

# LE VÉHICULE DE L'ENSEIGNANT

## La métaphore en éducation

Gabriel Larocque<sup>1</sup>

J'essaie de parler *de* la métaphore, de dire quelque chose de propre ou de littéral à son sujet mais je suis, par elle, si on peut dire obligé à parler d'elle, *more metaphorico*, à sa manière à elle. Je ne peux *en traiter sans traiter avec elle*, sans négocier avec elle.

(Derrida, *Le retrait de la métaphore*)

L'École offre l'apparence d'un établissement, de quelque chose de stable, de permanent, de quasi immobile. Mais l'École n'est pas immobile, elle est un mobile, un véhicule. Gros vaisseau, toutes voiles dehors ou, (en plus moderne), Boeing 747, moteurs poussés à fond, le bâtiment scolaire transporte ses passagers vers les mondes inconnus: l'univers des connaissances à découvrir. Ses passagers forment le contenu et la teneur de cet habitacle qui les enferme et les déplace. Ceux qui entrent dans ce vaisseau n'ont pas d'autre choix que de se laisser transporter. Qui en est le commandant, le pilote? On imagine tout de suite que c'est l'enseignant. Il faut vite se détromper. Ce n'est

---

<sup>1</sup> Professeur à l'Université de Montréal.

ni lui, ni le collectif des enseignants, ni le directeur de l'école: aucun des passagers ne peut modifier le trajet du véhicule, ni le freiner. Il suit sa trajectoire, fidèle à son programme, obéissant à une logique interne puissante et imperturbable. Il semble télécommandé, guidé par un pilote automatique. Métaphore dans la métaphore, à la façon des images holographiques dans lesquelles chaque particule iconique contient la totalité de l'image, l'enseignant à son tour, tout en étant transporté par le véhicule scolaire, agit comme transporteur. Ses enseignements portent les élèves d'un point du savoir à l'autre. Lui aussi est programmé...

La métaphore du navire convient bien à l'école. Comme la métaphore, elle *transporte* d'un point sensible connu à un point spirituel inconnu. Mais une inversion se produit: le vaisseau, "véhicule exemplaire de la pédagogie rhétorique"<sup>1</sup>, au lieu de servir à démontrer ce qu'est la métaphore, explique ce qu'est la communication dans l'école. La métaphore du *véhicule* servira au développement de ce texte sur la métaphore en éducation.

Les métaphores, depuis longtemps, sont présentes dans le discours et la pratique pédagogique. Platon, les utilisait brillamment mais Aristote a critiqué les métaphores poétiques de son maître<sup>2</sup>.

C'est un vieux sujet qui occupe l'Occident, il habite ou se laisse habiter: s'y représentant comme une énorme bibliothèque dans laquelle nous nous déplacerions sans en percevoir les limites, procédant de stations en stations, y cheminant à pied, pas à pas, ou en autobus...<sup>3</sup>

On la trouve présente dans la théorie de la communication de Palo Alto dont certains de ses concepts sont applicables à la production du "discours pédagogique". Dans cette théorie, le métaphorique sert à expliquer et à définir les niveaux de la communication interpersonnelle. Une activité d'enseignement comporte la transmission d'informations (contenu pédagogique) et des informations sur les informations (manière de lire les premières, définissant la relation entre les élèves et l'enseignant ou leur mode d'accès au savoir). Les manuels scolaires abondent en exemples et en exercices agissant *more metaphorico*. Le discours de l'enseignant se charge de métaphores pour

<sup>1</sup> Jacques DERRIDA, *Psyché. Invention de l'autre*, Paris, Galilée, 1987.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 63.

concrétiser les explications théoriques ou abstraites, les mettre à la portée de son auditoire. Sa façon d'enseigner, d'exiger une réponse, d'imposer le silence, d'admonester, d'écouter, d'écarter une question ou de féliciter un élève (ou toute la classe), tout cela, c'est du métaphorique, un mode d'énonciation métaphorique. Qui enseigne recourt automatiquement (consciemment ou non) à la métaphorisation. Tout enseignant *métaphorise*, tout comme M. Jourdain faisait de la prose, sans le savoir. Mais sait-il bien ce qu'est la métaphore et sait-il comment utiliser l'énergie créatrice, le pouvoir interne de la métaphorisation et de la métaphoricité?

Cette question double ouvre sur la nature du métaphorique en tant que forme énonciative façonnant le discours pédagogique. Elle pointe ensuite sur le pouvoir énergétique du métaphorique dans la production et les effets de la communication éducative (sa pragmatique).

## I. Nature et position du métaphorique dans le procès communicatif et éducatif

L'image se manifeste partout, dans les journaux et revues, dans les ouvrages scolaires, dans la publicité, à la télévision, au cinéma et dans les NTI. Si dans la vie courante, l'image affermit sa présence et agrandit son empire, en revanche, dans l'univers scolaire, la pénétration de l'image demeure mitigée. De nombreuses résistances bloquent sans cesse l'entrée véritable de l'image et de l'imaginaire à l'école. L'image paraît suspecte. Le formalisme verbal continue de conserver sa primauté dans les activités éducatives et même dans l'évaluation des capacités intellectuelles<sup>1</sup>. L'enseignant accorde d'emblée une plus-value au formalisme verbal, au détriment du non verbal. Si l'image vaut mille mots, taxable de polysémie, elle est jugée incapable d'avoir un sens précis, univoque, qualité qu'Aristote jugeait nécessaire pour le fonctionnement de la pensée et de l'échange entre hommes<sup>2</sup>. On dévalue donc le métaphorique en ne le considérant pas comme un vecteur essentiel de la pensée mais comme une simple illustration, un orne-

---

<sup>1</sup> François PERRIER, *Performances réciproques d'un test informatisé et d'un examen clinique piagétien dans l'évaluation de la quantification des probabilités*, Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 1994.

<sup>2</sup> Jacques DERRIDA, *Marges de la philosophie*, Paris, Editions de Minuit, 1972, p. 295.

ment de la pensée ou de l'expression. Mais notre propos n'est pas de faire la critique du peu de place que l'école accorde à l'iconique mais plutôt de rappeler l'existence de cette faille métaphorique dans le processus de toute communication éducative.

Le métaphorique se différencie de la métaphore en englobant toute forme d'énonciation seconde mise en opposition à une forme de base, dans le même rapport que le littéral à la métaphore. Cette division ressemble au retour de la vieille dichotomie propre/figuré. Mais, il n'en est rien. Le champ sémantique de cette rupture correspond au paradigme des oppositions dont la liste ci-bas n'épuise pas les possibles.

verbal	non verbal	communication	métacommunication
digital	analogique	langue-objet	métalangue
littéral	métaphorique	langue	grammaire
verbal	gestuel	linguistique	métalinguistique
oral	écrit	indice	ordre
images	texte	discours	métadiscours
discours direct	discours indirect	littéral	paradoxal
linguistique	iconique	langue	théorie
agir	parler	paradigme	syntagme
dénotation	connotation	métaphore	métonymie
texte	métatexte	métaphore	paradoxe

Le déploiement de ce paradigme signale la complexité, la diversité et la flexibilité des configurations du rapport littéral/métaphorique. Le saut d'une ligne à l'autre, d'un couple à l'autre, rend manifeste la relativité du sens de chaque terme et de chaque rapport. La valeur *relative* des membres de ces couples procède de la dynamique de la notion d'opposition, telle que la définit Troubetskoï<sup>1</sup>. Ce paradigme syntag-

<sup>1</sup> "Une opposition ne suppose pas seulement des particularités par lesquelles les termes de l'opposition se distinguent l'un de l'autre mais aussi des particularités qui sont communes aux deux termes de l'opposition. Ces particularités peuvent être appelées une base de comparaison. Deux choses qui ne possèdent aucune base de comparaison, c'est-à-dire aucune particularité commune (par ex. un encrier et le libre arbitre) ne forment pas une opposition" (N. S. TROUBETSKOÏ, *Principes de Phonologie*, Paris, Klincksieck, 1970, p. 69). La figure d'opposition correspond en fait à la structure de la métaphore qui comporte une base de comparaison, par sa qualité de ressemblance, et en même temps des différences.

maté illustre la dimension différentielle constitutive du signe linguistique définie par de Saussure:

“Tout ce qui précède revient à dire que *dans la langue il n'y a que des différences*. Bien plus: une différence suppose en général des termes positifs entre lesquels elle s'établit; mais dans la langue il n'y a que des différences *sans termes positifs*. Qu'on prenne le signifié ou le signifiant, la langue ne comporte ni des idées ni des sons qui préexisteraient au système linguistique, mais seulement des différences conceptuelles et des différences phoniques issues de ce système. Ce qu'il y a d'idée ou de matière phonique dans un signe importe moins que ce qu'il y a autour de lui dans les autres signes”<sup>1</sup>.

Il complète cette idée plus loin. “Dans la langue, dit-il, comme dans tout système sémiologique, ce qui distingue un signe, voilà tout ce qui le constitue. C'est la différence qui fait le caractère, comme elle fait la valeur et l'unité<sup>2</sup>. (...) Autrement dit, *la langue est une forme et non une substance*”<sup>3</sup>.

### Omniprésence de la forme

Bateson prétendait que notre pensée et notre façon d'appréhender le monde, ne pouvaient être que métaphoriques. Nous ne fonctionnons qu'avec des formes. Notre pensée, au plan énonciatif, s'appuie continuellement sur l'utilisation de ces formes. Barthes pour sa part, pensait le langage ou l'écriture comme un ensemble de jeu de formes. Nous avons vu plus haut que pour de Saussure, *la langue est une forme*. La connaissance ou la définition du métaphorique se situent dans cette théorie de la forme, de l'omniprésence ou de la transcendance de la forme dans une production communicative. Nous définissons ici le métaphorique comme forme énonciative qui se module en une série d'autres formes: gestuel, ton, grain, orientation de la voix, déplacement et position dans l'espace de l'énonciateur ou du récepteur, modification de la forme énonciative, etc. On peut donc décrire le rapport du métaphorique au littéral comme la forme seconde d'une forme de base. Bateson, par la théorie des types logiques, explique le

<sup>1</sup> Ferdinand DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1972, p. 168.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 169.

passage de l'état de membre d'une classe à celui du type logique qui la définit. Il y a une certaine énergie ou dynamique dans ce passage: énergie comparable à celle que dégage le flottement ou l'oscillation introduite par la structure même du paradoxe. En effet, face à un paradoxe, la pensée ne peut pas se fixer sur un des deux termes, parce qu'en même temps les deux paraissent vrai et faux. Ce glissement se produit par l'effraction d'une forme dans une autre, d'une image dans une autre (ex. Fig. 1). L'esprit reçoit un croc-en-jambe et tombe dans un déséquilibre cognitif. Piaget utilise ce terme pour qualifier les sauts qualitatifs que connaissent parfois les enfants si les schèmes antérieurs sont mis à l'épreuve. Dans la structure métaphorique, dans le passage de la métaphore à la métonymie, on trouve cette composante énergétique jaillissant du jeu entre la similitude et la différence, du "trait avoisinant"<sup>1</sup>. Barthes<sup>2</sup> qualifie ce rapport de machine de l'écriture. Il convient, à mon avis, de généraliser ce rapport génératif du couple littéral-métaphorique, au-delà de l'écriture et de le voir comme le moteur même de notre pensée. C'est par l'oscillation, par la prise de conscience ou la prise de position métacognitive, par les passages paradoxaux, sources diverses de surprise, de décadrage, de déséquilibre cognitif, d'étonnement, que notre esprit se voit obligé d'imaginer de nouveaux schémas explicatifs ou de douter de ceux qui le structurent. En somme, les yeux de notre esprit se dessillent. Un ébranlement cognitif se produit.

---

<sup>1</sup> "Or le trait avoisinant, disons le trait *approchant*, le trait propre qui rapporte (*bezieht*) l'un à l'autre *Dichten* (qu'il ne faut pas traduire sans précaution par poésie) et pensée (*Denken*) en leur proximité avoisinante, qui les *partage* et que les deux *partagent*, ce trait commun différentiel qui les attire réciproquement tout en signant leur différence irréductible, ce trait, c'est le *trait* : *Riss*, tracement de frayage qui incise, déchire, marque l'écart, la limite, la marge, la marque..." (Jacques DERRIDA, *Psyché*, *op. cit.*, p. 87).

<sup>2</sup> Roland BARTHES, *Roland Barthes par Roland Barthes*, Paris, Seuil, 1975, p. 114.

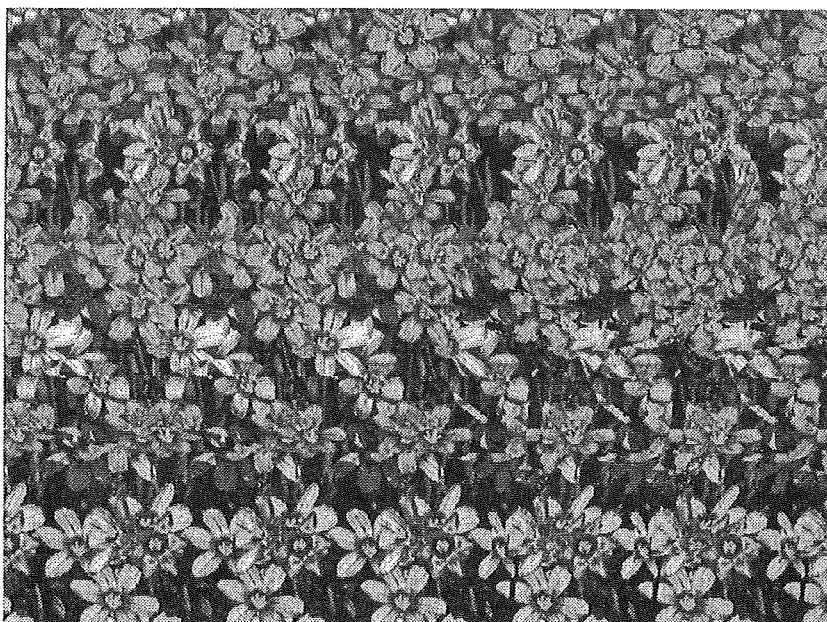


Fig. 1. Fleur dans un motif floral<sup>1</sup>  
Trouvez-moi s.v.p.<sup>2</sup>

Le métaphorique agirait tel un opérateur cognitif logique à la façon d'un point d'interrogation qui retourne le sens ou introduit le doute. Il ressemble à une lunette qui permet de voir autrement ou peut-être simplement de voir ce qui jusque-là paraissait invisible (telle la fleur dans le motif).

Communication et métaphorisation se croisent, s'interpénètrent si profondément que l'on pourrait déclarer, à l'horizon de la science de la communication: il est impossible ne pas métaphoriser, en communiquant. En d'autres termes, la métaphore est toujours présente dans la communication, même si elle est souvent invisible, imperceptible, non consciente chez celui qui la crée (destinateur) ou chez celui qui la reçoit (destinataire). La métaphore est en retrait, ce qui ne la rend pas

---

<sup>1</sup> N.E. Thing Enterprises, *Magic Eye*, Kansas City, Andrew and McMeel, 1993, p. 21.

<sup>2</sup> Pour voir la fleur anamorphotique, approcher l'illustration au bout de son nez. La regarder fixement. Puis, lorsque les points s'agglutinent, l'éloigner lentement. À une certaine distance, l'image tridimensionnelle d'une fleur se formera. Être patient: on ne réussit pas au premier essai!

absente. Elle se cache dans sa forme même et en se produisant s'efface, comme le re-trait d'un trait<sup>1</sup>.

Le contexte théorique que nous venons d'esquisser pose le rapport, l'écart entre les deux formes, dans une vision dynamique, celle du changement, au lieu de considérer les énoncés ou formes porteuses de sens dans la communication, comme des termes statiques, dotés de qualités (le propre) parce que le nom pointerait les qualités essentielles de l'objet désigné. La forme "seconde" ou métaphorique n'est donc pas une forme mineure tandis que la forme littérale serait majeure. Elle est une manière différente de transporter *vers* "le sens" tout comme le littéral l'est, par rapport au métaphorique. Tous deux sont dans une relation complémentaire, l'un ne pouvant se comprendre sans l'autre. Il convient de souligner que le passage ne suppose pas qu'il existe un niveau idéal... Rappelons que, selon la théorie du signe de Saussure, ni le terme littéral ni le métaphorique ne sauraient être vus comme des pôles positifs. C'est seulement leur différence (leur opposition) qui leur donne un sens, une valeur. Ils ne sont que formes, formes de formes.

Toute activité pédagogique est porteuse d'informations et de consignes: activités à exécuter, exercices à faire. Elle correspond ainsi à une forme de discours, de communication. Sous cet angle, elle peut se concevoir comme un ensemble de formes, de formes de formes.

## **II. Métaphorisation et pragmatique de la communication éducative**

Au premier paragraphe, l'école-véhicule sert de pré-texte, de base de lancement du sujet du texte: le métaphorique en éducation. Dorénavant, la position des deux termes de cette figure initiale s'inverse et par cette perversion la figure devient une métaphore seconde: le véhicule-école ou véhicule de l'enseignant. Cette image seconde laisse imaginer le métaphorique comme un outil au service de l'enseignant. Le véhicule de l'enseignant suit deux trajectoires. La première traverse l'horizon du métaphorique vu comme procédé génératif de l'écriture et de la pensée. La seconde aboutit au métaphorique, comme procédé pragmatique dans la communication éducative.

---

<sup>1</sup> Jacques DERRIDA, *Psyché*, *op. cit.*, p. 63-95.



## 1. Le métaphorique, procédé génératif

Nous voyageons dans la métaphore seconde, le *véhicule de l'enseignant*. Mais, chose étonnante à peine lancé, le véhicule se transforme, se confond avec la trajectoire, le passage, ce va-et-vient incessant entre le littéral et le métaphorique, scintillement, moiré de la vision et de l'énonciation. Deux contextes théoriques expliquent ce trajet. Le premier concerne le débordement et le glissement d'un plan du langage sur l'autre qu'esquisse Barthes dans ses *Éléments de sémiologie*. Le second se réfère à la théorie des types logiques<sup>1</sup>.

### a. Le passage du paradigme au syntagme; de la métaphore à la métonymie<sup>2</sup>

Dans une petite note qu'il intitule *La machine de l'écriture*, Barthes<sup>3</sup> raconte son emballement (vers 1963, à propos de La Bruyère) pour le couple *métaphore/métonymie*, (déjà connu, précise-t-il, depuis des conversations avec G., en 1950). "Le concept, surtout s'il est couplé, lève une possibilité d'écriture: ici, dit-il, gît le pouvoir de dire quelque chose". Dans la même année, il écrit pour *Critique* "La métaphore de l'oeil"<sup>4</sup>, en hommage à Georges Bataille. L'année suivante, dans *Éléments de sémiologie*<sup>5</sup>, il traite encore du rapport entre la métaphore et la métonymie<sup>6</sup>. Barthes fait sienne la définition de Jakobson et oppose la métaphore posée dans l'ordre du système (ou axe paradigmatique) à la métonymie située dans l'ordre du syntagme.

<sup>1</sup> Russel et Whitehead: il y a discontinuité entre une classe et ses membres. La classe ne peut pas être membre d'elle même, ni un membre être la classe, puisque le terme désignant la classe est d'un *niveau différent d'abstraction*. un type logique différent des termes servant à désigner les membres. Jay Haley observe que les symptômes de la schizophrénie pointent l'incapacité des sujets de distinguer les types logiques. Bateson (Gregory BATESON, *Steps to an Ecology of Mind*, New York, Ballantine Books, Chandler Publishing Company (1972, septième édition, 1978), p. 201-227) amplifie l'idée et lui adjoint la notion de double lien.

<sup>2</sup> La métonymie: on exprime un concept au moyen d'un terme désignant un autre concept qui lui est uni par une *relation nécessaire* (la cause pour l'effet, le contenant pour le contenu, le signe pour la chose signifiée) ex. boire un verre. Jakobson oppose la métaphore (figure de similarité) à la métonymie (figure de contiguïté).

<sup>3</sup> Roland BARTHES, *Roland Barthes...*, *op. cit.*, p. 114.

<sup>4</sup> IDEM, "La métaphore de l'œil", dans *Critique*, n° 195-196, août-sept. 1964, p. 238-246.

<sup>5</sup> IDEM, *op. cit.*, p. 75-76.

<sup>6</sup> *Ibidem*, III.1.2; III.3.7.

Il oppose des discours de type métaphorique: les œuvres surréalistes, les films de Charlie Chaplin, à des discours de type métonymique: les récits de l'école réaliste, les films de Griffith et les projections oniriques. Les exposés didactiques constitueraient des exemples de discours métaphoriques (à cause de la mobilisation des définitions substitutives). Les romans populaires, les récits de presse seraient par ailleurs du côté de la métonymie. Barthes reconnaît que les sémiologues sont mieux armés pour parler de la métaphore que de la métonymie. "Il y a une riche littérature sur la métaphore, mais à peu près rien sur la métonymie"<sup>1</sup>.

Mais le fragment le plus percutant se trouve plus loin dans l'opposition des deux plans du langage: système et syntagme (paradigme/syntagme). Barthes signale qu'"il faut prévoir d'explorer un jour à fond l'ensemble des phénomènes par lesquels un plan déborde sur l'autre, d'une façon en quelque sorte «tératologique» par rapport aux relations normales du système et du syntagme: le mode d'articulation des deux axes est parfois perverti". Il note qu'il y a parfois transgression du partage ordinaire *syntagme/système*. Ce serait autour de cette transgression, la principale étant l'extension du paradigmatique en syntagmatique (de la métaphore en métonymie), que se situeraient les phénomènes créatifs. Le glissement des axes du langage entraînerait une subversion apparente du sens. Il propose l'exploration dans trois directions:

1. le jeu des formes voisines obtenues par le contraste des *oppositions de présence* et des *oppositions d'agencement* : deux mots, par exemple, aux mêmes traits mais de forme différente (rame/mare, dure/rude, charme/marche). Il suffit, dit-il de supprimer la barre d'opposition paradigmatique pour obtenir un syntagme étrange (exemple donné: Félibres fébriles, titre paru dans un journal).
2. *La rime* forme un axe associatif au niveau du son (des signifiants). Il donne en exemple le discours rimé dans lequel il y aurait transgression, le système basculant en syntagme. La rime refléterait une transgression de la loi de distance (syntagme-système: loi de Trnka) et correspondrait à une tension volontaire du semblable et du différent, à une sorte de scandale structural.
3. *La rhétorique* serait tout entière le domaine de ces transgressions créatives: "toute série paradigmatique est un paradigme syntagmatisé et toute métonymie un syntagme figé et absorbé dans un sys-

---

<sup>1</sup> *Ibidem*, voir III.1.2.

tème". Barthes note, dans la métaphore de l'œil<sup>1</sup>, qu'"à la transgression des valeurs, (...) correspond –si elle ne la fonde– une transgression technique des formes du langage, car la métonymie n'est rien d'autre qu'un syntagme forcé, la violation d'une limite de l'espace du signifiant; elle permet au niveau même du discours, une *contre-division* des objets, des usages, des sens, des espaces et des propriétés (...)". Il est clair pour Barthes que "c'est à la frontière des deux plans du langage que se joue la création", l'écriture.

Le pouvoir de dire se situe précisément là. Comment? Le créateur n'a qu'à chercher à faire passer l'énoncé d'un plan à l'autre et quelque chose se produit. Pour ce faire, il s'agit de décider de *passer*, de faire un pas, de franchir l'espace interdit qui sépare la métaphore et la métonymie ou encore de faire basculer la métaphore en métonymie. Cette activité suppose de prendre le langage comme un jeu, de jouer avec ses formes. Pour ma part, j'ajoute une autre métaphore à celle du passage interdit qui reste très stimulant et provocateur. Je conçois la métaphore comme le point d'ancrage d'un univers logique en puissance. Cet univers reçoit son expansion, connaît son débordement dans la métonymie. La métaphore devient métonymie lorsque sa logique s'épanouit, s'ouvre telle le bourgeon d'une fleur. Prenons comme exemple le motif floral. Cette métaphore de niveau 1 en contient une autre: la fleur. Le passage du motif floral à la forme de la fleur suppose l'expansion logique de la première forme. Cependant, celle-ci devient possible dans la mesure où il y a modification de la façon de regarder le motif floral. Le passage est nécessaire pour accéder à la seconde forme. Il y a dans cette opération de saisie, un moment de scintillement, d'hésitation, avant que la forme seconde ne se coagule ou se durcisse. Mais, si elle peut se produire c'est qu'elle renferme déjà un univers logique latent, expansible. Autre exemple: un personnage dans un récit comporte un certain nombre de composants qui définissent la base de son univers logique. Dans le récit, les actions que peut poser le personnage sont fonction de cette base et en

---

<sup>1</sup> Bataille, construit deux séries ou chaînes métonymiques parallèles et trouble ensuite la correspondance des deux. Au lieu de jumeler les objets et les actes selon les lois de parenté traditionnelle (*casser un œuf, crever un œil*), il désarticule l'association en prélevant chacun de ses termes sur deux lignes différentes, ce qui donne: *casser un œil, crever un œuf*. Le syntagme devient *croisé*: la liaison proposée par Bataille va chercher d'une chaîne à l'autre des termes non point complémentaires mais distants tout en respectant les limites et les contraintes des deux séries.

suivent les règles logiques. Il importe de noter, à ce point ici, l'importance accordée au passage, concept qui ressemble au trait avoisinant.

Le système explicatif de Barthes s'appuie uniquement sur l'analyse sémiotico-linguistique et ne fait référence à aucun critère externe. La théorie de types logiques offre, en dehors de l'univers linguistique, un cadre explicatif des glissements qui s'opèrent entre les modes communicatifs, entre le littéral et le métaphorique.

### **b. Le passage du niveau littéral au niveau métaphorique: la théorie des types logiques**

Rappelons brièvement les principaux éléments de trois des cinq champs dont se sert Bateson<sup>1</sup> pour illustrer la présence de divers types logiques dans la communication humaine: *la variété des modes communicatifs, l'humour, la falsification des signaux identificateurs*. Le premier englobe les activités telles jouer, ne pas jouer, la fantaisie, les sacrements, les métaphores, etc. Lors d'échanges ludiques, même chez les animaux inférieurs, on observe dit-il des signaux, étiquetant le jeu comme tel et appartenant conséquemment à un type logique supérieur. La pauvreté de notre lexique verbal expliquerait pourquoi des indices non verbaux (gestes, mimiques corporelles, intonations, etc.) servent à répondre à la nécessité de mettre une étiquette significative sur des messages ou actions relativement complexes. Il décrit le second champ, *l'humour*, comme une méthode exploratrice des thèmes implicites d'une pensée ou d'une relation. Les blagues condensent les types logiques ou les modes communicatifs. La découverte se produit lorsqu'il devient soudainement clair que le sens n'était pas seulement métaphorique mais aussi littéral ou vice versa. En d'autres termes, il y a, chez le destinataire, au moment de la reconnaissance du type de l'énoncé et de son sens possible, oscillation entre sa littéralité et sa métaphoricité et réinterprétation du premier étiquetage. On trouve, dans le troisième cas, la *falsification des signaux identificateurs du mode communicatif*. Il est facile de duper en faussant les identificateurs des niveaux de la communication, par des trucs comme un faux sourire, une simulation de l'amitié, la mise en confiance, les blagues, etc. La théorie des types logiques laisse voir qu'un interlocuteur doit signifier dans des activités ludiques, par exemple, que ce qu'il fait ou dit doit être compris comme un "faire semblant". Le signal porteur de

<sup>1</sup> Gregory BATESON, *op. cit.*, p. 201-227.

ce message est alors d'un type logique différent de celui de l'énoncé. Le message global comprend ainsi deux dimensions. Il oscille entre deux formes ou niveaux: entre le dénoté et le connoté, ou entre un contenu et une information sur comment lire ce contenu.

Ce passage d'un niveau à l'autre (indice-ordre) constitue une métaphore. Ce va-et-vient correspond à la saisie de la différence comme différence ou à la saisie de la variance du sens qui peut basculer entre la littéralité et la métaphoricité, tout comme la vision bascule du motif floral à la forme florale. Il correspond aussi à l'interprétation des signes supplémentaires (étiquettes) qui permettent d'identifier l'incrustation des types logiques.

Quelles leçons utiles pourrait-on tirer de ce qui précède, pour le bénéfice de la pédagogie? Si elle n'est que forme, il conviendrait de développer une programmation de l'analyse et de la création des formes de la communication éducative. Il faudrait investiguer davantage la dynamique des formes et de leurs liaisons logiques. La métaphorisation, ce passage du littéral au métaphorique, de la métaphore à la métonymie, constitue un outil génératif puissant qu'un enseignant peut utiliser à ses fins personnelles autant qu'à des fins pédagogiques. L'enseignant pourrait s'en servir continuellement pour construire son propre discours pédagogique, pour écrire ou pour produire ses textes personnels ou didactiques, pour démêler les niveaux de langage de son discours et de ses actions pédagogiques.

Les activités pédagogiques pourraient aussi s'enchaîner, former une séquence, plutôt que de demeurer un paradigme d'éléments probants disparates, quasi disjoints. On voit par là que certaines formes d'enseignement, comme les projets qui mobilisent plusieurs disciplines et une durée importante de la période scolaire sont de nature métonymique. Nous touchons partiellement au rapport entre la générativité des procédés métonymiques avec les activités de nature didactique.

L'humour, comme on l'a vu, induit une oscillation entre un énoncé qui avait paru littéral mais qu'il fallait plutôt comprendre comme métaphorique. Cette oscillation entre deux sens possibles correspond de fait à la définition même du paradoxe. La figure du paradoxe se trouve donc sous-jacente au passage littéral-métaphorique et l'accompagne continuellement.

## Métaphoricité/paradoxalité

Le métaphorique est une expression seconde, un second degré de l'expression. Information sur une information, le métaphorique telle une étiquette, signale, marque le mode de communication. Sans mentionner qu'elle est métaphorique, Barthes<sup>1</sup> qualifie cette forme d'énonciation de second degré du langage: "J'écris: ceci est le premier degré du langage. Puis j'écris que *j'écris*: c'en est le second degré. (Déjà Pascal: «Pensée échappée, je la voulais écrire; j'écris, au lieu, qu'elle m'est échappée.»)". Il suffit, selon Barthes, de reculer le cran d'un propos, pour renverser du tout au tout, le sens que nous pourrions lui donner. Tout discours, dit-il, est pris dans le jeu des degrés. Il imagine une science nouvelle, celle des échelonnements du langage, science "inouïe, car elle ébranlera les instances habituelles de l'expression, de la lecture et de l'écoute («vérité», «réalité», «sincérité»); son principe sera une secousse: elle enjambra, comme on saute une marche, toute *expression*"<sup>2</sup>. Le second degré du langage correspond à un second message qui s'adjoint au premier. Il peut venir le renforcer, préciser comment le lire ou le comprendre. Mais au lieu de servir à la clarification du sens premier, le second degré peut devenir source d'ambiguïté, de corrosion. Il peut renverser le sens, le faire trembler, opérer une déviance, introduire la contradiction, nier le premier sens. Le métaphorique se transforme alors en paradoxe: figure d'ambiguïté, de vision éclatée, de mise en oscillation entre les pôles du semblable et du différent, effet d'étonnement, de décadage, de déprise. Le schéma (fig. 2) illustre les liens et relations réciproques entre le littéral, le métaphorique, la métonymie et le paradoxe. Il permet de saisir qu'à son tour, le paradoxe est une métaphore transformée. Deux passages métaphoriques s'ouvrent: les va-et-vient entre métaphore-paradoxe et entre métonymie-paradoxe. Le modèle laisse voir que la figure métaphorique se centre sur la similarité, l'associativité, alors que le paradoxe propose la dissociation, l'ambiguïté, une vision dispersée, éclatée. Le modèle par les interrelations posées illustre la complexité du concept métaphorique et comment la combinatoire des trois pôles

<sup>1</sup> Roland BARTHES, *Roland Barthes...*, *op. cit.*, p. 114.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 70-71: "nous pourrions devenir des maniaques du second degré: rejeter la dénotation, la spontanéité, le babil, la platitude, la répétition innocente, ne tolérer que des langages qui témoignent, même légèrement, d'un pouvoir de déboîtement: la parodie, l'amphibologie, la citation subreptice. Dès qu'il pense, le langage devient corrosif". Si l'énonciation est mise en roue libre, la voie d'une déprise sans fin s'ouvre, c'est l'abolition de la *bonne conscience du langage*.

s'oppose globalement au littéral. Il permet aussi de saisir que le métaphorique déborde la notion de métaphore (trope ou figure rhétorique). C'est la notion de forme seconde ou forme d'une forme, ou encore d'une forme sur une forme qui définit le mieux le champ du métaphorique. Les lignes pointillées horizontales pointent la relativité des niveaux entre eux. A cette notion de forme différente s'adjoint celle de passage, de ce va-et-vient entre les divers pôles, chaque passage étant mu par le moteur d'inférence du métaphorique. Ces oppositions forment tour à tour des jeux de différences spécifiques.

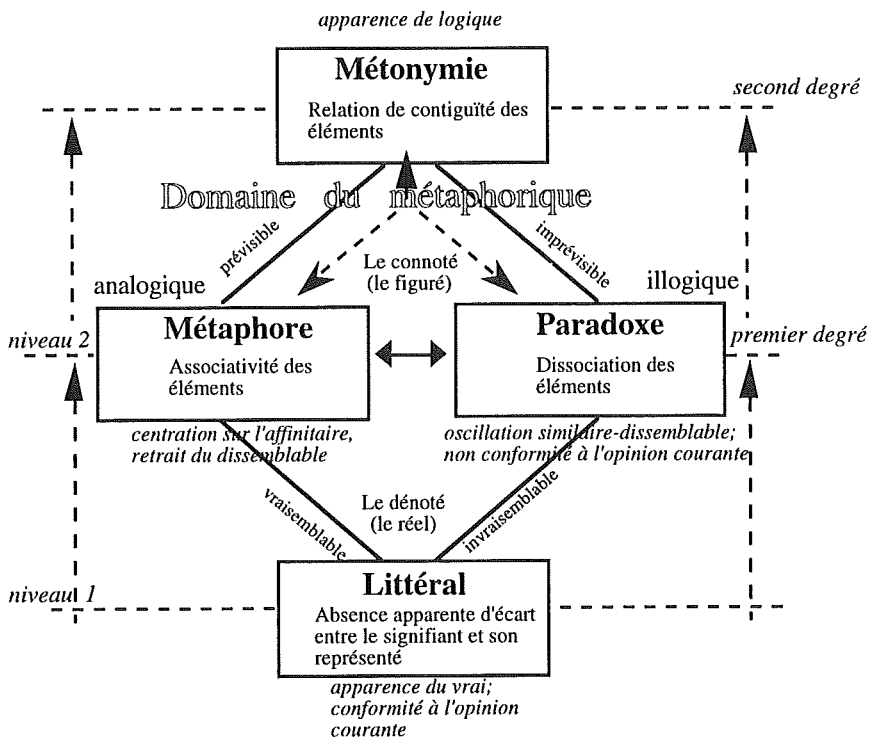


Fig. 2. Relations littéral-métaphore-métonymie-paradoxe<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Nous présentons ici un modèle des multiples relations qui lient le domaine du métaphorique. Nous ne discuterons pas des liens que nous établissons entre les quatre pôles du schéma. Il importe, par ailleurs, de saisir la relativité des niveaux ou degrés qui renvoie à la notion de différence.

Le paradoxe correspond à une métaphore oscillante, à l'ambiguïté créée par la superposition du même et du différent, du vrai et du faux, de la classe et du membre... Mais, il s'agit essentiellement d'un flottement entre les deux pôles, d'une première lecture suivie d'une relecture modificatrice de la première. Elle implique structurellement une oscillation dans le point de vue choisi pour observer ou décrire un objet. Le paradoxe s'exprime dans les images anamorphotiques<sup>1</sup>, comme celle de la figure 1 ou des images paradoxales comme celles créées par Escher. Cet artiste hollandais dans son dessin célèbre, le Ruban de Möbius II<sup>2</sup>, illustre le théorème de ce mathématicien allemand. Une fourmi qui se trouve sur la face supérieure du ruban, en se déplaçant, finit par se trouver sur la face inférieure du ruban, donc en dessous de sa position initiale. Ce déplacement sur une des faces de la bande conduit au paradoxe où le dessus devient dessous ou de la bande qui n'a qu'un seul côté.

Les paradoxes verbo-linguistiques défient la logique. En tant qu'ambiguïté *logique*, le paradoxe se présente comme une forme énonciative qui *affirme et nie simultanément*. La simultanéité caractérise l'argument de vérité: on ne peut pas *en même temps* affirmer et nier la même chose. Mais elle ne constitue qu'un critère possible de la paradoxalité. L'inusité, le contre-courant de l'opinion ou une manière inusitée de voir ou de dire<sup>3</sup>, par exemple, provoquent aussi l'étonnement semblable à celui de l'apparente acceptabilité d'une contradiction logique, dans le cas des paradoxes logico-mathématiques. Par la rupture qu'il crée le paradoxe induit l'étonnement. Le mathématicien Martin Gardner dans sa notion du paradoxe logico-mathématique signale cet aspect étonnant et la dimension contrariante pour la logique. Pour lui, le paradoxe correspond à "tout résultat mathématique si contraire à l'intuition et au bon sens qu'il provoque une grande surprise. Les paradoxes, dit-il, sont comme des tours de magie. L'étonnement qu'ils provoquent induit le désir pressant de connaître le

<sup>1</sup> Jurgis BALTRUSAITIS, *Anamorphoses magie artificielle des effets merveilleux*, Paris, Perrin, 1969. L'anamorphose transforme la représentation d'un sujet. Son véritable aspect ne peut être saisi qu'en le regardant sous un certain angle par rapport au plan du tableau.

<sup>2</sup> Bruno ERNST, *Le miroir magique de M. C. Escher*, Paris, Société des Nouvelles Editions du Chêne, 1976.

<sup>3</sup> "Formations réactives: une *doxa* (une opinion courante) est posée, insupportable; pour m'en dégager, je postule un paradoxe; puis ce paradoxe s'empoisse, devient lui-même *doxa*, et il me faut aller plus loin vers un nouveau paradoxe" (Roland BARTHES, *Roland Barthes...*, *op. cit.*, p. 75).



«truc». L'explication du paradoxe conduit souvent, sans que celui ou celle à qui on s'adresse s'en rende compte, au cœur des mathématiques. C'est pourquoi le paradoxe est un élément pédagogique d'une grande importance<sup>1</sup>. Il touche du doigt le pouvoir déstabilisant du paradoxe et ses vertus pédagogiques. L'école de Palo Alto a utilisé sa capacité de décadage pour amener des sujets en psychothérapie à adopter un nouveau point de vue. Il peut jouer un rôle analogue instrumental dans la communication éducative pragmatique<sup>2</sup>. Le métaphorique possède le même pouvoir étrange pragmatique que celui du paradoxe et provoque des changements chez les élèves et chez l'enseignant.

## 2. Le métaphorique, procédé pragmatique

La communication explorera sans doute un jour les possibilités génératrices des différences et des écarts de niveaux entre des trois figures métaphoriques. Nous allons maintenant voir comment la communication éducative peut tirer partie de deux des quatre passages, soient a. le passage du littéral au métaphorique et b. le passage du littéral au paradoxal.

### a. Passage du littéral au métaphorique

La théorie de la forme (ou peut-être mieux de la transformation) suggère de considérer une forme comme un point de départ, une base temporaire permettant de passer à une autre forme, en somme de se transformer en une autre forme (à partir de sa logique interne). Si tout cela est vrai, alors il faut enseigner la langue autrement, cesser de faire croire aux élèves à la primauté du terme juste et aussi à la primauté du terme verbal sur les autres modes d'énonciation (englobons ici tout le non verbal, l'iconique, le figuré, le fantaisiste, le ludique, le métaphorique, le paradoxal). Il conviendrait d'explorer la potentialité pédagogique des divers modes d'énonciation. Nous en donnons ici quelques exemples, sans discuter en profondeur des divers aspects des procédés décrits et de leurs rapports au modèle.

---

<sup>1</sup> Martin GARDNER, *La magie des paradoxes*, Paris, Hérissé, 1982.

<sup>2</sup> C'est-à-dire de la communication ayant un effet ou des effets sur le destinataire.

**Exemple 1. Le jeu comme opérateur métaphorisant**

Une étudiante en orthopédagogie durant son stage de formation pratique avait dans sa classe un enfant handicapé au niveau psychomoteur. Assis dans sa chaise roulante, il avait comme tâche d'écrire, à l'aide d'une machine, son nom et son adresse à partir d'une fiche de référence. À plusieurs reprises, l'enseignante avait cherché à persuader l'enfant d'écrire son nom à l'aide de la machine à écrire. Rien à faire. L'enfant, sourd aux remontrances ou aux encouragements, refusait de bouger. La stagiaire, pleine d'ardeur, avait tenté de motiver l'enfant. Elle avait épuisé son arsenal de motivations. A la suite d'un échange que nous avons eu sur ce cas, elle se dirigea un matin vers l'enfant, en lui disant:

— “Je sais que tu aimes bien les histoires de «détectives», n'est-ce pas?”.

— “Oh! oui”, répondit l'enfant.

— “Bien, je t'ai apporté cette loupe. Tu vas l'utiliser, car aujourd'hui tu seras un «détective». Tu sais que les détectives pour trouver les criminels qui écrivent des lettres anonymes comparent leurs caractères avec ceux de leur machine à écrire. Alors, tu seras un détective. Tu auras à trouver les différences entre les caractères de ta machine et ceux de ta fiche. Tu commences par la première lettre de ton nom”.

Elle laissa l'enfant. Elle eut bien envie d'aller voir ce qu'il faisait. Elle s'en abstint. A la fin de la période, elle alla le voir. Il était très excité et désireux de lui expliquer toutes les différences qu'il avait trouvées. Il avait tapé une bonne partie de la fiche. Cette anecdote laisse voir comment une consigne *littérale* telle: *il faut que tu écrives les mots qui sont sur ta fiche!* se transforme en une *forme seconde* en une *injonction métaphorique* qui prend l'allure d'un *jeu*. Il ne s'agit plus d'écrire mais de trouver des différences. Il y a là, évidemment recadrage complet de l'ordre littéral et de la situation pédagogique. L'enfant ne voit plus une tâche fastidieuse à accomplir mais plutôt un jeu fascinant, celui du détective, qui la loupe au poing, cherche les différences. Dans ce cas, on voit que la stagiaire part du point de vue de l'enfant. Elle accepte sa résistance et propose un jeu qui correspond à l'intérêt de l'enfant pour les histoires de détectives. L'application du principe métaphorique a eu un effet bénéfique sur l'enfant et sur la stagiaire. L'enfant avait cessé d'être une corvée. Quand elle revint à l'université pour présenter ce cas, elle était tout radieuse et fière. Cet exemple illustre le passage possible d'une forme littérale à une forme métaphorique. Ici le jeu métaphorise l'injonction littérale et la trans-

forme en métonymie ou suite d'actions posées par l'enfant. Le jeu, forme métaphorique et métonymique peut transformer un climat de confrontation. Il a mis au rancart un discours motivateur inefficace.

### *Exemples 2 et 3. L'anecdote comme opérateur métaphorisant*

Première anecdote:

Un soir de cours, en entrant en classe, j'ai trouvé des étudiants bruyants qui parlaient fort et se racontaient sans doute des histoires intéressantes. Mon arrivée passait quasi inaperçue. Je me suis alors dirigé vers un groupe de quatre étudiants qui devisaient et leur ai dit en haussant la voix: "J'ai une anecdote très intéressante sur le bruit à vous raconter". Ceux qui ont entendu se sont mis à rire. D'autres se sont arrêtés pour comprendre et voir d'où fusaient les rires. J'ai repris: "J'ai remarqué qu'il y avait beaucoup de bruit. J'ai une anecdote intéressante sur le bruit à vous proposer. Voulez-vous l'entendre maintenant?"

"Un jour qu'il rentrait chez lui, après ses cours à la faculté de médecine, un jeune étudiant, nommé Milton Erickson, observa en passant devant une chaudronnerie que les ouvriers conversaient et échangeaient entre eux malgré le bruit infernal que produisaient les riveteuses. Comment pouvaient-ils s'entendre parler dans un environnement si bruyant? Intrigué, il entra dans l'usine et demanda au contremaître l'autorisation de coucher dans l'usine. Il dut expliquer pourquoi: étudiant en médecine, il s'intéressait aux processus. Milton reçut l'autorisation et revint avec son sac de couchage. Le matin, lorsqu'il se réveilla, il entendit distinctement les ouvriers commenter sa présence: «Pourquoi ce gosse est-il venu coucher ici»? Ses oreilles pouvaient maintenant séparer nettement les sons de la voix des bruits environnants. Le cerveau peut faire des choses étonnantes comme apprendre à entendre autrement, concluait-il". Cette anecdote servit une double fin:

1. attirer et retenir l'attention de mes étudiants;
2. faire prendre conscience que la recherche exige l'esprit d'observation et qu'il est possible d'apprendre des choses qu'on imagine impossible.

L'anecdote ici métaphorise une injonction ou demande *littérale* du type: *Silence, s'il vous plaît!*

Une deuxième anecdote

J'ai eu un étudiant courageux. Déjà passé à la retraite, il décida qu'il terminerait son doctorat. Le temps venu, il présenta sa thèse. Le comité chargé de l'évaluation de son manuscrit exigea des corrections. Lors de notre rencontre subséquente, l'étudiant me manifesta sa déception. Il se demandait s'il avait le courage, à son âge, de se prêter à cet exercice pénible qu'allaient, à ses yeux, être la révision des tableaux statistiques, leur interprétation et la réécriture de certaines parties de son manuscrit. J'approuvai sa peine et reconnus qu'à sa place je me demanderais aussi si j'avais bien envie de continuer alors que je penserais avoir terminé. Je lui dis que son cas me faisait penser à une expérience vécue, un été, à la ferme. Au mois de juin, lui dis-je, il avait plu presque tous les jours. Il fut impossible de récolter le foin, comme d'habitude, durant le mois de juin. Mais, au début de juillet, la pluie cessa et nous nous sommes précipités afin de couper deux grands champs de mil. Quand il fut prêt à rentrer, il plut. Comme les rangs tournés par le râteau étaient épais et bien fournis, il fut impossible, le soleil revenu, de retourner le foin mécaniquement, pour l'aérer convenablement. Je décidai qu'il fallait le tourner avec des fourches. Une fois la rosée partie, je montai vers 10h00, dans le champ, assisté de trois jeunes gens engagés pour la récolte. Là-haut, je leur dis que nous avions à tourner le champ. Alors, un des jeunes me dit:

— “Mais le champ est immense, nous n'allons jamais y arriver”.

— “C'est vrai, Luc, répondis-je. Le champ est grand et le foin est épais. Mais nous n'allons faire qu'un rang à la fois. Pierre, prends ce rang, toi, Luc celui-là et toi Jean, celui là-bas. Moi je fais celui-ci”.

Midi venu, l'équipe avait terminé de tourner, *rang par rang*, tout le premier champ. Après déjeuner, elle s'amusa à retourner l'autre. A la fin de cette anecdote, je lui répétai qu'il valait la peine qu'il consulte ses enfants et prenne toute la nuit ou plus pour décider de la suite à donner. Le lendemain, il me téléphona en disant qu'il était disposé à continuer. Il apporta toutes les corrections, tableau par tableau, chapitre par chapitre. Lorsque sa thèse fut remaniée et la soutenance publique terminée, il me dit: “*Nous avons retourné tous les rangs. Je suis enfin arrivé au bout du champ.*” J'ai eu l'occasion de répéter cette histoire à d'autres candidats en leur disant que je l'avais raconté. L'effet obtenu fut le même. Cette anecdote métaphorise des paroles littérales comme: “*Il faut garder son courage! Ce n'est pas le moment de se décourager*”.

**Exemple 4. L'énonciation négative, opérateur métaphorisant**

Je fais régulièrement, au début d'un cours, comme celui portant sur la communication éducative, les recommandations suivantes: "Vous n'êtes pas obligés de comprendre, dès les premiers cours, les nouveaux concepts sur la systémique et la pragmatique de la communication éducative. Au début, les procédés et techniques que je vous expliquerai vous paraîtront étranges, même contraires à votre façon habituelle de penser, d'agir ou de réagir. C'est tout à fait normal. Je ne vous demande pas d'accepter, tout de suite, ce que je vous propose". Examinons la première énonciation de forme négative «Vous n'êtes pas obligés de tout comprendre dès les premiers cours» Traduite en termes littéraux positifs elle signifie «Vous aurez à tout comprendre après les premiers cours». Durant le trimestre, je répète l'énonciation à la négative. Les étudiants finissent par reconnaître sa forme et en rire. Cette injonction déguisée contient une dimension humoristique: je répète la formule pour éveiller leur attention. Ça devient un jeu...

**Exemple 5. L'énonciation interrogative, opérateur métaphorisant**

Mais, l'énonciation peut adopter une forme interrogative si innocente qu'elle échappe à l'analyse immédiate. Par exemple, après la pause de la première période du cours, je demande parfois aux étudiants: «Préférez-vous que je continue à développer les notions vues antérieurement en donnant quelques exemples supplémentaires ou bien que je fasse la synthèse»? Cette question place les étudiants devant un choix. C'est une façon métaphorique de réclamer leur attention à la reprise du cours et en même temps d'annoncer la suite de l'exposé. L'interrogative peut aussi demander l'exécution d'un acte. Par exemple: «Est-ce que la porte est *bien fermée*» n'est pas une question banale. Elle suggère indirectement au destinataire de bien fermer la porte. La question devient plus insistante si la voix la module comme nous le verrons maintenant.

**Exemple 6. Le jeu non verbal de la voix**

La sonorité de la voix peut informer l'énonciation. Le locuteur arrive à y glisser des informations additionnelles. Par exemple, dans l'énoncé «Vous n'êtes pas obligés de *commencer maintenant*» on peut mettre de l'insistance, appuyer sur les deux derniers termes. Ce faisant, cette insistance attire l'attention du récepteur du message sur eux. Le non verbal apporte donc une information sur l'information.

Cette phrase, si simple, est très tordue. En effet, remarquons que la négation en début de phrase lève la résistance possible du sujet (Il n'est pas obligé... Pour lui, c'est plaisant de ne pas être tenu de...) et immédiatement après la voix permet d'introduire une injonction positive. Cette forme énonciative est paradoxale et non pas seulement métaphorique. Le non verbal permet au locuteur de métaphoriser et de paradoxaliser d'un seul coup. Cette dernière observation permet de transiter maintenant vers le deuxième passage annoncé: du littéral au paradoxal.

### **b. Passage du littéral au paradoxal**

La paradoxalité est présente dans la métonymie, où la partie sert à désigner le tout (paradoxe du membre qui prétendrait être la classe). L'exemple et l'anecdote comportent une dimension paradoxale: un particulier suffit à désigner le général (méthode des cas dans l'enseignement). Le paradoxe est une figure de rupture, d'écart, d'imprévisible, d'inattendu, de strip-tease logique. La rupture dans une séquence logique peut servir dans l'enseignement. Nous allons donner quelques exemples de paradoxes utilisés à des fins pédagogiques.

#### ***Exemple 1. La connotation positive, paradoxalisation de l'énoncé***

Pierre, un jeune élève s'amuse avec une chaînette. Il vient de la tirer des ses poches et la fait tourner pendant que la stagiaire donne son exposé. Ce comportement l'agace et la dérange. Elle lui demande de ranger ce "jouet" et de suivre attentivement. Il obéit. Mais, quelques minutes plus tard, il recommence à faire tourner sa chaîne. Comme la titulaire de la classe, la stagiaire lui enlève l'objet et le range dans son bureau. A la fin d'une période de privation, elle lui remet son vilain jouet. Le jeu recommence sans fin... Elle a épuisé ses ressources habituelles: menaces, privation, remontrances, reproches, etc. Le jeune garçon tient bon et résiste... Elle décide de faire l'essai d'un procédé paradoxal.

Près du tableau noir, devant toute la classe elle s'adresse à Pierre.

— Pierre, viens ici près de moi.

Il s'avance et s'arrête près d'elle.

— *Je suis étonnée par le nombre de trucs que tu sais faire avec ta chaîne. J'aimerais que tu nous montres tout ce que tu sais faire. Je te donne maintenant 10 minutes et tu vas montrer à la classe tous les*

tours que tu sais faire. Tout fier et souriant, l'enfant commence à s'exécuter. Après quelques minutes, son enthousiasme chute, il hésite. Il indique à la stagiaire qu'il a épuisé ses tours. Elle insiste pour qu'il continue, parce qu'il lui reste encore plusieurs minutes de démonstration. Il s'essaie encore un peu, puis demande de retourner à sa place. Elle accepte sa demande. Il ne jouera plus avec sa chaîne.

Cette anecdote illustre l'usage de la connotation positive. La jeune enseignante cesse de prendre une attitude négative à l'égard du comportement de Pierre. Elle le félicite de son habileté. Elle le connote positivement. Ce procédé énonciatif induit une modification du jeu relationnel: elle passe de la position complémentaire haute<sup>1</sup>, à une position complémentaire basse. Cette modification pousse automatiquement l'élève dans la position haute: il a maintenant le beau rôle. Il se trouve ainsi connoté doublement. La stratégie globale (jouer avec la chaîne, comportement indésirable) est aussi une prescription de symptôme que nous allons examiner de plus près.

### *Exemple 2. La prescription du symptôme: énoncé paradoxal*

A la fin de l'examen final, une étudiante vint me dire: "Je suis mariée. J'ai une petite fille qui avait un gros problème. L'enfant souffrait du «rocking». Chaque soir, une fois au lit, l'enfant se mettait à se bercer. Le bruit me réveillait. Nous n'arrivions plus à dormir. Notre petite Colette non plus. Elle était de mauvaise humeur, fatiguée, irritable et avait de la peine à suivre en classe. J'avais essayé toutes sortes de choses. Mais rien n'avait donné les résultats escomptés. Au CLSC, on m'a conseillé de bercer l'enfant car elle manquait d'affection. Je suivis la recommandation. Mais ce fut inutile. L'enfant continuait à se bercer. Durant le trimestre, j'ai mis en pratique certaines des idées enseignées. Je faisais partie du problème. Je n'acceptais pas le problème de l'enfant. Par exemple, lorsque je démêlais ses cheveux qui s'étaient bien enchevêtrés durant la nuit, je manifestais mon irritation. Je lui faisais remarquer que si c'était pénible c'était de sa faute parce qu'elle continuait à se bercer. Oui, je la connotais négativement et je rejetais sa douleur personnelle. J'ai décidé de regarder ce problème autrement et d'agir de façon tout à fait paradoxale. Un matin, j'ai parlé

---

<sup>1</sup> Bateson propose de voir la communication en termes d'indice (contenu) et d'ordre (relation). La relation correspond à la position réciproque que s'attribuent mutuellement les interlocuteurs. La relation est symétrique, si chacun cherche à occuper une position égale à l'autre, complémentaire si l'un occupe la position haute et l'autre la basse.

à Colette: “Tu aimes bien te bercer. J'ai toujours détesté cela et je m'y suis opposée. J'ai décidé que tout allait changer. Je vais te laisser te bercer autant que tu le veux. Aussi, j'ai pensé de te proposer que tu te berces, chaque jour, de 18h00 à 19h00, après ton dîner. Comme ça, tu pourras te bercer à ton goût. Qu'en penses-tu”? Colette m'a manifesté sa satisfaction par un grand sourire. Elle se vit donc obligée de se bercer chaque jour entre 6 et 7 heures. Durant les premières nuits qui suivirent, elle se berça même plus qu'avant. J'étais inquiète et me demandais si la stratégie allait porter fruit. Puis, une semaine plus tard, elle cessa complètement. Elle s'est arrêtée ainsi durant quelques mois. Puis, un soir, elle a recommencé. Le lendemain, je lui ai proposé de nouveau de se bercer durant l'heure qui suivait son dîner. Ce qu'elle accepta volontiers. Mais, quelques jours plus tard, elle me dit qu'elle ne voulait plus être obligée de se bercer. Je lui répondis qu'elle avait raison et qu'elle pouvait cesser, si ça ne l'intéressait plus. Elle a ainsi arrêté de se bercer”.

Cette anecdote illustre l'emploi de la connotation positive: reconnaissance du besoin (ou du plaisir) qu'éprouve l'enfant de se bercer. On trouve aussi une autre énonciation paradoxale sous la forme de la prescription du comportement indésirable (pour la maman). L'enfant est invité à se bercer, durant une heure, chaque jour. Cette injonction (voilée, car elle est une proposition) cache une réorganisation de la représentation que se fait l'enfant de l'activité. Ce qui était antérieurement une activité spontanée va se transformer en une activité obligatoire (une heure, chaque jour). L'enfant finit d'ailleurs par percevoir ce renversement et constate que son plaisir s'est transformé en corvée. C'est donc un renversement, une perversion de l'activité ludique et spontanée en tâche quotidienne et monotone. Observons qu'il y a aussi transformation de la maman. Elle se positionne autrement par rapport au problème et réussit à s'en extraire en l'acceptant... Cet exemple, même s'il semble frôler la psychothérapie, reste bien à l'intérieur des limites des processus éducatifs présents dans une famille. Mais, il déborde le cadre scolaire proprement dit. L'exemple qui suit ramène la fusée porteuse sur la trajectoire scolaire en combinant l'énonciation non verbale au paradoxal.



**Exemple 3. La prescription du symptôme: paradoxal et non verbal**

Une stagiaire se confronte avec Luc qui passe son temps à coucher sa tête sur son pupitre et à prétexter qu'il est fatigué. Comment répondre à un argument aussi puissant que la fatigue, la migraine ou la maladie? La stagiaire arrive en classe un matin, avec un petit matelas qu'elle dispose dans un coin. Elle invite l'élève-problème à venir y dormir en connotant positivement son besoin de sommeil. "Je vois que tu es continuellement fatigué. Tu as besoin de te reposer. Tu vas y dormir maintenant". Puis, elle met en route une activité très stimulante. Luc, de son coin, s'intéresse à ce qui se passe (sans lui). Il demande s'il peut se lever. Les autres élèves lui répondent: "Mais non, tu es toujours fatigué. Repose-toi!" A la fin de l'avant-midi, Luc va voir la stagiaire et lui dit: "Mademoiselle, je me suis bien reposé. Est-ce que je pourrai me lever et suivre les activités après le déjeuner?" La jeune enseignante lui répondit: "Si tu me dis que tu es bien reposé, je veux bien que tu sois avec nous". Luc a cessé d'être fatigué.

Dans ce cas, l'étudiante a accepté la fatigue (la résistance de l'élève) et la connote positivement. Elle trouve une forme d'énonciation analogique (le petit matelas) et paradoxale: elle prescrit à l'enfant de dormir. On sait que le sommeil est une activité spontanée, non commandée. Ce qui était spontané va devenir obligatoire, comme dans l'anecdote de Colette qui se berce. Il y donc ici un effet de recadrage. Le paradoxe réside bien dans cette perversion du spontané en obligatoire. Il y a glissement. L'élève est pris au piège. Comment peut-il refuser de faire une chose (se reposer) qu'il réclame habituellement. Mais, la jeune enseignante vient de lui prescrire de dormir. Elle le place donc dans une position paradoxale, intenable, inconfortable.

**Exemple 4. Le sujet se donne un ordre: énoncé paradoxal**

Christian, un étudiant d'un cours du trimestre d'hiver dernier a un jeune frère(huit ou neuf ans) qui a la fâcheuse habitude d'oublier ses effets personnels derrière lui. Ses oublis, sources de dépenses, provoquent des remontrances et la colère de ses parents. Il prétexte qu'il n'a pas de mémoire... Christian nous indique que son cadet est un passionné du Nitendo où il excelle d'ailleurs. Ce jeu exige que le joueur mémorise des tableaux de commandes complexes s'il veut rivaliser avec ses adversaires électroniques et les vaincre. Christian décide durant le trimestre d'essayer de modifier ce comportement d'oubli de son frère. Il dit un jour à Jean combien il admire ses prouesses au

Nintendo et qu'à son avis il n'avait peut-être jamais pensé qu'il possédait une très forte mémoire. Il le félicite de savoir jouer si bien et de faire preuve d'une grande capacité à mémoriser les difficiles tableaux de commande. Jean l'écoute attentivement. Puis, Christian propose à Jean de faire une chose spéciale. "Tu pourrais décider d'un jour que toi seul connais, *et ce sera ton secret*, de ne pas oublier un de tes objets personnels. Tu peux choisir n'importe lequel que tu n'oublieras pas". Dans la semaine suivante Jean a cessé d'oublier ses effets personnels.

Cette injonction paradoxale demande au sujet de décider du jour où il n'oubliera pas un certain effet personnel et de garder ce jour secret. Cette injonction paradoxale invite ainsi l'enfant à se donner l'ordre de faire attention à tous ses objets, parce qu'il ne doit surtout ne pas en oublier *un qu'il a choisi de ne pas oublier* derrière lui. La proposition prend aussi une allure ludique: c'est un *secret*... Cet exemple laisse voir comme tous les précédents que l'énonciation est complexe et enchevêtrée, qu'elle combine plusieurs dimensions ou niveaux (connotation positive, jeu relationnel, métaphorique, ludique, paradoxal, non verbal).

## Conclusion

Cet article laisse en plan beaucoup de points. Il aurait fallu introduire des exemples pédagogiques pour illustrer les différents passages dans le modèle des interrelations métaphoriques. D'autre part, je souhaitais analyser et discuter de la nature et du fonctionnement des procédés eux-mêmes. Par exemple, l'anecdote est un outil puissant, une métaphore, un argument qui peut ébranler le système de représentations de celui qui l'entend. Il y aussi d'autres types d'énonciations métaphoriques qui n'ont pas été traités, par exemple le saupoudrage, la contiguïté, l'utilisation des lieux communs, de la résistance, le coup de Bellac, la séquence d'acquiescement, l'enchâssement, le double lien, l'amplification, la confusion, la rupture de la séquence logique, le choix illusoire, voiler/dévoiler, etc.

Le métaphorique dont j'esquisse ici les éléments d'une programmation est un vaste domaine quasi inexploré. Comme le notait Barthes, on sait peu de choses de la métonymie, certes, mais encore moins des liens qui unissent la métaphore, la métonymie, le paradoxe et le littéral. En somme, on ignore tout ce qui se cache dans le retrait

---

du métaphorique. Les communicateurs désireux d'appliquer leur science aux processus didactiques ou éducatifs voient s'ouvrir devant leurs yeux ce trait, cet écart, cette ouverture hallucinante. Ils sont invités à adopter une façon nouvelle de voir et de voyager s'ils veulent monter à bord des vecteurs de la communication et explorer les trajectoires de la différence.

