

MÉTAPHORE ET COMMUNICATION PÉDAGOGIQUE

Vers un usage délibéré de la métaphore à des fins pédagogiques

Gérard Pirotton¹

“D’abord, je fais des métaphores en sachant que ce sont des métaphores. C’est beaucoup moins grave que faire des métaphores sans le savoir”².

Introduction: de la théorie ou des exemples

C’est un des dilemmes de la position de formateur-enseignant. Présenter des illustrations, des exemples dans ce qu’ils peuvent avoir de vivant, de bouillonnant ou d’accrocheur, c’est courir le risque que seuls ces exemples soient retenus. Présenter des concepts achevés, avec le degré de généralité auquel ils prétendent, c’est aussi s’exposer à ce qu’ils ne deviennent jamais, dans le chef des apprenants, des

¹ Doctorand en Communication sociale.

² Edgar MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Éd. ESF, Coll. Communication et complexité, 1990, p. 153.

outils permettant de penser des cas particuliers. Comment affronter ce dilemme? L'usage de métaphores est-il une piste à explorer?

Dans le souci de poursuivre une réflexion approfondie sur la communication à vocation pédagogique, cet article va notamment examiner une approche de la métaphore, originale et quelque peu provocante, présentée par Georges Lakoff. On évaluera aussi, à un plan général, les implications pour des situations de communication à vocation pédagogique. Enfin, en guise de conclusion, nous examinerons quelques-uns des enjeux théoriques que soulèvent les thèses de cet auteur.

1. Les métaphores sont des instruments cognitifs

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

Ainsi pourrait-on résumer les principales affirmations des thèses de G. Lakoff. Et ces affirmations ne sont pas sans conséquences, tant sur le plan de la modélisation du fonctionnement cognitif que sur celui de la modélisation des processus de communication. Voyons cela plus en détail.

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

phore sous-jacente, Lakoff et Johnson vont l'appeler une *métaphore conceptuelle*¹.

Si l'on reprend la distinction entre domaine-source et domaine-cible (respectivement le voyage et la vie, dans notre exemple), la métaphore conceptuelle assure une double fonction: non seulement elle met en rapport les deux domaines l'un avec l'autre, mais elle permet aussi de projeter, de "cartographier" (*to map*) la structure qui organise la connaissance que l'on a, de l'un vers l'autre, en établissant ainsi des correspondances systématiques entre les éléments de ces deux domaines. Ce sont précisément ces correspondances instaurées entre ces deux domaines qui fondent l'identité des raisonnements et qui permettent de traiter les données de chacun des deux domaines rapprochés. Ces correspondances permettent de raisonner à propos de l'un dans les termes de l'autre.

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

- "le caractère systématique des correspondances linguistiques;
- l'usage de la métaphore comme guide tout à la fois de raisonnement et du comportement basé sur ce raisonnement;
- la possibilité de comprendre de nouvelles extensions [c'est-à-dire des formulations linguistiques nouvelles] dans les termes des correspondances conventionnelles"².

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

Lakoff³ a poursuivi sa réflexion sur la métaphore, et plus particulièrement avec Turner cette fois, dans le cas de la poésie⁴.

¹ George LAKOFF and Mark JOHNSON, *Metaphors we Live by*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1980, trad. franç. par Michel de Fornel, *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Édit. de Minuit, coll. Propositions, 1985.

² George LAKOFF, "The Invariance Hypothesis. Do Metaphors Preserve Cognitive Topology", in *Linguistic Agency University of Duisburg*, January 1989, Series A, Paper n° 226, p. 11. C'est nous qui traduisons.

³ George LAKOFF, *Women, Fire and Dangerous Things What Categories Reveal about Mind*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1987.

⁴ George LAKOFF and Mark TURNER, *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*, Chicago, University of Chicago Press, 1989. Une recension de

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

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

La mise en œuvre de cette hypothèse présente un certain nombre d'implications. Retenons particulièrement celle-ci: "(...) une grande part, si pas toutes les inférences abstraites sont véritablement des versions métaphoriques d'inférences spatiales, lesquelles sont inhérentes à la structure topologique des schémas imagés"¹.

Pour appréhender cette affirmation selon laquelle la métaphore est à concevoir comme un outil de pensée, il peut être utile de recourir à l'un ou l'autre exemple. Prenons celui du temps. Selon Lakoff, le temps est conceptualisé métaphoriquement comme une chose (c'est-à-dire une entité, dès lors localisable et mesurable) et un mouvement, comme en atteste l'examen de diverses expressions. Selon les cas, le temps se déplace par rapport à l'observateur ("ça fait passer le temps"); dans l'autre, c'est l'inverse ("nous approchons du grand jour"). Lakoff notera ici que "le fait que le temps soit compris métaphoriquement en termes de mouvement, d'entité, de localisation, ... est en accord avec notre connaissance de la biologie. Nous disposons de détecteurs [sensoriels] pour le mouvement et pour les objets. Mais nous n'avons pas de détecteurs pour le temps"². Selon Lakoff, les métaphores de base seraient donc à composante spatiale, ce qui s'explique par le fait que *notre appareil cognitif est incorporé*; dans l'ontogenèse, les premières catégorisations seraient construites sur les repères spatiaux que nous fournissent nos sens: haut/bas, devant/derrière, gauche/droite, ...

cet ouvrage a notamment été réalisée par Ray JACKENDOFF et David AARON, in *Language Journal of the Linguistic Society of America*, Vol. 67, N° 2, Juin 1991, p. 320-338.

¹ George LAKOFF, *The Invariance...*, *op. cit.*, p. 16. C'est nous qui traduisons.

² *Ibidem*, p. 20. C'est nous qui traduisons.

Mais il est une autre implication du fonctionnement métaphorique de notre appareil cognitif et de l'Hypothèse d'Invariance, une implication liée à la part imagée de la cognition humaine. Nous avons vu plus haut qu'une métaphore projette une structure de connaissance (une structure schématique imagée) d'un domaine vers un autre, ce qui permet de penser le second dans les termes du premier. Ce mécanisme de base est à ce point général que des notions aussi fondamentales que le temps, la causalité, les buts, les changements, les catégories, ... sont elles-mêmes saisies métaphoriquement, avec une forte composante imagée. Conséquence: comme chacun des termes d'une structure propositionnelle peut être compris métaphoriquement, "(...) l'Hypothèse d'Invariance soutient que ce que nous appelions [jusqu'ici] une structure propositionnelle est en réalité une structure schématique imagée!"¹.

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

3. Métaphore et communication

Dans un article spécifiquement consacré à cette question, Lakoff et Johnson² proposent quelques pistes de réflexion pour penser la confrontation de leur approche de la métaphore avec les différents modèles permettant de penser la communication. Examinons ici ce point brièvement.

Les auteurs s'attardent à ce qu'ils appellent, à la suite de Michael Reddy³, "la métaphore du Tuyau". Cette métaphore, qui imprègne quasi tout notre langage, est caractérisée par différents traits⁴:

1. l'esprit est un réservoir d'idées;
2. les idées (les significations) sont des objets;
3. les expressions linguistiques sont des réservoirs (destinés à contenir les idées-objets);

¹ *Ibidem*, p. 31. C'est nous qui traduisons.

² George LAKOFF and Mark JOHNSON, *Metaphors and Communication*, Berkeley, University of California, Series A, Paper n° 97, December 1982. Reproduced by L.A.U.T. (Linguistic Agency University of Trier, D-5500 TRIER).

³ Michael REDDY, "The Conduit Metaphor – A case of Frame Conflict in our Language about Language", in A. ORTONY (ed.) *Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979, p. 284-324.

⁴ George LAKOFF and Mark JOHNSON, *Metaphors and Communication*, *op. cit.*, p. 9.

4. la communication est une émission (sending).

Mais si cette métaphore de base marque de son empreinte le langage courant, elle est également présente, implicitement, dans les discours théoriques sur la communication¹. Lakoff et Johnson en appellent alors à la production par les chercheurs de nouvelles métaphores qui permettraient de penser et d'appréhender les aspects de la communication que la Métaphore du Tuyau néglige, voire occulte.

Les conséquences pédagogiques des thèses de Lakoff ne manquent pas. C'est pourquoi nous allons maintenant aborder les questions qui se posent lorsque l'on cherche à utiliser ce cadre théorique pour rendre compte des situations de communication à vocation pédagogique. Qu'en est-il de l'apprentissage et des processus représentationnels dans le chef des apprenants? Quelles conceptions de la cognition humaine les thèses de Lakoff soutiennent-elles? Quelles implications peut-on dégager de cet ensemble quant à la communication pédagogique? C'est ce que nous allons examiner dans les prochaines sections.

4. Métaphore et apprentissage

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

Dans leur article portant sur les *mécanismes cognitifs* à l'œuvre dans l'*apprentissage sur base de métaphores*, Evans et Evans² présentent de façon synthétique la théorie de la structuration, proposée par Tourangeau et Sternberg³.

Prenons d'emblée l'exemple d'une métaphore qui présente un homme politique sous les traits d'un oiseau. Au sein de chaque domaine, (les oiseaux et les hommes politiques, en l'occurrence), on peut retrouver, entre les éléments qui composent ces domaines, une organisation, une structure qui situe par exemple un aigle comme plus noble qu'un poulet! Ainsi, une métaphore ne rapproche pas seulement

¹ On se référera également à l'article de Jean-Pierre MEUNIER, "Les théories de la communication comme métaphores qui se réalisent", *Recherches en communication*, n° 1, 1994, p. 71-92.

² Roberta D. EVANS and Gerald E. EVANS, "Cognitive Mechanisms in Learning from Metaphors", in *Journal of Experimental Education*, Vol. 54, N° 1, Fall 1989 (Washington, Heldref Publications).

³ R. TOURANGEAU and R.J. STERNBERG, "Understanding and appreciating Metaphor", in *Cognitive Psychology*, 13, 1982, p. 27-55.

terme à terme les deux concepts issus de domaines différents: elle établit une corrélation entre deux systèmes de concepts, et met donc aussi en rapport les places qu'occupe chacun de ces termes au sein de la structure propre à leur domaine respectif. C'est ce qu'entendent mettre en évidence les deux types de similarités distinguées par Tourangeau et Sternberg.

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

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

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

Prenons encore un exemple proposé d'ailleurs par Lakoff¹: l'amour-est-un-voyage. Selon cette métaphore (inférée donc par le chercheur), les amants sont des voyageurs. Leur but de vie commune est vu comme une destination à atteindre, leur relation est un moyen de transport et leur passion le carburant nécessaire... Le voyage n'est pas facile, il y a des obstacles, des endroits (des carrefours) où des décisions sont à prendre quant à la direction à emprunter pour poursuivre, ensemble ou non, le voyage. C'est l'existence de cette métaphore de base qui autorise des expressions comme: le "train-train quotidien, nous sommes à un carrefour, c'est ici que nos routes se séparent...". Cette comparaison point à point entre les deux domaines (l'amour et le voyage) est possible parce qu'ils présentent des structures internes comparables. C'est ce que va mettre en évidence la notion de similarité intra-domaines. Par contre, le contenu de ces deux domaines est tout à fait différent, ce dont rend compte le concept de

¹ George LAKOFF, *The Invariance...*, op. cit., p. 7-12.

similarité inter-domaines, par ailleurs très faible dans ce cas. Cette faiblesse assure d'ailleurs la saillance de la métaphore.

Au vu de cette distinction, on peut soutenir que les métaphores les plus performantes sont celles qui réunissent simultanément deux conditions:

- la similarité intra-domaines doit être élevée (les structures internes de chacun des deux domaines comparés doivent être très semblables);
- la similarité inter-domaines doit être suffisamment faible pour empêcher une lecture littérale de la métaphore.

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

Une autre référence théorique peut venir étayer davantage cette exigence d'une faible similarité inter-domaines. Plus les deux domaines seront dissemblables, plus un "calcul inférentiel" sera nécessaire pour examiner en quoi la métaphore choisie est une manière de répondre à l'exigence du Principe de Coopération, formulé par Grice. Et c'est précisément dans cet effort même, dans ce calcul, dans cette *activité* de l'allocutaire, que peut résider l'apprentissage.

Cette recherche présente d'autres implications théoriques, notamment quant à la modélisation de la mémoire et de ses mécanismes fondamentaux.

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

5. Métaphore et représentation

Dans le cadre des préoccupations pédagogiques qui sont les nôtres, abordons maintenant la notion générale de représentation et rapprochons-la de ce que nous avons relevé de la métaphore jusqu'à présent.

Dans son acception première, le concept de représentation sociale tel que conçu par Moscovici¹ est destiné à rendre compte de l'écart constaté entre le savoir scientifique d'une part, et sa "réception" dans la population étudiée, d'autre part. La dimension "représentation" du concept s'oppose donc à l'idée de vérité, tandis que le terme "social" insiste sur le fait que ces représentations sont le produit construit d'interactions sociales. Plus récemment², l'accent sur le caractère "non scientifique" des représentations sociales a été quasi abandonné; par contre la dimension collective du concept a été développée³ tout comme la connotation de permanence; on peut alors rapprocher cette notion du concept sociologique d'*habitus* proposé par Pierre Bourdieu.

En ce qui concerne le champ pédagogique maintenant, le concept de représentation est utilisé dans un sens bien différent. Ici, s'opposant davantage aux connaissances individuelles stabilisées dans la mémoire à long terme, le concept de représentation définit au contraire la représentation circonstancielle que l'apprenant se fait d'une situation-problème par exemple. Pour construire cette représentation, le sujet fait alors appel à des données présentes dans l'énoncé, à d'autres informations factuelles dans sa mémoire à long terme, à des éléments de sa mémoire procédurale, etc. De nombreux auteurs soulignent le caractère imagé de ces représentations. C'est sur cette représentation que le travail cognitif de résolution du problème va se faire. Dans cette conception, la représentation est donc tout à la fois individuelle et temporaire⁴.

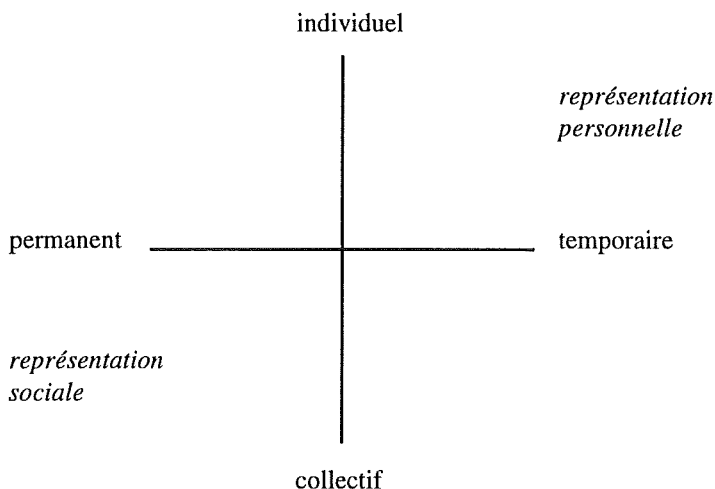
Pour contraster clairement les deux acceptions du concept, on peut dresser le schéma structural suivant:

¹ Serge MOSCOVICI, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, P.U.F., 1961.

² Denise JODELET, *Les représentations sociales*, Paris, P.U.F., 1989; "Les représentations sociales", *Connexions*, N° 51, 1988.

³ Willem DOISE, "Les représentations sociales", in R. GHIGLIONE, C. BONNET, J.-F. RICHARD, *Traité de psychologie cognitive*, Tome III, Paris, Éd. Dunod, 1990, p. 111-174.

⁴ Voir JOHNSON-LAIRD, *Mental Models*, Cambridge, Ed. Cambridge University Press, 1983; André GIORDAN et Gérard de VECCHI, *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel, Ed. Delachaux et Niestlé, 1990; Michel DENIS, *Image et cognition*, Paris, P.U.F., coll. Psychologie d'aujourd'hui, 1989.



On perçoit dès lors fort bien comment ces deux acceptions du mot de représentation recouvrent des réalités irréductibles. Pour les pédagogues, les représentations sociales sont hors de portée de l'action du formateur. Par contre, l'intervention du formateur est concevable sur les représentations circonstanciées construites par l'apprenant. A l'inverse, pour le sociologue, s'il reconnaît l'existence de particularités individuelles dans la manière dont les représentations sociales sont reçues et utilisées, ces particularités paraissent, sinon sans effet, du moins situées à un tout autre niveau que celui des rapports sociaux. Les changements de représentations sont dans ce cas constatés, non pas à l'échelon de l'individu, mais à celui de vastes groupes¹.

Dans la perspective "anthropologico-cognitivo-linguistique" qui est la sienne, Lakoff –et sa théorie des métaphores conceptuelles– permet peut-être d'établir un lien entre ces deux conceptions. On sait que ces métaphores conceptuelles sont pour lui tout à la fois personnelles et culturelles et que les métaphores avec lesquelles chacun d'entre

¹ Pour une discussion plus détaillée de ces distinctions, voir Étienne BOURGEOIS, "Connaissance, représentation et discours: un cadre théorique pour l'évaluation des effets de formation", in *Pédagogies. Cahiers du Laboratoire de Pédagogie expérimentale de l'UCL*, Vol. III, Juillet 1992, p. 63-78 (Communication au 25^e Congrès International de Psychologie, Bruxelles, juillet 1992).

nous raisonne sont mises à notre disposition par notre culture. Et ces métaphores nous sont accessibles, même dans les cas où nous ne nous en servons habituellement pas nous-mêmes dans nos raisonnements.

6. Métaphore et lien social

Des apports comme ceux de Lakoff possèdent cette puissance de provocation théorique qui stimule la réflexion et invite à établir des connexions diverses avec d'autres questions des sciences de la communication. Ainsi, une des vertus de l'idée qu'une culture fournit un "stock" de métaphores conceptuelles est qu'elle permet de poser en d'autres termes la question cent fois posée de la nature du lien social. Si cette idée remet en cause l'individualisme épistémologique de la plupart des travaux en sciences cognitives, elle permet aussi de faire des liens, autres que la langue, entre le système cognitif de chacun des individus et la culture à laquelle ils appartiennent. On n'est pas loin de l'argument essentiel de ce livre qui eut son petit succès, à l'époque: "La construction sociale de la réalité"¹. Cette idée est reprise aussi, avec la teinte technologique qui est la sienne, par Pierre Lévy lorsqu'il parle d'"écologie cognitive", ou de "collectifs pensants"². Mais c'était sans doute aussi la conception de Gregory Bateson et Jurgen Ruesch³, lorsqu'ils entreprennent de montrer que l'idée même de santé mentale, et conséquemment les pratiques thérapeutiques, sont le produit d'une vaste matrice impliquant les modes de communication interindividuelle que valorise une société.

Et cette idée centrale, partagée par bien d'autres auteurs, est la suivante: on ne peut concevoir d'individu pensant isolé. Il n'est d'individu qu'inscrit dans un réseau de communication, un réseau dont il est le produit, en même temps qu'il participe à sa modification, à sa recréation permanente. Pierre Lévy, avec le sens de la formule qui le caractérise, ira même jusqu'à dire: "Ce n'est pas "moi" qui suis intelligent, mais moi avec le groupe humain dont je suis membre, avec ma langue, avec tout un héritage de méthodes et de technologies intellec-

¹ Peter BERGER et Thomas LUCKMAN, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Éd. Méridiens Klincksieck, coll. Sociétés, 1986.

² Pierre LÉVY, *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique*, Paris, Éd. de la Découverte, coll. Science et société, 1990.

³ Gregory BATESON et Jurgen RUESCH, *Communication et société (Communication. The Matrix of Psychiatry*, 1951, 1968, 1987), Traduit de l'américain, Paris, Éd. du Seuil, 1988.

tuelles (...). 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"¹.

7. Métaphore et pédagogie

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

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

Si l'on ne peut penser sans faire usage de métaphores, quelles métaphores permettraient de penser adéquatement les contenus qui font l'objet d'une formation particulière et leur serviraient de support?

Dans la section consacrée aux modèles de communication, nous avons vu que Lakoff en appelle à la production, par les chercheurs, de métaphores qui permettent de penser plus adéquatement la communication. Ce qui est remarquable, c'est que si les métaphores mises à notre disposition par notre culture sont bien inférées par le chercheur, elles sont aussi pour la plupart inconscientes en tant que telles. Par contre, de nouvelles métaphores à construire seraient davantage conscientes et délibérées. Ici encore, le lien avec les situations d'apprentissage peut être établi. Car on pourrait soutenir qu'une "bonne métaphore", dans une perspective pédagogique, est celle qui ne se dissimule pas sous diverses expressions linguistiques, mais au contraire se donne à voir comme métaphore, c'est-à-dire comme signe

¹ Pierre LÉVY, *op. cit.*, p. 153-154. C'est nous qui soulignons.

appelant à considérer des réalités autres. Le destinataire, l'apprenant dans le cas qui nous occupe, a dès lors pour tâche de se construire une représentation qui dépasse la sphère de la métaphore utilisée. C'est sans doute dans ce travail de *construction* d'une représentation que tient précisément l'apprentissage. L'on touche ici à un autre souci de la recherche pédagogique contemporaine: celui de la *métacognition*¹.

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

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

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

c. D'après Evans et Evans ainsi que Tourangeau et Sternberg, il y a intérêt à établir, entre les domaines rapprochés, tout à la fois une haute similarité intra-domaines et une faible similarité inter-domaines. Les structures internes respectives des deux domaines doivent donc être aussi proches que possible, tandis que les domaines eux-mêmes seront aussi différents que possible. Une pratique pédagogique de diversification des exemples contribuerait à la rencontre de cette exigence. Dans ce sens, les métaphores en appellent à leur dépassement, à la rencontre de l'inconnu, à la découverte de quelque chose qui, précisément, est à connaître, à apprendre.

d. Si l'on adopte maintenant un point de vue davantage méthodologique, nous pouvons à nouveau faire référence à l'ouvrage de Giordan et de Vecchi, déjà cité plus haut. Il met nettement l'accent sur le caractère imagé des représentations préalables des apprenants, des

¹ Bernadette NOËL, *La métacognition*, Bruxelles, Éd. De Boeck Université, coll. Pédagogie en développement, 1991.

représentations avec lesquelles le formateur doit interférer dans la poursuite de ses objectifs pédagogiques. La procédure qu'ils proposent est très nettement imagée puisqu'ils proposent de faire affleurer les représentations des apprenants par la consigne d'un dessin, d'un schéma à réaliser. Des pistes pour une opérationnalisation sont sans doute à rechercher dans cette direction.

e. Plus concrètement, un formateur pourrait ainsi rechercher les métaphores que notre culture met à notre disposition pour penser le domaine qu'il cherche à "transmettre". A l'instar des auteurs qui en appellent à la nécessité de produire de nouvelles métaphores pour penser la communication, le formateur pourrait très bien en proposer de nouvelles appropriées au domaine traité.

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

8. Enjeux, conclusions et perspectives

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

Cela concerne tout d'abord explicitement la question des modèles pour penser la cognition humaine. L'option est très nettement prise ici en faveur d'un modèle qui privilégie les aspects analogiques à l'œuvre dans le raisonnement, par rapport aux modèles proches de la logique formelle. Autorisons-nous alors un petit détour (tiens, encore une métaphore spatiale) par les travaux de Denis¹. Dans cet ouvrage, l'auteur pose nettement la question de l'imagerie dans ses rapports avec le raisonnement. Il y rappelle les thèses de Johnson-Laird, qui soutient qu'une représentation imagée fournit une "représentation directement accessible, qui permet de résoudre des problèmes sans recourir à des systèmes d'inférences logiques"². De telles considérations se heurtent toutefois à une limite: la figurabilité des éléments considérés. Or les thèses de Lakoff selon lesquelles tout élément propositionnel serait compris sous forme métaphorique à forte composante imagée vient donner un surcroît de généralité aux conclusions de Denis, en les étendant aux processus cognitifs dans leur ensemble.

De plus, l'insistance de Lakoff sur le caractère culturel des métaphores conceptuelles vient contester l'idée selon laquelle les images seraient de simples événements psychologiques internes, dont le mode d'expression serait pour l'essentiel verbal.

Cela concerne aussi les pratiques pédagogiques: une "bonne métaphore", selon des critères pédagogiques, est celle qui se donne à voir en tant que métaphore, celle qui conduit à la découverte d'autre chose qu'elle-même. Elle donne aussi à voir les bases spatiales qui la fondent. L'usage pédagogique de la métaphore, au sens où l'on a entendu ici ce terme, peut aussi se présenter comme une façon de dépasser le dilemme présenté au début de cet article. Car si c'est bien la métaphore qui porte en elle la structure du raisonnement, on pourrait soutenir à l'extrême que la métaphore et le concept se confondent. Dans le champ scientifique d'ailleurs, les exemples ne manquent pas de tels procédés, comme le cas du concept de *circulation*³ par

¹ Michel DENIS, *Image et cognition*, Paris, P.U.F., coll. Psychologie d'aujourd'hui, 1989.

² JOHNSON-LAIRD, *op. cit.*, p. 223.

³ Michel GUTSATZ, "Les dangers de l'auto", in *L'auto-organisation. De la physique au politique*, Colloque de Cerisy (Direction P. DUMOUCHEL et J.-P. DUPUY), Paris, Éd. du Seuil, coll. Empreintes, 1983, p. 29-36.

exemple, qui est ainsi passé du domaine de l'hydraulique à celui de la médecine (le sang) et à l'économie (des richesses). Nous sommes bien ici dans un cas de *métaphore institutive*, comme le dirait Michele Prandi, dans un cas de projection créative "sur des faits inconnus de la structure de faits connus"¹.

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

¹ Michele PRANDI, *Grammaire philosophique des tropes*, Paris, Éd. de Minuit, 1992, p. 159.