eu lieu dans un contexte où nous ne pouvions étudier le moment précis de la confrontation entre les structures préalables de connaissance dont disposaient les étudiants à leur entrée dans la formation et les concepts qui leur sont présentés dans ce cadre. Voir, ci-dessus, au chapitre 6, la description des circonstances de la collecte de données.

Or, aussi réel qu'il puisse apparaître, cet obstacle n'apparaît comme un argument recevable que dans la mesure où l'on ambitionne de découvrir les habitudes de pensée de chacune des personnes présentes, considérées dans leur individualité. La mise au jour de cet implicite montre alors l'inadéquation de cette tentative et du contexte dans lequel les matériaux ont été collectés. En situation d'interaction, une personne ne fait pas seulement montre de ses habitudes mentales individuelles : le contexte lui impose aussi de se coordonner avec d'autres. Cette coordination représente une compétence que l'on ne peut aborder par la seule exploration des logiques imagées de raisonnement qu'elle met en œuvre pour appréhender l'objet de l'échange. Cette coordination et les modalités de cette coopération émergent alors comme un objet d'étude en soi.

1.4. La liste des *métaphores de Lakoff

Autre constat auquel nous avons dû procéder, dans les premières étapes de ce travail : ce sont les *métaphores déjà repérées par Lakoff dans ses divers travaux que nous avons nous aussi identifiées dans les productions des étudiants. Nous avons alors vu dans ce constat, sans prétention outrecuidante ni modestie exagérée, une confirmation des thèses de Lakoff. Mais nous pouvions aussi y voir une extension de leur pertinence. Ce que Lakoff a montré quant aux discours de la vie quotidienne trouve aussi son opérationnalité lorsqu'il s'agit de rendre compte de ce qui se joue dans une situation de formation. Des locuteurs de langue française ont ainsi recours à des structures imagées de raisonnement, non seulement dans la vie de tous les jours mais aussi lorsque ces discours sont énoncés dans un contexte dédié à l'apprentissage d'un cadre théorique spécifique.

Certes, un tel constat vient épauler la thèse de la grande généralité des propositions de Lakoff. Mais il soulève par ailleurs une question d'importance, pour

qui se préoccupe d'apprentissage. Si toute langue, toute culture peut se caractériser par l'énumération d'une liste plus ou moins exhaustive des *métaphores qui permettent d'attribuer du sens et d'orienter l'action de ses membres, ⁽⁵⁾ comment peut-on, dans une telle hypothèse, concevoir la nouveauté? Chaque nouvelle situation ne peut-elle vraiment être abordée qu'à partir d'un ensemble préexistant, délimité et immuable de *métaphores? Et comment un locuteur confirmé peut-il apprendre quelque chose de nouveau, si cet apprentissage peut être entendu comme le recours à de nouvelles *métaphores, dont il ne disposait pas avant, du fait de son appartenance linguistique? ⁽⁶⁾

1.5. Pensée, *métaphore et concept.

Nous avons aussi évoqué une troisième piste d'explication au constat de relatif échec qui clôturait le chapitre 8. Rappelons que nous avons alors entrepris de rendre compte des *métaphores à partir desquelles les étudiants abordaient quelques-uns des concepts typiques de l'approche théorique qui fonde la formation qu'ils sont occupés à suivre. Cette orientation de recherche était plus ou moins guidée par deux postulats d'autant moins interrogés qu'ils n'étaient alors que bien peu formulés.

En effet, cette stratégie de recherche était notamment motivée par un souci d'opérationnalité pédagogique. Identifier les *métaphores à partir desquelles les étudiants abordent et utilisent un concept déterminé pourrait (pouvait?) permettre d'estimer la conformité de l'apprentissage

⁽⁵⁾ Consulter à ce propos les différentes annexes du chapitre III

⁽⁶⁾ Nous avons déjà posé et discuté cette question dans la première partie de cette thèse, au sein du chapitre 5, consacré à la confrontation des thèses de Lakoff avec nos préoccupations pour la formation et les situations de communication. Nous la reprendrons également plus longuement dans le prochain chapitre.

aux intentions des initiateurs de la formation. ⁽⁷⁾ Il nous faudra revenir sur ce point au moment de dégager des pistes pédagogiques plus opérationnelles, dans le prochain chapitre.

De plus, une telle approche revenait à soutenir implicitement un modèle de la cognition selon lequel la pensée et le langage seraient structurés par des concepts, ces derniers venant s'imposer, par leur portée générale, à une diversité de cas particuliers. Plutôt que *via* une explicitation puis une contestation théorique de cette conception, c'est davantage par les faits d'observation eux-mêmes que nous avons été amené à mettre en doute ce modèle, de facture bien aristotélicienne d'ailleurs, et dès lors bien peu cohérent avec les orientations épistémologiques choisies. En effet, nous avons été amené à constater que les discours des étudiants étaient « saturés » par le sujet qu'ils avaient à aborder et qu'ils en traitaient bien davantage à partir de ce qu'ils connaissaient déjà de cet objet plutôt qu'en mettant en œuvre l'un ou l'autre des concepts généraux qu'ils avaient « vus » dans le cadre des cours figurant au programme de la formation observée. Ainsi, parlant d'un processus de déforestation ou d'assèchement d'une mer intérieure en ex-Union Soviétique, ils parlent davantage de (re)plantation d'arbres et de régime bureaucratique plutôt que de système en déséquilibre ou de rétroactions positives... Un objet déterminé semble ainsi imposer les structures schématiques et imagées avec lesquelles il sera abordé autant que ces mêmes structures préalables dans le chef des étudiants s'imposeront à cet objet.

Ce constat paraît assez cohérent avec les options « expérialistes » ⁽⁸⁾ de Lakoff

⁽⁷⁾ Des pages du journal de recherche sont consacrées à dessiner les contours de cette option de recherche, finalement reléguée au rayon des archives... L'intention était de produire une typologie des *métaphores selon quelles seraient ou non conformes à l'épistémologie complexe.

⁽⁸⁾ Voir ci-dessus, la discussion des thèses de Lakoff et leurs diverses implications présentées au sein du

selon lesquelles nos processus de pensée seraient davantage tributaires des domaines d'expérience que d'outils généraux et abstraits qui auraient à s'appliquer à un ensemble de domaines. ⁽⁹⁾

1.6. Penser, comment ça marche ?

A un plan plus général encore, c'est la démarche menée de la sorte et que nous avons présentée au sein du chapitre 8 qu'il convient d'interroger et notamment cette volonté quasi sisyphéenne de compréhension des procédés qui caractérisent l'intelligence humaine.

Certes, cette approche est en cohérence avec une des options paradigmatiques anti-saussuriennes selon laquelle le langage ne peut être étudié indépendamment de la cognition humaine. La tentative apparaît toutefois bien prétentieuse si l'on entend ainsi détenir par l'identification des *métaphores le sésame définitif permettant d'accéder à la manière dont raisonnent les êtres humains et singulièrement en situation d'apprentissage. Toutefois, dans la mesure où nous entendons explorer ici un aspect particulier, c'est bien sur cette voie que nous avons dégagé la *métaphore dite « du coupable », un point sur lequel nous reviendrons. ⁽¹⁰⁾

Cette volonté de saisir définitivement les « mécanismes » cognitifs peut être discutée non seulement dans sa prétention ⁽¹¹⁾ mais aussi dans sa pertinence, en

chapitre 4 et particulièrement au sein de la septième section de ce chapitre.

⁽⁹⁾ Les travaux de Philip N. Johnson-Laird sur la déduction sont une bonne illustration de ce point.

⁽¹⁰⁾ Au moment de tirer de ces recherches quelques conclusions guidées par une préoccupation pédagogique et opérationnelle, au prochain chapitre, singulièrement en ce qui concerne le raisonnement causal.

⁽¹¹⁾ Son « arrogance » comme le dirait Gregory Bateson. Voir, au chapitre 2, consacré à l'approche complexe et notamment la section intitulée « *Des Chiens ou des Boules de Billard?* », également disponible à l'adresse :

regard de nos préoccupations pour l'étude des situations de communication. Aborder ces phénomènes dans une perspective interactionnelle implique de ne pas restreindre la compréhension de ce niveau à la seule étude des caractéristiques de la « machinerie cérébrale et langagière » des sujets individuels engagés dans une en interaction. Entre la situation d'interaction et les règles qui régissent ce niveau d'une part, et les caractéristiques de la cognition humaine appréhendée auprès de chaque individu d'autre part, il y a lieu de maintenir une distinction de niveaux. ⁽¹²⁾

Conceptuellement, ce qui se joue au niveau supérieur n'est ni prédictible par, ni déductible à partir du niveau inférieur. Ce dernier intervient davantage au titre de contrainte mais non de déterminant causal décisif et exclusif. Bien que tributaire du niveau inférieur, le niveau supérieur présente des caractéristiques relativement autonomes : une affirmation dont entend spécifiquement rendre compte le concept complexe d'émergence. ⁽¹³⁾

Pour la suite, c'est donc à l'examen du niveau de l'interaction que nous nous sommes attaché, privilégiant bien sûr pour cela un point de vue spécifique : l'analyse

www.users.skynet.be/gerard.piroton, à la page /complexité

⁽¹²⁾ Dans l'acception de la théorie des types logiques de Whitehead et Russell, une théorie chère à Bateson, comme on le sait. Dans cette façon d'aborder le problème, le niveau de l'interaction peut être conceptuellement tenu pour supérieur au niveau de chaque individu participant à l'interaction. L'autonomie relative de ce niveau fonde aussi l'autonomie du projet de connaissance qui en fait son objet spécifique. Toutefois, nous pourrions contourner la question de savoir quel niveau est supérieur à l'autre (*métaphore spatiale...) en parlant à leur endroit de hiérarchie enchevêtrée, comme on le dit volontiers dans le paradigme de l'auto-... Ainsi, chaque participant peut faire des hypothèses, non seulement sur les habitudes et les compétences cognitives de ses interlocuteurs mais il peut en même temps se représenter l'interaction à laquelle il participe...

⁽¹³⁾ Voir, bien sûr : MORIN E., *La Méthode*, Tome I, *La Nature de la Nature*, Le Seuil, Points, Paris, 1977. pp. 105-115

*métaphorique. On a donc cherché à intégrer dans une même démarche une préoccupation pour le niveau des *métaphores individuelles et celui des échanges auxquels prennent part ces individus.

2. *Métaphore et interaction.

2.1. Diversité de *métaphores

Notre préoccupation initiale pour l'apprentissage de l'approche complexe nous a notamment fait investiguer une question particulière : celle de la diversité des *métaphores à partir desquelles les étudiants conçoivent les sujets sur lesquels ils ont à travailler. De plus, nous la posons non seulement au niveau de chaque étudiant mais aussi au niveau de l'interaction dans laquelle ils sont engagés.

Sur ce plan, un constat se dégage de nos observations et analyses. Assez souvent, tous les participants à un échange utilisent toutes les *métaphores repérées sur base des productions verbales manifestées dans l'échange en question. Ce constat était particulièrement frappant dans l'analyse que nous avons présentée dans la première section du chapitre 10, lors de l'échange sur la politique à mener à l'égard de la toxicomanie. Par delà les différences de points de vue qui ont été relevées, tant par les observateurs que par les participants eux-mêmes, ces derniers ont tous recours à toutes les *métaphores que l'analyse nous a permis de dégager. La volonté conciliatrice qui caractérise, en l'espèce, tant le groupe que forment tous les étudiants que les trois d'entre eux plus spécifiquement engagés dans cette interaction se manifeste notamment ici par l'usage que chacun fait de toutes les *métaphores amenées par les autres.

Ainsi, cette diversité de *métaphores

n'apparaît pas comme un obstacle à la communication, entendue ici comme inter-compréhension, mais au contraire comme (un des) moyen(s) par le(s)quel(s) chacun peut comprendre l'autre et percevoir qu'il est compris de lui. Si donc des personnes engagées dans une interaction se comprennent, tout en ayant sans doute recours à des *métaphores différentes, nous devons conclure que cette diversité *métaphorique ne se présente pas, communicationnellement parlant, comme un obstacle à leur intercompréhension. Pour le dire autrement, c'est cette diversité même, dans le recours aux *métaphores utilisées par les autres, qui est le procédé par lequel se construit cette inter-compréhension.

2.2. Toutes les *métaphores ?

L'examen de la diversité *métaphorique auquel nous venons de procéder s'expliquait aussi par l'idée générale que la complexité du regard porté sur un objet à connaître peut consister en la diversité des *métaphores utilisées pour le concevoir. Si nos observations font ressortir l'usage partagé des *métaphores, la diversité accrue qui pourrait en découler n'est toutefois pas maintenue, au terme de l'échange. Comment rendre compte de cette restriction ?

Nous avons particulièrement mis en évidence cette diminution du nombre des *métaphores utilisées, au sein d'une longue séance de travail dont nous avons présenté l'analyse au chapitre 9. Rappelons brièvement la structure de la séance, déterminée par la consigne de travail. Après avoir visionné ensemble un programme vidéo consacré à la Mer d'Aral, les étudiants ont travaillé en deux sous-groupes, dans des locaux distincts. Au terme de cet exercice, ils ont eu à présenter au reste du groupe, sous la forme de schémas, les analyses auxquelles ils avaient procédé dans leurs sous-groupes respectifs.

Le premier sous-groupe structure son

travail en deux temps : tout d'abord, la juxtaposition des différents apports individuels, ensuite, après le rappel de la consigne par l'enseignante, la négociation d'un schéma commun pour la construction duquel l'orientation Haut/Bas cristallise les différences de conceptions entre les étudiant-es.

Toujours en cohérence avec la consigne, le second sous-groupe structure son travail, excessivement, à notre estime ⁽¹⁴⁾ autour d'un axe chronologique : dans l'analyse de l'écosystème en question, il contraste l'avant et l'après. Il est ainsi amené à privilégier des explications de type causal, au détriment d'explications de type écosystémiques et complexes.

Lors de la phase de mise en commun, la diversité et la richesse *métaphoriques des phases précédentes se trouvent également réduites, les porte-paroles des deux sous-groupes ne retenant dans l'exposé qu'ils font de leur travail au reste du groupe qu'une partie de la variété des *métaphores présentes dans la phase précédente. Dans cet ensemble, des raisons précises pouvaient expliquer, en la circonstance, cette perte de diversité.⁽¹⁵⁾ Par la suite, c'est particulièrement vers l'hypothèse du caractère restrictif de la consigne astreignant les étudiants à une réponse unique, c'est-à-dire concertée, que nous nous sommes orienté, au sein du chapitre 10.

Insistons aussi sur le fait que c'est le matériel d'observation que nous avons collecté et les analyses que nous avons menées qui ont fait émerger cette question : le contexte dans lequel s'inscrit l'interaction -la consigne de travail, en l'occurrence- intervient-elle dans la

⁽¹⁴⁾ Cette évaluation repose sur des critères liés à l'apprentissage de l'approche complexe. Nous traitons cette dimension dans le prochain chapitre.

⁽¹⁵⁾ Nous avons alors expliqué ce fait par des recours à la psychologie sociale. Par le dispositif même, les deux sous-groupes pouvaient se sentir "mis en compétition", autour de l'enjeu : lequel présentera les réponses les plus conformes à celles qui sont attendues par l'enseignante ?

tendance à la réduction de la diversité *métaphorique que nous avons constatée ?

Que la contrainte imposée par la consigne en vue d'une production unique explique ou non cet appauvrissement *métaphorique, cela ne nous dispense pas de rechercher à rendre compte des modalités de cette concertation entre étudiants. Nous avons alors pu mettre en avant l'existence d'une négociation portant, non seulement à un niveau explicite, sur le contenu des échanges, mais aussi, à un niveau implicite, sur les *métaphores à partir desquelles ce contenu est appréhendé.

2.3. La négociation des *métaphores pertinentes

Selon nos observations, l'obligation qui est celle des étudiants de produire une analyse commune d'une situation complexe les amène à se concerter, non seulement sur ce qu'on appelle communément la compréhension de la situation en question mais aussi sur les *métaphores à partir desquelles ils vont ensemble la concevoir.⁽¹⁶⁾ Si une même situation est susceptible d'être appréhendée à partir de plusieurs *métaphores, il reste que toutes les *métaphores ne sont pas pertinentes pour en rendre compte. L'appréciation du degré de pertinence de chacune des *métaphores évoquées dans la discussion générale est très précisément ce qui va faire l'objet de cette négociation implicite.

« *Quelles sont les *métaphores que nous allons ensemble retenir comme pertinentes pour mener l'analyse commune de la situation complexe qui nous est soumise ?* » Telle est la question que règlent les interactions que nous avons analysées. Vus sous cet angle, les échanges apparaissent comme l'édification des bases *métaphoriques qui vont leur

⁽¹⁶⁾ Précisément parce que cette compréhension implique nécessairement le recours à des structures schématiques et imagés, à des logiques imagées de raisonnement

permettre d'aborder ensemble l'objet qui leur est soumis. Vus sous cet angle toujours, les échanges s'interprètent comme la construction simultanée d'une communauté interprétative, constituée d'un ensemble concerté de *métaphores et d'une interprétation commune.

2.4. Préserver la diversité *métaphorique ?

La contrainte d'un résultat commun a donc un effet restrictif sur la diversité des *métaphores. Un contexte, -ou plus précisément une consigne- qui n'imposerait pas un résultat concerté et dès lors négocié permettrait-il de préserver cette diversité *métaphorique ? C'est ce que nous avons exploré dans les deux cas qui ont été décrits et analysés dans le chapitre 10.

Dans un cas, sur base d'un dispositif construit à partir du cadre du conflit sociocognitif, ⁽¹⁷⁾ la volonté conciliatrice des participants ⁽¹⁸⁾ les a amenés à n'exprimer qu'avec retenue leurs avis respectifs mais également à reprendre chacun à leur propre compte, les *métaphores que les autres utilisaient pour faire valoir leur point de vue. A l'analyse, cela peut apparaître comme habile et raisonnable de la part des étudiants. Car si l'observateur/ expérimentateur pouvait trouver quelqu'intérêt à évaluer l'impact sur leurs *métaphores d'un conflit entre les étudiants, ces derniers n'y trouvaient pour leur part aucun bénéfice. Que ce conflit soit sociocognitif ne change rien à l'affaire. Cependant, un des faits intéressants à retenir de cette mise en

situation et de l'analyse à laquelle elle a donné lieu est le suivant. Au niveau explicite, -celui que l'on observe le plus généralement d'un point de vue psychosociologique- les participants à cette mise en situation formulent poliment et sans chercher à les imposer aux autres ni à les articuler entre eux des points de vue différents. A un niveau implicite -celui que permet de construire une vigilance fine aux *métaphores proposées dans l'interaction- ils ont toutefois tous recours à un même ensemble de *métaphores et cela même si c'est pour faire valoir des avis différents. Leur volonté conciliatrice se manifeste ainsi à un double endroit : la courtoisie dans l'expression de leurs avis et l'usage des mêmes *métaphores. Ce qui souligne à nouveau l'existence et l'importance du niveau implicite *métaphorique que nous avons déjà relevé et dont il va s'agir de tirer toutes les implications.

Dans un autre cas, toujours sur base d'un dispositif construit en référence au cadre du conflit sociocognitif et suite à l'évaluation de la précédente mise en situation, on a donc procédé autrement, fournissant aux étudiants une consigne particulière.

Nous l'avons vu dans la deuxième section du chapitre 10 : la consigne était, non plus de coordonner leurs contributions respectives pour la réalisation d'une analyse commune, (ce qui jusqu'ici les avait amenés à ne retenir qu'une partie des *métaphores relevées) mais au contraire de faire l'inventaire des différences qui allaient apparaître entre eux au fil de la discussion, des différences qui portaient sur leurs conceptions respectives de la communication. En de telles circonstances, on a vu apparaître, proposée par une étudiante, une *métaphore qui n'était présente, ni dans sa préparation personnelle préalable, ni au début de l'échange. Précisément, quelles étaient ces circonstances, que l'on peut tenir comme autant de conditions qui ont permis l'apparition de cette *métaphore nouvelle ?

⁽¹⁷⁾ Voir, au chapitre 13, la section 4

⁽¹⁸⁾ Ce fait a été souligné par les étudiant.es qui avaient le statut d'observateurs/trices et par les acteurs/trices de la mise en situation. Il est reconnu par toutes et tous comme caractéristique de la sous-culture du groupe classe. Voir la section 1 du chapitre 10. Ce qui peut apparaître comme un calcul rationnel dans la mesure où, au moment où ont eu lieu les enregistrements, ils et elles ont encore à vivre six mois de leur commune formation.

Il faut tout d'abord un cadre qui circonscrive l'objet de la discussion et qui amène les interlocuteurs à s'y tenir. Il faut ensuite que les interlocuteurs se trouvent dans un contexte où l'expression de leurs avis éventuellement divergents puisse avoir lieu dans un climat psychoaffectif sécurisant. Il est également nécessaire que la relation entre eux soit régulée, d'une part pour empêcher que la gestion des différences se fasse sur le mode psychoaffectif, par la disqualification d'un avis par exemple, ⁽¹⁹⁾ ou par le refus de reconnaître l'existence de différences. ⁽²⁰⁾ Cette régulation a ici été assurée par l'enseignant, ce qui était autorisé par et congruent avec le contexte scolaire.

En l'occurrence, on a pu mettre en exergue la différence entre la conception d'un étudiant selon lequel la communication consiste en une action de transfert, et la conception d'une autre selon laquelle la communication est une expérience impliquante voire englobante. ⁽²¹⁾ On peut aisément reconnaître dans ce contraste une opposition quasi paradigmatique entre deux modèles de la communication. En la circonstance, l'intervention de l'enseignant qui contribue à maintenir l'interaction loin de son point d'équilibre ⁽²²⁾, permet à cette interaction de faire apparaître mais surtout de faire reconnaître une *métaphore nouvelle, en l'occurrence, celle de l'expérience englobante. Le fait que cette intervention ait été nécessaire souligne la difficulté manifeste que représente le fait d'assumer une position ostensiblement différente de celle de l'interlocuteur. Nous y reviendrons.

De manière plus générale encore, on soulignera le caractère exceptionnel des

⁽¹⁹⁾ Quelqu'un pourrait dire : *"de toute façon, c'est toujours stupide, ce que tu dis..."*

⁽²⁰⁾ Une étudiante dira : *"...je le savais bien, qu'on était différent ! (rires) Tellement différent qu'on se retrouve aussi, je trouve ! (rires)"*

⁽²¹⁾ Pour plus de détails, voir la deuxième section du chapitre 10.

⁽²²⁾ On a vu que cet équilibre consiste en l'expression juxtaposée et polie des avis des étudiants, conformément à la sous-culture de ce groupe.

conditions qu'il s'agit de réunir pour permettre l'apparition d'une *métaphore nouvelle. *A contrario*, ce caractère exceptionnel lui-même renforce la généralité des autres situations, au cours desquelles on constate que la diversité initiale des *métaphores qui sont proposées au début de l'échange est restreinte dans le cours de celui-ci. Et cette restriction est appréhendable, selon nous, dans les termes d'une négociation. Nous y reviendrons dans la section suivante.

2.5. Des *métaphores individuelles et collectives

Reprenons dès lors l'examen de cette longue séance au cours de laquelle les étudiants avaient à rapporter le résultat d'un travail d'analyse préalablement réalisé en deux sous-groupes. ⁽²³⁾ Retournons un moment à cet exemple, avant de généraliser notre propos.

Nous avons constaté, entre la phase de travail initial en deux sous-groupes et la phase de mise en commun, une réduction du nombre des *métaphores ainsi qu'une modification, difficilement appréhendable d'ailleurs, de la qualité de l'ensemble qu'elles constituent. Mais cette modification n'était pas observable qu'au niveau du groupe et des sous-groupes dans leur ensemble. Ce même mouvement était également observable au niveau de chacun des étudiants considérés individuellement. Le recours prudent à une quantification de ces observations a fait apparaître, dans des schémas en histogramme, des structures comparables entre ces niveaux. Nous avons alors suggéré l'analogie de l'hologramme pour rendre compte de cette homologie de structure entre ce qui est observable au niveau de chaque individu et au niveau du groupe qu'ils constituent, une homologie entre le tout et les parties, en quelque sorte.

⁽²³⁾ Dont nous avons rendu compte dans le chapitre 9.

Le constat qu'un mouvement de même facture semble accompagner les modifications de l'ensemble des *métaphores utilisées, que l'on observe ces modifications au niveau des individus ou à celui des groupes dont ils sont partie prenante, suggère un certain nombre de réflexions.

Tout d'abord, une préoccupation de recherche qui serait exclusivement centrée sur l'identification des *métaphores propres à chaque individu et caractérisant son abord spécifique de l'objet discuté, en établissant pour cela les panels de *métaphores respectifs que chacun convoque en la circonstance serait une question assez pauvre, tirant bien peu parti de la richesse du matériau. Non seulement on ne prendrait pas ainsi en compte le niveau de l'interaction, en tant que niveau autonome, mais en plus, on se priverait d'un moyen important d'intelligibilité des changements observables au niveau de chacune des personnes concernées.

Ensuite, cette homologie entre le niveau que représente chaque individu et celui du groupe suggère précisément de chercher à expliquer ce constat en articulant les niveaux individuel et collectif. En effet, l'identification des *métaphores de chaque protagoniste apparaît être une question de recherche bien approximative, quand il apparaît que tous les utilisent toutes et que les constats faisables à un niveau semblent avoir leur écho à un autre. Réfléchir les *métaphores dans les termes de propriété individuelle apparaît bien peu approprié aux faits d'observation, quand on constate davantage que ces *métaphores circulent entre les participants. Il semble donc plus adéquat de décrire ces *métaphores comme les structures schématiques imagées qui caractérisent la situation de communication étudiée, des structures qui sont ainsi à la disposition des locuteurs qui participent aux échanges. Il ne s'agit plus alors de chercher les *métaphores propres à chacun de ces locuteurs. Il s'agira davantage de rendre compte de la façon dont chacun d'eux a recours à des

*métaphores mises à sa disposition par la situation de communication elle-même et qui lui permettent de participer aux échanges. Un ensemble particulier de *métaphores caractérisera une situation de communication, avant que de permettre la description des outils *métaphoriques mobilisés par chaque interlocuteur, pris dans sa singularité. De cette manière, ces derniers sont considérés comme participants à l'édification de cet ensemble.

On pourrait aussi tenter de suivre la façon dont chacune des ces *métaphores est mise en circulation, voyage au fil de la discussion d'un locuteur à l'autre, circule également d'un objet à un autre et contribue à édifier une communauté de sens entre les interlocuteurs. ⁽²⁴⁾ On voit ainsi apparaître un objet d'étude bien singulier qui n'est, ni celui des compétences cognitives individuelles mesurées à l'aune *métaphorique, ni celui des interactions et des règles qui les régissent, mais la *métaphore elle-même, dans ses fortunes et ses infortunes, le long de « circuits » passant par les deux niveaux, individuel et collectif.

Ce souci d'articulation entre les niveaux évoqués ici peut encore s'adjoindre la prise en compte de la dimension culturelle et cela conformément aux thèses de Lakoff. Les *métaphores qui circulent dans une situation de communication ne sont pas seulement le fait des individus en interaction ou de leur création collective, il s'agit aussi très largement des *métaphores propres à la culture dont ils relèvent. Des individus socialisés dans une culture auront « spontanément » accès, de ce fait, à un certain nombre de *métaphores auxquelles ils auront recours pour donner sens à leur discussion et

⁽²⁴⁾ Un sens accessible aussi, en l'occurrence, aux autres étudiants observateurs du débat. Ce qui suggère une extension du champ couvert par le mot "collectif", qui s'étendrait alors, du cercle restreint des interlocuteurs au cercle incluant à la fois des observateurs et des interlocuteurs voire à un cercle plus large encore, comme les lecteurs éventuels de la retranscription...

guider éventuellement leur action concertée à son endroit.

3. *Métaphore et Communication : une Négociation.

3.1. Communiquer : négocier des *métaphores

Cet ensemble permet maintenant de proposer une lecture des situations de communication intégrant les différents niveaux que nous avons nommés jusqu'ici, une lecture en terme de négociation de *métaphores. Selon nous, une situation de communication peut être conçue dans les termes suivants.

Du point de chaque participant à une situation de communication, participer à un échange ⁽²⁵⁾ revient –notamment– à proposer des structures schématiques et imagées comme autant de façons de concevoir ce qui fait l'objet ou les objets de l'échange. Chacun est amené à sélectionner, dans un ensemble de *métaphores potentiellement disponibles en fonction de son bagage culturel, les

⁽²⁵⁾ on retrouve dans cette expression la référence à une affirmation chère à l'approche pragmatique psychosociologique, que formule Ray Birdwhistell: « Un individu ne communique pas; il prend part à une communication (...) il n'est pas l'auteur de la communication, il y participe. La communication, en tant que système, ne doit donc pas être conçue sur le modèle élémentaire de l'action et de la réaction, si complexe soit l'énoncé. En tant que système, on doit la saisir au niveau de l'échange. » (Ray L. BIRDWHISTELL, "Contribution of Linguistic-Kinetic studies to the understanding of schizophrenia", in Alfred AUERBACH, Schizophrenia - *An integrated approach*, The Ronald Press Company, New York, 1959, p. 99-123. Page 104) Cité par : Paul WATZLAWICK, J. Helmick BEAVIN, Don D. JACKSON : Une Logique de la Communication. (Traduit de l'américain ; 1967 pour l'édition originale) Le Seuil, Points, Paris, 1972. Page 68.

*métaphores qu'il estime pertinentes pour appréhender le thème de la discussion. La contribution de chaque partenaire tient en sa capacité de proposer des *métaphores et à les mettre ainsi plus particulièrement à disposition des autres. Ce qui revient aussi à en sélectionner l'une ou l'autre, potentiellement pertinentes, parmi l'ensemble de celles que lui offre sa/leur culture. Dès lors, dans les cas les plus fréquents ou les interlocuteurs disposent de références culturelles –et donc des *métaphores– totalement ou quasi totalement partagées, ces références culturelles constituent un « stock » à la commune disposition de chacun d'eux. Chaque *métaphore proposée se présente pour les autres participants comme une structure schématique et imagée qu'eux-mêmes auraient tout aussi bien pu puiser et proposer comme leur contribution *métaphorique à l'échange. Avoir recours à une *métaphore déterminée revient à la mettre en évidence, parmi un ensemble de *métaphores virtuellement pertinentes.

Toujours du point de vue de chaque participant, prendre part à une communication consiste également à reprendre ou ne pas reprendre les différentes propositions de *métaphores qui sont faites par les autres interlocuteurs, tout comme les autres font de même.

Conçue maintenant au niveau de l'interaction et de ses règles –et non plus au niveau des participations individuelles– la communication peut être appréhendée comme une négociation coopérative dont l'enjeu est l'édification d'une constellation de *métaphores signifiantes. Voyons cela plus en détail.

Les parties prenantes à une situation de communication peuvent donc chacune proposer une *métaphore et reprendre à leur compte les *métaphores proposées par les autres participants. Mais il leur est tout autant possible de ne pas reprendre l'une ou l'autre des *métaphores qui sont ainsi mises à la disposition des interlocuteurs. Chaque intervenant procède de la sorte. Dès lors, au fil de

l'échange, certaines *métaphores seront davantage utilisées, tandis que d'autres ne le seront que peu, voire pas du tout. Ajoutons qu'il est également très possible que parmi l'ensemble des structures schématiques et imagées potentiellement pertinentes dans l'absolu par rapport à l'objet de l'échange, seule une partie soit ainsi effectivement utilisée, par le jeu de propositions et des reprises. L'ensemble signifiant que constitueront *in fine* les *métaphores sélectionnées au cours du processus ne dépendra donc que pour une part des activités cognitives individuelles et des *métaphores qui seraient propres à chacune des personnes concernées. Cet ensemble dépendra également des ressources *métaphoriques de la culture (ou la sous-culture) concernée et dans une large mesure des modalités de l'interaction. Cet ensemble signifiant sera donc davantage une construction collective, négociée et coopérée, une émergence de la configuration particulière qu'auront prises les modalités de cet échange. Il sera le fait d'une communauté interprétative, qui se construit ainsi comme communauté en même temps qu'elle élabore cette signification située.

3.2. Un éphémère univers de sens

Une situation de communication peut donc être appréhendée comme une construction négociée et coopérée entre les partenaires de l'interaction. Cette négociation coopérative porte sur l'établissement de l'ensemble *métaphorique qui servira à concevoir en commun l'objet ou les objets sur lequel porte l'échange. Cet ensemble déterminera un univers de sens temporaire, éphémère, momentanément partagé.

On notera qu'à un plan de politique, une conception de ce type apparaît comme résolument moderne et démocratique, en ce que cet univers de sens est non pas déposé dans la tradition, la loi ou la nature, mais socialement construit dans l'interaction entre des partenaires. ⁽²⁶⁾

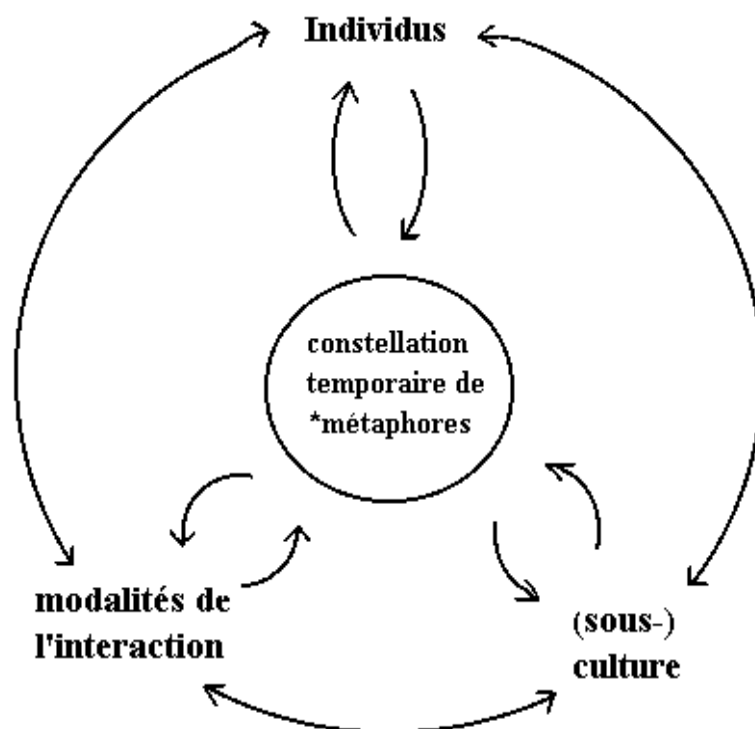
⁽²⁶⁾ Ce n'est pas le propos de développer ici ce point
« *Apprendre la Complexité* » 1/2 : Négociations de *métaphores (G. PIROTON)

A un plan épistémologique, cette conception se veut aussi constructiviste, en ce que le sens attribué à un objet au cours de l'échange dépendra moins de ce que cet objet peut être en soi, mais davantage de l'ensemble singulier de *métaphores qui émergera de la communication, selon les modalités que nous avons présentées. Le caractère relativement singulier, temporaire, éphémère de cet univers de sens qui ne serait donc valable que pour le temps de l'interaction, pose évidemment la question de savoir ce que deviennent cet univers et ces *métaphores au terme de l'interaction. Cette question prend son sens, tant de manière générale qu'en référence plus spécifique à notre préoccupation seconde pour l'apprentissage. Nous reviendrons sur ce second volet dans le prochain chapitre. Si nous restons ici au niveau le plus général, nous pouvons dire ceci.

Le fait pour une *métaphore d'avoir été retenue comme élément d'un univers de sens réunissant des partenaires au sein d'une situation de communication déterminée augmente la probabilité qu'elle soit à nouveau convoquée par ces ex-partenaires dans des situations de communication ultérieures, avec ces mêmes partenaires ou avec d'autres.

mais plutôt de manifester une inscription délibérée et une option explicitée. On peut notamment renvoyer ici, à titre d'exemple particulièrement illustratif autant que remarquable, à l'ouvrage désormais classique de Marcel GAUCHET : Le Désenchantement du Monde. Une Histoire Politique de la Religion, Gallimard, NRF, Bibliothèque des Sciences Humaines, Paris, 1985.

Figure XII, 1



Confrontée à d'autres dans de nouvelles interactions, cette *métaphore sera à nouveau au centre de l'enjeu de ces autres constructions de sens et peut ainsi se trouver mise à la disposition d'autres partenaires. A leur tour, ils y auront recours dans d'autres contextes interactionnels. Ce que nous avons pu montrer à l'occasion de la mise au jour de la *métaphore du coupable et de sa généralité.

Au gré de ses participations à de multiples interactions, chaque interlocuteur contribue ainsi à l'augmentation ou à la restriction d'une *métaphore donnée. On pourrait ainsi assister, pour peu que l'on dispose des outils adéquats, à la diffusion des *métaphores qui ont cours dans une culture ou une sous-culture, un groupe professionnel ou une classe sociale, une classe d'âge ou une époque...

La figure XII, 1 permet de consigner cet ensemble dans un schéma d'ensemble. La constellation temporaire de *métaphores émergeant d'une situation de communication sera bien sûr fonction de la culture et de la langue dont relèvent les interlocuteurs, ce sur quoi insistent les travaux de Lakoff. Elle sera aussi tributaire des habiletés et habitudes des individus engagés dans l'échange, ce qu'explore généralement une approche cognitive. Elle sera enfin liée aux modalités concrètes de l'interaction entre les personnes concernées, ce qu'explore l'approche psychosociologique pragmatique de la communication.

C'est aussi ce que nous avons plus particulièrement exploré pour notre part. Par ailleurs, les personnes engagées dans l'échange influent sur les règles de l'interaction en même temps que ces

règles s'imposent à eux. Les modalités de l'interaction sont pour leur part régies par la culture ou la sous-culture concernée en même temps que cette interaction peut contribuer à la modification de la dite (sous-)culture. Enfin, cette (sous-)culture s'impose aux individus autant qu'ils contribuent à sa production ou sa reproduction.

3.3. Une expérience anthropologique fondamentale

Nous avons donc utilisé le terme de négociation pour décrire la conception de la communication qui peut être avancée sur base de nos observations. Ce terme de négociation, fut-elle qualifiée de coopérative, est susceptible d'évoquer de grandes tables couvertes de tapis vert, des cahiers de revendication, des positions à défendre, des tranchées et des sacs de sable, des médiateurs et autres accords de paix. Pourtant, il ne s'agit pas d'associer cette conception du terme à la lecture que nous voulons présenter. Selon nous, la participation à une situation de communication se présente comme une expérience anthropologique fondamentale, constitutive du lien social et marquée au double sceau de la coopération et du conflit.

Le rapprochement dialectique entre ces deux termes réfère à la typologie des rapports sociaux que propose Luc Van Campenhoudt s'inspirant en cela des apports d'Alain Touraine et du courant théorique qu'il représente.⁽²⁷⁾ Selon cette

⁽²⁷⁾ Voir : Animation en Milieu Populaire ? Vers une approche pluridisciplinaire. Ouvrage collectif, publié par la Fédération des Maisons de Jeunes en Milieu Populaire, Bruxelles, 1981. La contribution de Luc Van Campenhoudt figure aux pages 25 à 77. A notre connaissance, ce même schéma a été représenté dans deux autres ouvrages :

Manuel de Recherche en Sciences Sociales, QUIVY R., Van CAMPENHOUDT L., Dunod, Bordas, Paris, 1988. (Le schéma et son commentaire sont présentés aux pages 107 à 111)

Malaise à l'Ecole, Les Contraintes de l'Action Collective, QUIVY R., RUQUOY D., Van

conception, la société n'est pas appréhendée comme une machine, fut-elle complexe, mais comme un ensemble de rapports sociaux dont les jeux produisent et transforment la société.⁽²⁸⁾ Selon cette typologie, l'acteur qualifié d'«associé contestataire» est engagé dans un rapport social fortement constitué, articulant deux des quatre pôles de la typologie, à savoir la coopération et le conflit.⁽²⁹⁾

Au niveau où nous situons notre contribution, un raisonnement analogue peut être tenu. Selon notre proposition, participer à une communication peut donc consister en la proposition de *métaphores et en la saisie de celles qui sont avancées par les autres participants à l'interaction. La question de savoir quelles sont les *métaphores pertinentes pour aborder l'objet ou les objets de la conversation va se régler comme une négociation et plus précisément une négociation du sens,⁽³⁰⁾ en tant qu'il présente un des enjeux de l'échange. Dans la conception que nous soutenons, cette « négociation du sens » sera donc aussi la négociation des *métaphores à partir desquelles on accepte de concevoir le ou les objets de la discussion. Un participant à l'échange proposera un certain nombre de *métaphores, parmi lesquelles certaines vont se retrouver dans les interventions ultérieures des autres participants. Ceux-ci à leur tour, en plus de la reprise des *métaphores déjà citées, vont pouvoir en proposer d'autres, dont une partie sans doute sera reprise dans les échanges ultérieurs. Ainsi vont peu à peu émerger les *métaphores qui structureront l'univers *métaphorique, l'univers de sens qui caractérisera cette interaction.

CAMPENHOUDT L., Publications des FUSL, Bruxelles, 1989. (Le schéma et son commentaire sont présentés aux pages 129 à 136)

⁽²⁸⁾ TOURAINE A., La Production de la Société, Le Seuil, Paris, 1973.

⁽²⁹⁾ Les deux autres pôles étant la non coopération et la soumission. Pour plus de détails, se référer aux sources ci-dessus.

⁽³⁰⁾ Voir notamment le numéro spécial de la revue Connexions, n. 57, 1991

Prenons alors le point de vue d'une personne partie prenante à une situation de communication. En quoi peut consister pour elle le fait de reprendre ou de ne pas reprendre une ou plusieurs des *métaphores proposées par ses partenaires ? En quoi peut consister pour elle le fait de voir reprises ou négligées les *métaphores qu'elle apporte au titre de contribution à cette négociation ?

Dans l'interaction, reprendre ou ne pas reprendre une structure schématique et imagée qui vient d'être proposée revient, de la part de celui ou de celle qui procède de la sorte, à s'installer dans la position de « juge »⁽³¹⁾ de la pertinence ou de l'impertinence de cette *métaphore pour concevoir l'objet ou les objets de l'échange. Un degré plus loin, cela revient à prendre la position de juge du droit ou de l'interdiction du partenaire concerné de participer à l'élaboration commune du sens qui va être convenu pour ce ou ces objets. Forçons le trait. Cela revient à vouloir prendre la place de celui ou de celle qui peut évaluer le droit des partenaires à être inclus dans ou exclus de la relation considérée.

Il va de soi que les autres partenaires vont pouvoir accepter ou contester cette prétention à occuper cette place dans l'interaction. Il va de soit également que cette possibilité d'accepter ou de refuser cette position à laquelle prétend un participant sera fonction des atouts des uns et des autres est que ces atouts dépendent en grande partie du contexte.⁽³²⁾ Lakoff le note lui-même, celui qui est en mesure d'imposer ses *métaphores ou plus précisément celles qui lui conviennent détient aussi davantage de pouvoir que les autres. Dans une perspective constructiviste, ce constat revêt d'autant plus d'importance que la « réalité est construite par les *métaphores qui

⁽³¹⁾ Cette *métaphore judiciaire peut paraître excessive. On pourrait également parler d'évaluateur

⁽³²⁾ Par exemple, dans un cadre scolaire, les atouts que le contexte fournit aux étudiants et enseignants ne sont pas exactement les mêmes... nous y reviendrons dans le prochain chapitre.

orientent l'action. On se souviendra de cette affirmation :

« ...les métaphores peuvent être des prophéties qui engendrent leur propre accomplissement. »⁽³³⁾

De la même manière, dans l'interaction, le fait de voir reprise ou non reprise une structure schématique et imagée que l'on vient de proposer peut être conçu comme une inclusion/acceptation dans ou une exclusion/refus de la relation considérée. C'est donc être mis par les autres en position de dépendance à l'égard de leur jugement sur la pertinence de la *métaphore en question. Plus largement encore, c'est être dans une situation de dépendance à l'égard des autres pour un enjeu plus radical encore : être accepté ou non, en tant que personne, comme membre du cercle constitué pour la circonstance de cet échange, voire au-delà.

Dans ce sens, pour chaque partenaire, la reprise des *métaphores qu'il propose peut être tenue pour une acceptation de ses contributions à la construction commune du sens concerné. Un degré plus loin, elle revient à être tenue comme membre acceptable dans ce cercle singulier. Par contre un refus, dans la mesure où il s'interprète comme une dénégation du droit de contribuer à cette élaboration voire d'être finalement exclu de la relation elle-même va amener à opter pour une stratégie d'acceptation. Reprendre les *métaphores proposées par les autres revient alors à contribuer, sur un mode mineur, à cette édification collective et renforce du même coup la capacité de ses partenaires dans l'interaction à imposer leurs *métaphores.

Les observations que nous avons menées ont certes montré un groupe d'étudiants dont la culture particulière était marquée par l'expression courtoise de ses avis personnels. Plus généralement toutefois, au-delà de ces spécificités culturelles, il

⁽³³⁾ LAKOFF G., JOHNSON M., Les Métaphores dans la Vie Quotidienne, Minuit, Paris, 1985. p.166.

apparaît difficile de soutenir longtemps un avis radicalement différent de celui que présentent des personnes avec qui on est engagé, en l'espèce dans une formation, qui plus est relativement impliquante, et qui s'étale sur deux années. Une formation de plus orientée vers la prétention à faire partie du cercle des intervenants sociaux qui ont recours à l'approche systémique.

Prendre ou ne pas reprendre, voir reprises ou non reprises les *métaphores qui circulent et que l'on fait circuler revêt alors une portée beaucoup plus fondamentale, liée à la nature même du lien social. Car ce qui engage chaque partenaire à mener cette négociation et à chercher à en être, c'est moins le fait qu'il y ait un conflit d'interprétation, qu'il y ait divergence quant à l'univers *métaphorique à partir duquel on conçoit le ou les objets discutés. Ce qui motive chaque partenaire à s'inclure dans cette négociation, c'est moins la solution d'un conflit portant sur le sens que la volonté d'établir, de maintenir et de préserver la relation elle-même et la possibilité de sa continuation. Cette négociation a donc lieu, non parce qu'il y a un conflit, mais pour préserver la relation. L'enjeu est moins le contenu substantiel que l'appartenance effective à la communauté de sens considérée.

Ce qui justifie le coût que représente la participation à cette négociation d'un univers de sens partagé, c'est la possibilité qu'elle offre de s'éprouver comme membre(s) d'une communauté de sens. Il s'agit de bien percevoir dans cette expression la double acception que permet cette forme, tout à la fois réflexive et réciproque. Par l'usage que l'on fait des différentes *métaphores qui caractérisent, non pas seulement une culture mais aussi une communauté de sens singulière, édiflée dans et propre à une situation de communication, on se définit comme membre de cette communauté et on se relie à elle.

Corrélativement, on accepte l'autre comme membre de cette communauté et on lui reconnaît le droit de contribuer à la construction de ce sens partagé.

3.4. Une approche pragmatique

On aura relevé dans le vocabulaire (les *métaphores ?) utilisé ci-dessus la nette référence à l'approche pragmatique. L'usage des termes « déposés » tels que « *position* »⁽³⁴⁾, « *place* »⁽³⁵⁾ ou plus globalement les termes de « *relation* »⁽³⁶⁾ ou d' « *interaction* » affilient nos propositions à cette approche, qu'on la situe dans le champ de la sémiologie ou de la psychosociologie, une pragmatique pour laquelle un énoncé prend toute sa signification dans le cadre des rapports intersubjectifs et contextuel ou il s'insère.

Toutefois, si notre proposition s'est essentiellement centrée sur le niveau groupal⁽³⁷⁾, elle n'entend pas se limiter à ce seul niveau. S'il faut intégrer la dimension anthropologique qui caractérise les propositions de Lakoff, il est tout à la fois possible et nécessaire d'embrasser également les niveaux organisationnel⁽³⁸⁾ et sociétal.⁽³⁹⁾

Nous soutenons que l'approche de la communication que nous venons de développer, par sa vigilance spécifique aux

⁽³⁴⁾ Selon l'expression de François Recanati

⁽³⁵⁾ Pour reprendre l'expression de Flahault

⁽³⁶⁾ l'École dite de Palo Alto et sa formule fameuse qui illustre la distinction théorique Contenu - Relation: "C'est ainsi que je me vois, c'est ainsi que je vous vois, c'est ainsi que je vous vois me voir..." Une Logique de la Communication. WATZLAWICK P. et al. Op. Cit. Page 49.

⁽³⁷⁾ Pour reprendre la célèbre typologie d'Ardoino (voir un article présentant cette typologie à l'adresse suivante :

<https://gerardpirotton.be/>, à la page /Organisations

⁽³⁸⁾ Dans les cas d'une sous-culture organisationnelle, par exemple, ou de la nécessaire prise en compte du cadre organisationnel dans lequel se situe l'interaction considérée. Ainsi d'une formation, cadre institué s'il en est, établie en vue de la qualification de futurs professionnels.

⁽³⁹⁾ Dans ses propositions, Lakoff fait plus spécifiquement référence au langage, en tant que s'y trouve déposée la culture, c'est-à-dire ici l'ensemble des manières dont un vaste groupe humain conçoit le monde et ses rapports avec lui.

*métaphores insérées dans des jeux relationnels, contribue à établir de nouveaux ponts ⁽⁴⁰⁾ entre la pragmatique et la psychosociologie ou encore la sociologie de la vie quotidienne. Mais cette approche invite tout autant à se dégager de l'intérêt quasi exclusif pour la cognition, entendue comme un fait individuel pour l'appréhender résolument comme fait interactionnel.

Ce qui nous permet de proposer le schéma suivant (figure XII, 2)

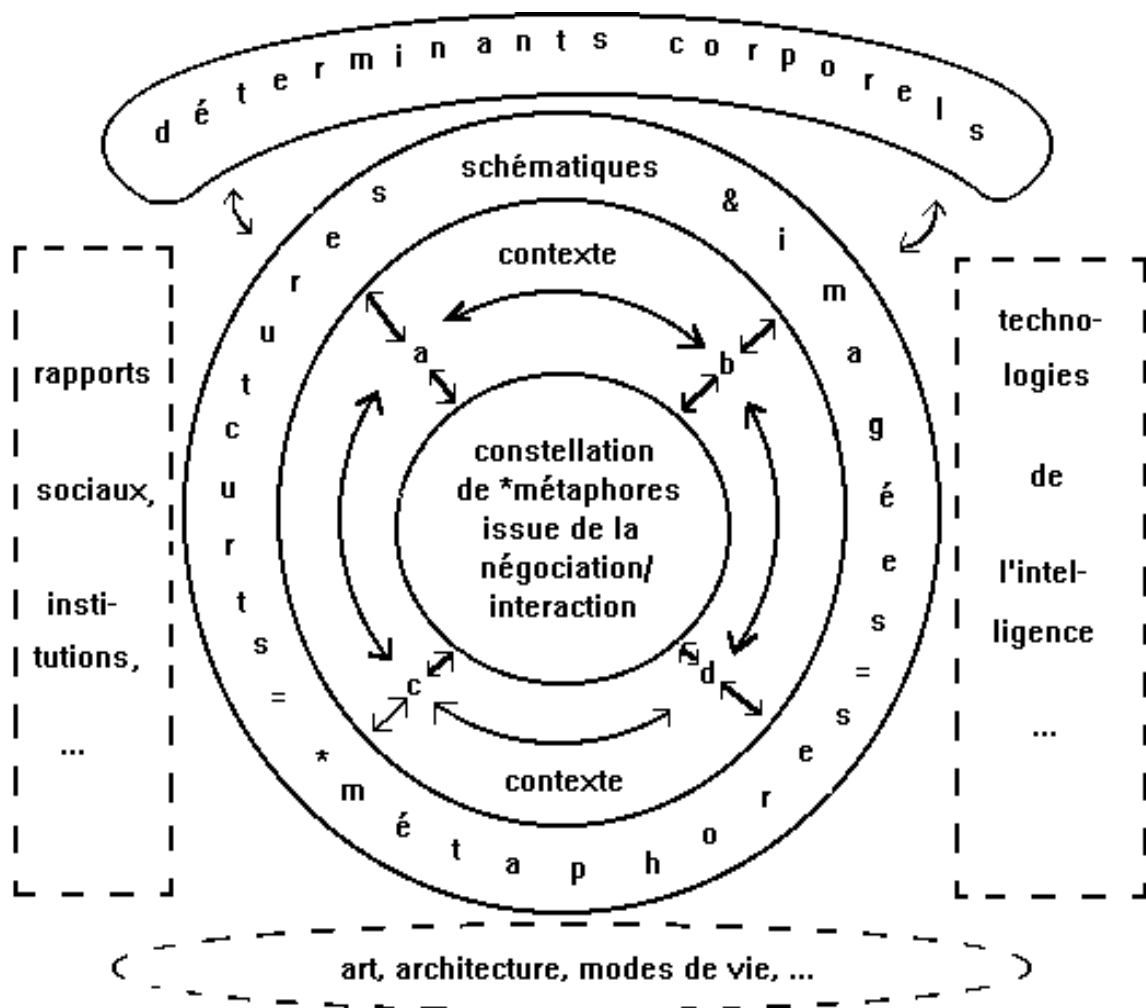


Figure XII,2

⁽⁴⁰⁾ GHIGLIONE R., TROGNON A., Où va la Pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale, Presses Universitaires de Grenoble, Vies Sociales, Grenoble, 1993.

Un tel schéma nécessite divers commentaires, d'autant plus qu'il ambitionne de ramasser notre proposition en une seule figure d'ensemble.

Au centre du schéma, notre approche de la communication, entendue comme une négociation, une coopération conflictuelle, centrée sur l'enjeu : « *Quel est l'ensemble de *métaphores que nous allons tenir pour pertinentes pour aborder l'objet discuté, lui donner sens et au besoin orienter notre action concertée à son endroit ?* »

Immédiatement à l'extérieur de ce cercle, figurent les individus en interaction, les « négociateurs » échangeant certes du contenu, mais également des places, des positions. Le contexte donne sens à leur coprésence, il fournit aux interlocuteurs des atouts différents, comme il détermine également les « règles de l'interaction ».

Pour élaborer leurs contributions *métaphoriques respectives à cette négociation, les interlocuteurs ont recours à des *métaphores que la langue propre à leur culture ou leur sous-culture met à leur disposition. C'est ce que figure la « couronne », décrite comme le « réservoir » des structures schématiques et imagées caractérisant une culture, des *métaphores déposées dans la langue. Au terme de cette interaction/négociation, les locuteurs pourront avoir recours à l'une ou l'autre de ces mêmes *métaphores, en d'autres circonstances, contribuant ainsi à leur diffusion au sein des divers groupes auxquels ils participent et plus largement leur (sous-)culture dans son ensemble. Ce que figurent les flèches à double direction, reliant les individus au « réservoir *métaphorique ».

A leur tour, ces *métaphores sont tributaires, dans leur ultime fondement spatial, des perceptions que notre corps,

⁽⁴²⁾ fruit de l'évolution de l'espèce humaine, nous permet autant qu'il nous l'impose. Ce que figure l'arc de cercle qui englobe partiellement l'ensemble. Réciproquement, les catégories de la langue organisent également nos perceptions, ce que figure la double orientation des flèches concernées. ⁽⁴³⁾

Il paraît toutefois difficile de soutenir que l'ensemble *métaphorique propre à une culture ne serait déterminé que par les traits caractéristiques du corps de l'espèce humaine. Il nous semble qu'il faut ajouter, au moins : ⁽⁴⁴⁾

- d'autres dimensions, généralement tenues pour culturelles, comme l'art, la religion, ⁽⁴⁵⁾ l'architecture ⁽⁴⁶⁾ ...;
- les techniques qui ont cours et plus spécifiquement celles qui ont un rapport avec le langage et à ce que Pierre Lévy appelle les « technologies de l'intelligence » ; ⁽⁴⁷⁾

⁽⁴²⁾ Dans la double perspective ontogénétique et phylogénétique sur laquelle Edgar Morin a longuement insisté. Voir : MORIN Edgar, *La Méthode, La Vie de la Vie* (tome II), Le Seuil, Points, Paris, 1980. Voir les pages 111 à 141.

⁽⁴³⁾ Les travaux d'Alfred Korzybski, notamment, ont porté sur cette question. Voir, dans la première partie de cette thèse, la section du chapitre de présentation de l'approche complexe que nous avons intitulée : « *Relier, plutôt que séparer* ». Ce texte est consultable sur le site : <https://gerardpirotton.be/>, à la page /Complexité

⁽⁴⁴⁾ Quoique pour sa part, Lakoff n'en parle pas

⁽⁴⁵⁾ Dont Bateson soulignait l'importance, pour compenser les « effets du but conscient ». Voir : BATESON Gregory, *Vers une Écologie de l'Esprit*, (tome II) Le Seuil, Paris, 1980 (1972, pour l'édition originale). Voir les pages 183 à 204.

⁽⁴⁶⁾ on fera ici référence aux travaux initiés par Edward T. Hall, consacrés aux différences entre les cultures quant à leur conception/perception de l'espace...

⁽⁴⁷⁾ LEVY P., *Les Technologies de l'Intelligence, l'avenir de la pensée à l'ère informatique*, La Découverte, Sciences et Société, Paris, 1990. On sait qu'il fait largement référence aux travaux de Jack Goody (la raison graphique) et d'André Leroi-Gourhan (le geste et la parole).

⁽⁴¹⁾ On reconnaîtra l'allusion à l'ouvrage de Erving GOFFMAN, *Les Rites de l'Interaction*, Minuit, Paris, 1974. (1967, pour l'édition originale)

- les rapports sociaux, tels qu'on entend cette expression en sociologie. ⁽⁴⁸⁾ Il s'agit ainsi de rendre de compte de l'inégale capacité des groupes et des institutions dont ces groupes disposent à présenter et à faire valoir « leurs » *métaphores.

Nous ne présentons ces trois derniers champs qu'avec les réserves d'usage. Bien sûr, la lecture des divers auteurs auxquels nous renvoyons semble indiquer l'existence de liens entre ces champs et l'ensemble des *métaphores auxquelles ont accès les membres d'une culture. Toutefois, ces liens ne présentent pas le même caractère construit que l'on retrouve dans ce que

Lakoff et Johnson ont élaboré à propos des déterminants corporels. Ce que rappellent les cadres en pointillé entourant les trois champs en question. A la suite du conseil de Bateson, ces pointillés sont une façon de rappeler :

« *INEXPLORÉ AU-DELÀ DE CE POINT.* » ⁽⁴⁹⁾

La suite de cet article, « Apprendre la complexité, 2/2 », est consultable à l'adresse : <https://gerardpirotton.be>, à cette même page /communication/métaphores

⁽⁴⁸⁾ Le lien avec le trait précédent peut orienter spécifiquement l'intérêt pour l'étude des groupes sociaux et professionnels qui ont accès à la maîtrise des technologies en question.

⁽⁴⁹⁾ BATESON Gregory, Vers une Écologie de l'Esprit, (Tome I) Op. Cit. Page 102.