

« Apprendre » : Représentations métaphoriques de l'enseignant, de l'apprenant et du savoir

Christine Cuet, Nantes CERCI EA 3824 (christine.cuet@wanadoo.fr)

« *Il faut apprendre à pêcher et non pas donner du poisson* »
(proverbe chinois)

Abstract

Nous avons analysé pour cette recherche un corpus constitué de trois cents dessins réalisés par des étudiants futurs professeurs de français langue étrangère et des étudiants étrangers apprenant le français, à partir des trois termes du triangle didactique enseigner/apprendre/savoir. La richesse et la variété des représentations iconiques ainsi que les définitions ou les commentaires explicatifs associés témoignent de la diversité de notre compréhension et de notre imaginaire analogique pour expliquer de tels concepts abstraits. Une partie de ces représentations sont collectivement partagées, quoique soumises à des variations d'ordre culturel, en particulier les métaphores d'orientation spatiale, à caractère semble-t-il universel et omniprésentes dans une majorité de dessins. Par ailleurs, de nombreux stéréotypes et prototypes à caractère inédit témoignent de la complexité de la représentation sémantique de l'acte d'apprendre/enseigner, et surtout de la diversité des expériences personnelles et par conséquent de la variété des schémas cognitifs.

This paper analyzes a corpus made up of three hundred drawings carried out by foreign students who will become professors of French as a foreign language and students learning French. It uses the three terms of the didactic triangle to teach/learn/know in order to investigate the richness and the variety of the iconic representations as well as the definitions and explanatory comments associated them. The documents testify a diversity of human comprehension and its imaginary potential to explain abstract concepts. Part of these representations are collectively shared – though culturally subjected variations – of metaphors for space orientation which seems to be universal and omnipresent in the majority of the drawings.

Cette recherche se situe dans le contexte des travaux menés au CERCI dans l'axe « communication didactique », en particulier le thème des représentations sémantiques et de la construction du sens.

L'objectif de cet article est de proposer une analyse des représentations métaphoriques sur l'enseignement/apprentissage. Le corpus est constitué de textes et de dessins produits par des étudiants de l'université de Nantes qui suivent un cursus de formation en Français Langue Etrangère (Master « Analyse et programmation de la communication didactique en FLE ») et par des étudiants étrangers de l'université qui suivent des cours de perfectionnement en français.

Nous avons recueilli environ trois cents fiches, 65% ont été rédigées par les étudiants futurs enseignants de FLE (locuteurs natifs et non natifs), la plupart ayant une expérience d'enseignement (mais pas forcément en FLE) en milieu institutionnel francophone ou non francophone. 50% des fiches environ ont été rédigées par des locuteurs non natifs.

Réalisé à partir d'un ou plusieurs termes du triangle pédagogique (apprendre/enseigner/savoir) préalablement expliqué, le corpus général comporte trois types de données :

- des mots associés à partir d'un mot inducteur (description analytique de la signification des trois mots et des stéréotypes associés)
- des représentations projectives sous forme de dessins avec éventuellement des commentaires (description synthétique sous forme de Gestalt de l'acte 'apprendre', enseigner ou acquérir des connaissances)
- des discours explicatifs de type 'enseigner', c'est.../ce n'est pas...

Dans le cadre de cet article, nous avons délimité notre analyse à l'étude des dessins et des commentaires associés afin de décrire les représentations sociales partagées ou inédites sur le savoir, l'enseignement, l'apprentissage. Cependant, notre recherche n'a pas l'ambition d'explicitier comment se constitue cette représentation sociale, ni à partir de quelles expériences. Elle vise uniquement à recenser et à décrire les métaphores utilisées pour expliquer en termes concrets des concepts abstraits, reflets d'une expression à la fois personnelle et culturelle.

1. Outils théoriques et méthodologiques

Pour l'analyse du corpus, nous utilisons principalement des outils théoriques et méthodologiques empruntés à la sociologie (représentations), à la psychologie (tests projectifs) et à la linguistique (analyse du discours et sémantique cognitive). Les définitions de mots proviennent du dictionnaire électronique *Le Robert* (2004).

1.1 Sociologie : les représentations sociales

Toute représentation sociale est liée à un sujet et à un objet. Le sujet (l'enseignant/le futur enseignant/l'apprenant) s'approprie les caractéristiques de l'objet, les assimile, puis les reconstruit en fonction de ses propres caractéristiques. Toute réalité, en l'occurrence ici l'enseignement/apprentissage des langues, la transmission des savoirs, la relation pédagogique, est bien une construction personnelle qui s'élabore dans un champ social

déterminé, celui qui est transmis par les institutions éducatives et par la recherche dans ce domaine. C'est ce qui détermine les conduites ultérieures.

Moscovici (1961) dégage deux processus fondamentaux : l'objectivation et l'ancrage. Pour le premier, trois phases : la construction sélective (appropriation des notions en fonction de critères culturels et normatifs), la schématisation structurante (noyau figuratif qui reconstruit l'objet concrètement et sélectivement), la naturalisation (représentation qui devient stéréotype, évidence, et qui oriente les perceptions, les jugements et les conduites). Après l'objectivation survient l'ancrage : l'objet de représentation fait partie intégrante de l'univers mental et va s'insérer dans le réseau des représentations du sujet, des significations qui relèvent de son identité. Il sera porteur de ses valeurs propres et sociales.

Pour Abric (1987), toute représentation sociale se constitue autour d'un noyau central sur lequel se greffent différents éléments constitutifs. D'où un « noyau » et des « éléments périphériques ». Conformément à la théorie de la Gestalt, la signification d'une représentation est autre chose que la somme de ses éléments. Le noyau central constitue la base commune, collectivement partagée, déterminée par le système de valeurs et de normes du groupe (enseignants/futurs enseignants de français langue étrangère), il est stable et unifie ou stabilise les différents éléments de la signification. Ce sont les éléments périphériques qui vont donc constituer la partie fonctionnelle des représentations, à un moment donné en fonction des croyances, expériences, données personnelles.

1.2 Psychologie clinique : le test projectif

Nous utilisons la technique du test projectif pratiqué en psychologie clinique afin de faire émerger une représentation interne sous forme de Gestalt qui correspond à un prototype de la pensée. Le test projectif s'intéresse aux rapports de l'homme aux autres et aux rapports de l'homme à son monde vécu. La projection relève du symbolique, le latent devient manifeste, ce qui est caché est dévoilé. Le dessin libre, improvisé, exprime la personnalité profonde (Anzieu/Chabert 1961). Le corpus (constitué depuis cinq ans) est composé de trois cents dessins environ. Nous avons sélectionné pour cet article quelques exemples représentatifs et privilégié la qualité graphique ou esthétique pour des représentations analogiques équivalentes. Nous avons noté, pour chaque image, la nationalité de l'étudiant afin de mettre en relief les spécificités d'ordre culturel.

1.3 Linguistique

1.3.1 Métaphores

Selon Lakoff et Johnson (1980, 1987 :128s.), « parce que beaucoup de concepts qui sont pour nous importants sont soit abstraits, soit non clairement définis dans notre expérience (les émotions, les idées, le temps, etc.), nous devons les saisir au moyen d'autres concepts que nous comprenons en termes plus clairs (les orientations spatiales, les objets, etc.). Cette nécessité introduit la définition métaphorique dans notre système conceptuel ».

La définition et la compréhension ne portent pas sur des concepts isolés, mais sur des domaines entiers d'expérience. Les domaines fondamentaux d'expérience définis le sont dans les termes d'autres domaines. Un domaine fondamental d'expérience constitue « un ensemble structuré à l'intérieur de notre expérience, conceptualisée par ce que nous avons appelée une Gestalt expérientielle... Elles sont le produit de notre corps, de nos interactions avec l'environnement, ou avec d'autres hommes dans notre culture ».

Ces espèces naturelles d'expérience correspondent aux concepts définis métaphoriquement (Temps, Idées, Compréhension, Travail, Discussion, etc.). Et ces définitions métaphoriques reposent sur d'autres espèces naturelles d'expérience qui sont plus concrètes et plus clairement définies (Objet, Substance, Voyage, Guerre, Folie, Aliments, etc.). Certaines espèces naturelles d'expérience sont en conséquence partiellement métaphoriques.

De ce fait, la catégorisation des concepts est ouverte, une définition métaphorique nous permettant d'intégrer à une catégorie une expérience qui n'y figurait pas. La métaphore n'est donc pas une simple figure de rhétorique qui consisterait à utiliser un terme concret dans un contexte abstrait (exemple : « les racines du mal »). C'est par la métaphore que nous construisons la réalité et le système conceptuel qui la représente. Ce système conceptuel métaphorique dérive de notre interaction avec l'environnement. Parler d'un objet, c'est en parler en fonction de notre interaction avec lui. Par exemple : « cette idée a germé en moi, cette idée est remâchée, cette idée avance... », l'idée est métaphoriquement saisie en termes de plante, d'aliment ou en fonction de notre propre orientation. De ce fait, les métaphores ont le pouvoir de structurer la réalité et de la construire de façon signifiante, ces métaphores dépendant de notre expérience physique et culturelle.

1.3.2 Textualité et iconicité

A la suite de Barthes (1964) et Eco (1972, 1992), nous étendons les concepts de métaphore/métonymie aux figures non seulement verbales mais iconiques, ces figures apparaissant comme des métaconcepts applicables au langage et à l'image. Ceci nous permet d'analyser conjointement les dessins et les commentaires qui constituent le corpus de notre recherche.

Selon Eco (1992 :63s.), « L'univers de la communication visuelle semble fait pour nous rappeler que, même si nous communiquons sur des codes forts (la langue) et même très forts (l'alphabet morse), la plupart du temps nous avons à faire à des codes très faibles et imprécis, en mutation et peu définis, dont les variantes facultatives prévalent sur les traits pertinents ». Il ajoute qu'il est impossible de prévoir les mille et une façons de dessiner un homme alors qu'on peut codifier dans toutes les langues comment écrire « homme », à condition d'avoir eu l'apprentissage nécessaire pour comprendre le code. Les images sont donc des textes dont on peut discerner les éléments d'articulation. Un signe iconique est un texte, car son équivalent verbal n'est pas un seul mot mais au minimum un énoncé ou une description, parfois tout un discours ou un acte référentiel.

Les analyses d'images prennent nécessairement en compte le langage verbal, le texte et leurs rapports réciproques, car il n'est pas sûr que l'on puisse lire l'image indépendamment de la verbalisation qui lui donne sens. Ainsi, à l'occasion de son analyse de la publicité Panzani (1964), Barthes identifiait deux types de fonctions : la fonction d'ancrage, la plus fréquente, et celle de relais. Dans le premier cas, le texte linguistique a une fonction dénomminative et d'élucidation qui correspond à un ancrage de tous les sens possibles (dénotés) de l'objet, une image en effet sera interprétée de façon univoque par plusieurs sujets à la condition que ceux-ci partagent une représentation commune. Quant à la fonction de relais, elle suppose une complémentarité entre les deux formes d'expression, iconique et linguistique, la seconde prenant en charge des éléments de significations qui ne figurent pas dans le message iconique.

1.4 Méthodologie de l'analyse

Etant donné la taille de notre corpus (principalement Europe, Asie et Amérique), nous avons effectué nos analyses à la fois d'un point de vue quantitatif et qualitatif. Les représentations apparaissent sous forme de dessins ou de textes ou de mots dans au moins trois à cinq fiches différentes (voir infra l'exemple de l'ascension de la montagne). Les dessins montrés à titre d'exemple ont été choisis en fonction de leur qualité graphique ou artistique.

Nos analyses empruntent aux différentes théories évoquées. Le modèle cognitif de Lakoff-Johnson montre comment notre perception et représentation de l'espace nous permet de définir et d'encoder linguistiquement nos abstractions par métaphorisation. Nous montrerons que certaines représentations apparaissent indépendamment du couple nationalité/culture et peuvent par conséquent être décrites sous la forme de « modèles cognitifs idéalisés ».

Les théories de la psychologie sociale nous apportent des éléments explicatifs par rapport à la représentation globale et aux stéréotypes associés en fonction des expériences individuelles et des cultures. Nous montrerons que de nombreuses représentations sont partagées à travers le monde mais qu'il existe aussi quelques représentations typiques relevant d'un clivage entre culture occidentale et culture orientale. L'image mentale projetée dans les dessins et confrontée aux textes et commentaires permet d'affiner l'interprétation à la fois d'un point de vue linguistique et culturel. Elle peut apporter également des informations complémentaires ou supplémentaires par rapport aux éléments linguistiques.

2. Résultats et interprétations

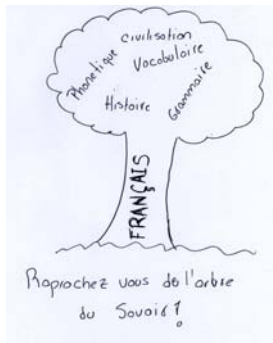
Nous distinguons, d'après Lakoff et Johnson, différentes catégories de métaphores qui structurent un concept (abstrait) en un autre (concret).

2.1 Les métaphores ontologiques

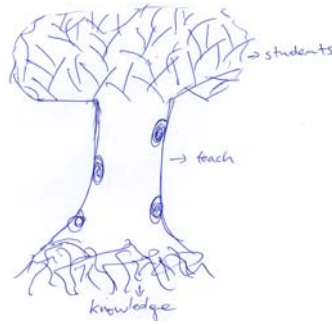
2.1.1 Le savoir

La relation analogique transfère une dimension concrète et matérielle au thème de nature idéale ou abstraite. Le savoir est une substance traitée par analogie comme une matière douée de propriétés physiques :

- Etat solide : objet indéterminé, argent, arbre, fruit, poisson, ballon, fleur, pièce de monnaie, de puzzle...
- Etat fluide ou liquide : lumière, flamme, eau, vin, carburant...



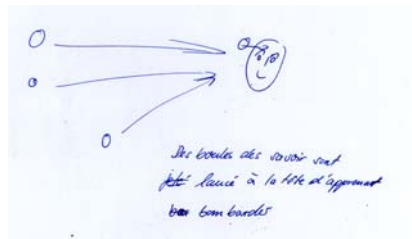
Mexique



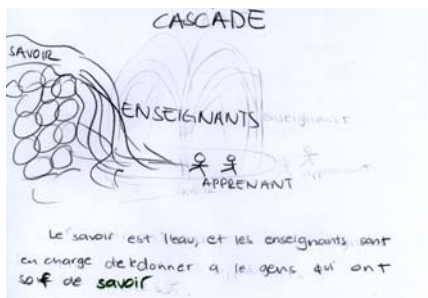
Macédoine



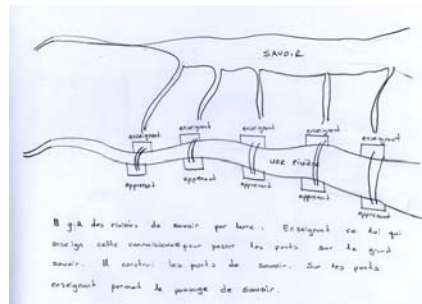
France



France



Mexique



Turquie

2.1.1.1 Les métaphores ontologiques de substance

De nombreuses métaphores ontologiques de substance sont lexicalisées, certaines différemment selon les cultures, et représentent des valeurs vitales, axiologiquement positives :

Le savoir est une nourriture

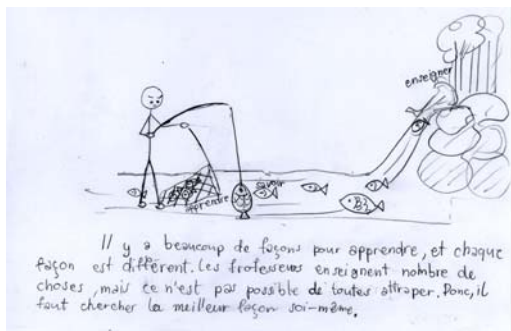
C'est le cas de 'fruit'¹ ou de 'fleur'². Nous remarquons que ces métaphores sont peu utilisées par les étudiants et les professeurs occidentaux. Peut-être pouvons-nous avancer une

¹ 'Résultat avantageux (que produit qqch.), et par extension produit, effet bon ou mauvais de qqch.'

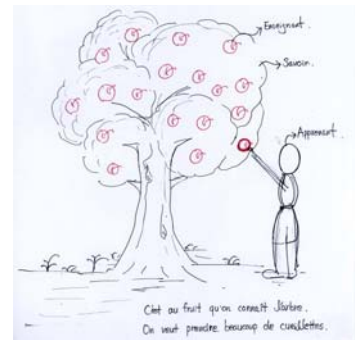
² Par métaphore « Couvrir qqn de fleurs », Locution familière « faire une fleur » : 'accorder une faveur, un avantage'.

explication liée à la tradition religieuse : dans la genèse, au Paradis terrestre, se trouvent l'arbre de la science du bien et du mal qui porte le fruit défendu et l'arbre de vie. Adam et Eve, après avoir cueilli et mangé le fruit sont chassés du jardin d'Eden qui symbolisait la nourriture reçue sans travail, et doivent alors gagner leur pain à la sueur de leur front en cultivant la terre.

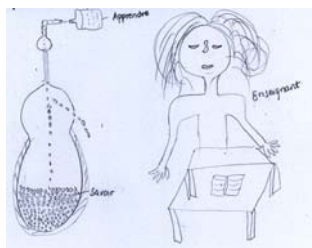
Nous retrouvons la représentation du savoir par l'arbre en occident et en orient, mais la cueillette des fruits est plus fréquente en orient qu'en occident. En revanche, le poisson comme métaphore du savoir n'est pas lexicalisé dans la langue française, et apparaît uniquement dans des représentations asiatiques³.



Thaïlande



Japon



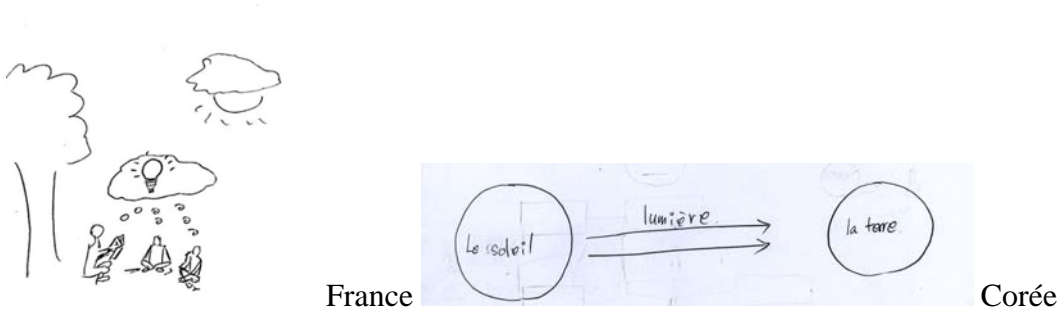
Kenya

Le savoir est une illumination

La lumière, représentée le plus souvent par un soleil ou une ampoule, accompagne traditionnellement la révélation, la découverte, depuis l'injonction divine « Dieu dit que la lumière soit et la lumière fut » (fiat lux)⁴. A l'inverse, l'ombre et l'obscurité représentent l'ignorance ou le secret.

³ Proverbe chinois « il faut apprendre à pêcher et non pas donner du poisson ».

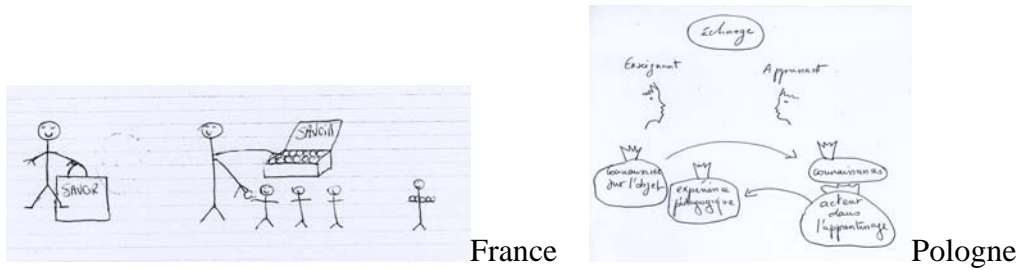
⁴ Ce qui éclaire, illumine l'esprit, Ce qui rend clair, fournit une explication, vieillir : connaissance.



Le savoir est une richesse

En occident, cette métaphore est représentée majoritairement sous la forme de pièces de monnaies, d'une bourse contenant de l'argent, ou d'un puzzle alors qu'en orient, il semble que ce concept apparaisse plutôt sous la forme de nourriture⁵ (poissons et fruits).

- (1) « Le savoir, c'est comme un puzzle et une chasse au trésor en même temps : il faut trouver les pièces puis les assembler correctement » (française).



Le savoir est une ressource illimitée

Cette métaphore est exprimée dans des comparaisons avec les éléments de la nature, par exemple

- (2) « Le savoir est comme l'océan » (vietnamienne)

ou symbolisée par une représentation de la planète. Le savoir est cependant quantifiable et mesurable dans les métaphores structurelles ontologiques. En effet, le savoir est une substance inépuisable que l'apprenant s'approprie par fragments et par accumulation.

2.1.1.2 Les métaphores ontologiques de contenant

Le savoir est symbolisé par son contenant (métonymie) : le livre⁶, le cartable, le téléviseur, le cerveau, la boîte aux trésors. Ces représentations sont récurrentes dans notre corpus

⁵ 'Tout ce qui, dans la société, peut satisfaire un besoin, et spécialement les biens qui peuvent être objet de propriété', par métaphore : 'biens de nature intellectuelle, spirituelle'.

⁶ Symbolisant la lecture, l'étude, l'érudition, la science, la théorie.

2.1.2 L'enseignant

- (3) « Le savoir correspondrait au témoin dans une course de relais qui passe de la main de l'enseignant à la main de l'apprenant » (française).

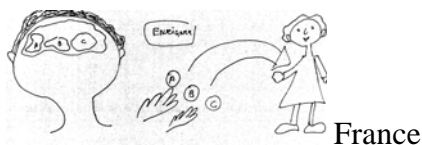


France

2.1.2.1 Les métonymies représentant l'enseignant

Trois métonymies représentent fréquemment l'enseignant :

- La tête, avec le cerveau rempli de connaissances
- La main, généralement tendue pour donner ou pour montrer
- (4) « Enseigner : donner et apporter un savoir que les apprenants reçoivent »,
« Enseigner : main pour signifier l'accompagnement, le guidage »
(française).
- Les lunettes, signe d'érudition et de sagesse dus à l'âge. Aucun dessin ne représente l'apprenant avec des lunettes.



France

2.1.2.2 Les personnifications représentant l'enseignant par un métier :

L'enseignant dans sa classe n'est pas la seule représentation. Nous avons de nombreux exemples qui représentent l'enseignant par un autre métier :

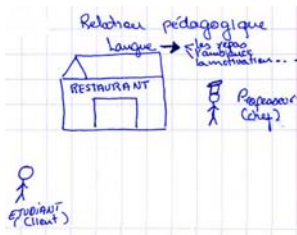
Le jardinier (il sème, il arrose)

- (5) « Ce dessin est une métaphore : le jardinier pourrait représenter l'enseignant. En arrosant chaque jour une pousse, il la fait grandir, s'épanouir et la rend éblouissante, avec de fortes et solides racines ancrées dans la terre. L'enseignant, en apportant chaque jour son savoir, en le transmettant aux élèves, leur permet de grandir en ayant une ouverture d'esprit, une réflexion afin de les amener à être forts et libres de penser » (française).



France

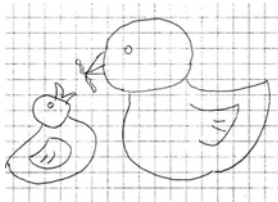
Le cuisinier (il prépare des plats)



Mexique

La nourrice, la mère (elle élève et nourrit)

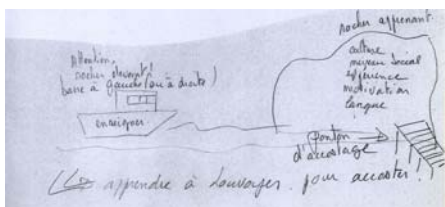
Elle est le plus souvent représentée par un oiseau, en particulier une poule qui élève ses poussins.



Chine

Le commandant, le skippeur (il conduit un bateau à voile, à moteur, ou un paquebot)

(6) « Apprendre à louvoyer pour accoster » (française).



France

Le guide (y compris le guide de montagne)



France

Le clown (il amuse)

- (7) « La pédagogie est la capacité à rendre l'enseignement attrayant et intéressant » (mexicaine).

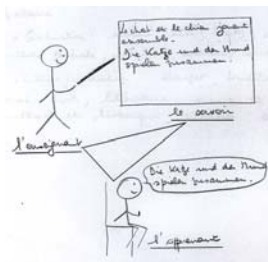


Pérou

Le chef d'orchestre

La baguette est le symbole de la maîtrise et de l'autorité dans la classe.

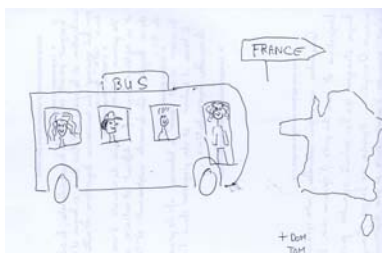
- (8) « On est tous différents et il faut savoir s'adapter à chacun. C'est une des compétences du professeur » (française).



Allemagne

Le conducteur de voiture, de train, de bus

- (9) « Apprendre, c'est avancer sur la route qui conduit au succès » (française).



Colombie

Le pompiste (il remplit le cerveau de carburant)

(10) « Enseigner, c'est inculquer des connaissances » (allemande).

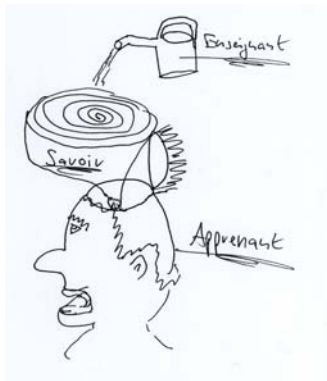


Palestine

2.1.3 L'apprenant

2.1.3.1 Les métonymies représentant l'apprenant

Une métonymie représente fréquemment l'apprenant : la tête avec le cerveau que l'on remplit de connaissances.



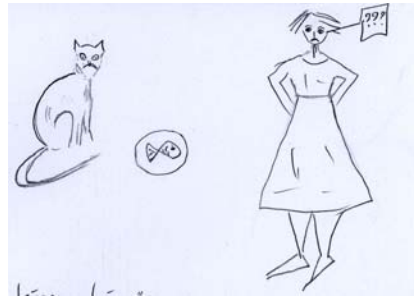
Allemagne

L'infériorité de l'apprenant, sur le plan de la connaissance, est symbolisée essentiellement de trois manières qui représentent trois états du vivant :

- L'apprenant est un enfant en gestation, qui grandit, que l'on élève, que l'on guide. Il s'agit ici d'une métonymie : l'état d'enfance qui est de loin le plus fréquent.
- L'apprenant est un animal domestique que l'on dresse, que l'on éduque (uniquement dans des représentations asiatiques).
- L'apprenant est une plante, un arbre, une fleur qui pousse.



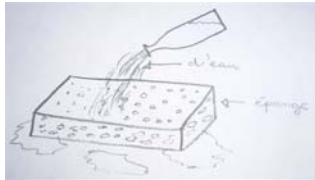
Japon



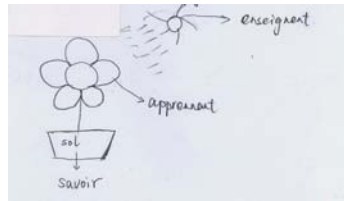
Vietnam

2.1.3.2 Les objets représentant l'apprenant

L'apprenant est souvent représenté par un objet : une éponge qui s'imbibe d'eau, une bougie qui s'éclaire, un plateau d'une balance qui se rééquilibre, une plante. Cette chosification n'apparaît jamais dans la représentation de l'enseignant.



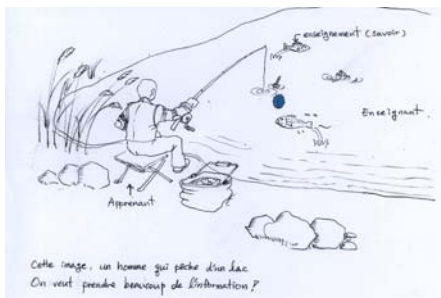
Pérou



Chine

Par ailleurs, l'apprenant en classe, le plus souvent attentif et souriant, n'est pas la seule représentation de l'apprenant. Les personnifications les plus fréquentes sont :

- le pêcheur solitaire (uniquement en Asie) ;
- l'apprenti jardinier, cuisinier ;
- l'enfant surveillé par un adulte dans son activité.



Corée



Japon

2.2 Les métaphores spatiales

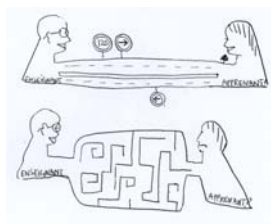
Contrairement aux métaphores ontologiques, les métaphores d'orientation font référence aux relations spatiales. Cette structuration s'enracine dans notre expérience corporelle et culturelle du monde, par exemple haut/bas, dedans/dehors, avancer/reculer.

- (11) « Apprendre : recevoir des connaissances et savoir les garder pour aller ensuite plus loin » (française).

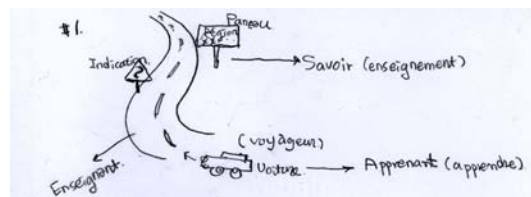
Elles s'appuient sur nos catégorisations de l'espace et du temps et sur les valeurs axiologiques qui leur sont associées (le haut, l'avant, la droite par exemple sont généralement plus valorisés que le bas, l'arrière, la gauche).

- (12) « Apprendre, c'est comme monter les marches d'un escalier sans fin » (française).

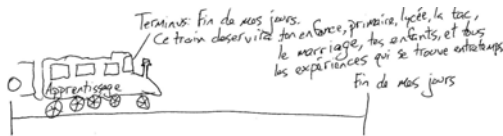
L'apprentissage est vu comme un chemin, une route, un labyrinthe, que l'on parcourt seul, à deux, à plusieurs. Cette route est celle de la vie.



Corée



France



L'apprentissage n'arrête jamais. On apprend de tout.

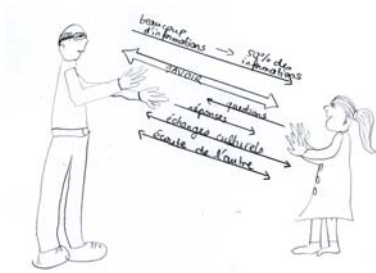
Etats-Unis



Chine

2.2.1. Petit/grand

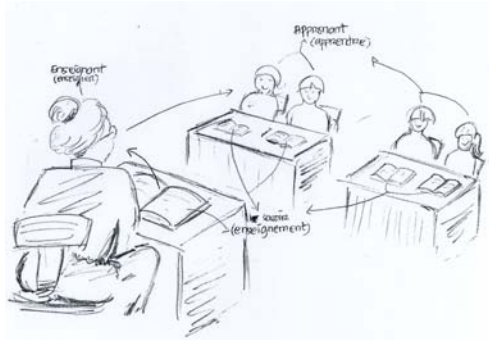
La plupart des dessins laissent transparaître la notion de supériorité intellectuelle de l'enseignant. Cela se manifeste par la taille des personnages. L'enseignant est plus grand que l'apprenant dans la plupart des représentations. Au-delà de l'image fortement ancrée dans les représentations de l'instituteur/l'institutrice qui apprend à ses petits élèves, nous formulons l'hypothèse que la taille d'un personnage correspond à une représentation symbolique de la supériorité-infériorité ressentie de manière probablement inconsciente et peut-être relevant de l'universalité des représentations (voir par exemple l'iconographie égyptienne ou chinoise). La différence de taille est l'une des marques de la dissymétrie de la relation pédagogique ainsi que de la relation de contradiction concernant les valeurs intellectuelles et sociales telles que transmission/réception, autorité/obéissance, savoir/ignorance.



France



Pologne



Indonésie

2.2.2. Proche/loin



Taiwan

L'idée que le savoir est une ressource illimitée s'exprime dans des comparaisons avec les éléments de la nature :

- (13) « Le savoir est large comme le ciel, haut comme la montagne, profond comme l'océan » (vietnamienne).

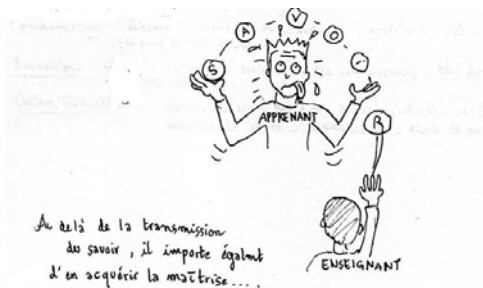
Les qualificatifs large/haut/profond renvoient à l'immensité (mer, ciel) et l'inatteignable (sommets), à la sensation de l'infinitude.



Vietnam

L'inconnu est loin de soi, métaphore ontologique de la lumière et de l'ombre qui renvoie au visible et au caché représentant la connaissance et l'ignorance (acquis/non acquis), ceci est à nouveau métaphorisé spatialement à partir d'une perception centrée sur l'individu. Ce qui est en bas (profond) n'est pas négatif par rapport au haut positif, mais représente l'axiologie proche/éloigné de soi.

Le savoir est cependant quantifiable et mesurable dans les métaphores structurelles ontologiques. En effet, le savoir est une substance inépuisable que l'apprenant s'approprie par fragments et par accumulation. Le savoir est ce que l'on déverse, distribue, sème, ce avec quoi on arrose, on remplit, on nourrit (enseignement), ce que l'on attrape, stocke, achète, consomme, cueille, pêche, ce avec quoi on jongle, on se bat (apprentissage), le bien qui circule dans la relation pédagogique.



France

2.2.3. Plein/vide

La transmission des connaissances repose sur le contenant vide, en particulier le cerveau et le cartable de l'apprenant qu'il faut remplir.

- (14) « Cartable à la main contenant des cahiers remplis des connaissances et des savoirs de son enseignant » (française).



La compréhension de la notion de « centration sur l'apprenant » en pédagogie⁷, semble plus orientée vers l'échange, le partage, la relation pédagogique que vers l'appropriation du savoir par l'apprenant. D'où une certaine ambiguïté. La centration est-elle sur l'apprenant, l'enseignant ou le savoir ?

2.3 Les métaphores structurales de l'enseignement

Les métaphores structurales sont des « Gestalts » qui influencent nos actes et font appel à des métaphores ontologiques. Ces dernières ne portent pas seulement sur des concepts isolés, mais aussi sur des domaines entiers d'expérience définis dans les termes d'autres domaines. Ces Gestalts expérientielles sont le produit de nos interactions avec l'environnement ou avec d'autres hommes dans notre culture. La métaphore structure notre manière de percevoir, de penser et de faire.

2.3.1 Les Gestalts représentant l'apprentissage ou l'enseignement/apprentissage

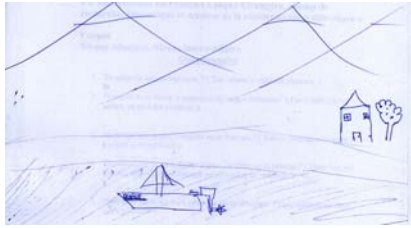
Les plus souvent représentées sont :

Le voyage

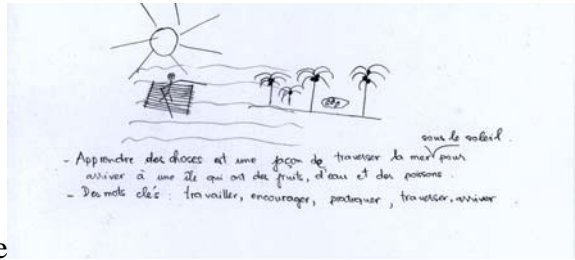
Le voyage est représenté par une voiture, un autobus, un train, un bateau (radeau, bateau à voile, paquebot). Ce sont des voyages sur terre où sur mer. Nous n'avons pas, dans notre corpus, de représentation de voyage aérien de type hélicoptère, avion ou fusée. Nous supposons que c'est à cause de l'ancrage sur la terre des représentations métaphoriques spatiales⁸.

⁷ Idée qu'on ne transmet pas un savoir mais qu'on guide l'apprenant dans son appropriation du savoir par une pédagogie adaptée centrée sur la construction des savoirs dans l'action. Voir nos articles (2005, 2006) sur l'enseignement en français langue étrangère.

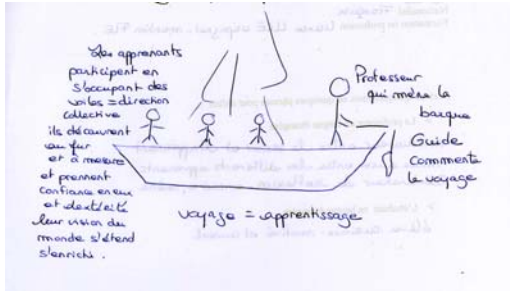
⁸ Article à paraître dans les Actes du Colloque « Crosscultural pragmatics », Norwich, novembre 2006.



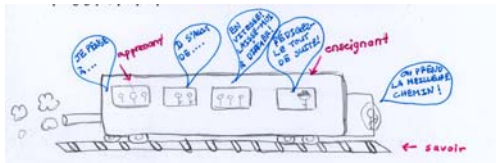
Grèce



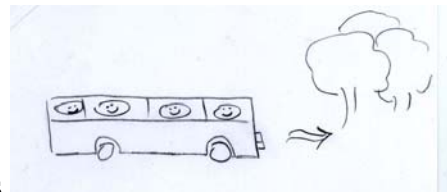
Vietnam



France



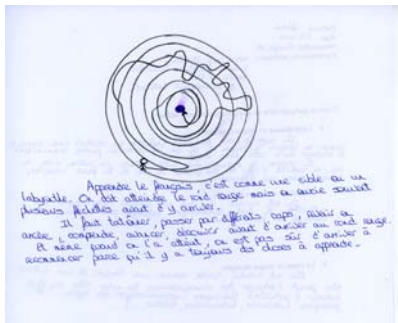
Etats-Unis



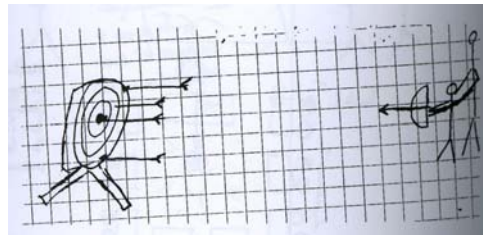
Iran

Le combat

Le combat est représenté par une cible (flèche), un match (de volley, de football) où l'enseignant vise le 'but', ou bien un jeu d'échec.



France



Jordanie

La transformation

La transformation est représentée par un cerveau qui grossit, un enfant que l'on élève ou un animal que l'on dresse. Quelques représentations montrent l'évolution temporelle et son résultat.



Palestine

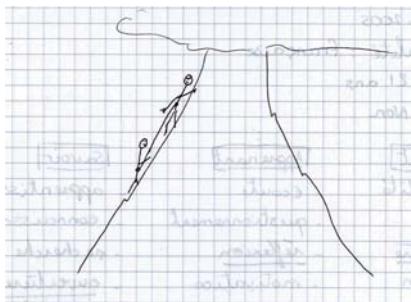
2.3.2 Ascension d'une montagne

L'expérience est toujours présentée de façon cohérente. Par exemple, pour le voyage, l'enseignement/apprentissage lié au temps est représenté par une métaphore spatiale et les isotopies dans les différentes métaphores structurent le concept représenté par le dessin.

Pour l'exemple de l'ascension de la montagne, lire et interpréter ce dessin implique :

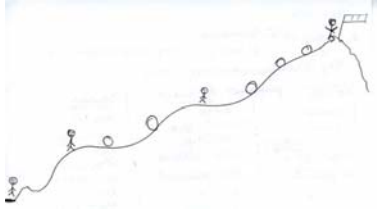
- Percevoir le savoir comme une montagne, une suite de collines ou une pyramide, métaphore ontologique liée à la culture et aux connaissances pragmatiques sur le monde.
- Faire appel à une Gestalt référentielle, par exemple l'alpinisme ou la mythologie (le mythe de Sisyphe).
- Percevoir que le plus est orienté vers le haut, que le sommet est le but visé.

(15) « Le savoir est une montagne infinie. L'apprenant et l'enseignant y sont attachés l'un à l'autre. L'enseignant doit tirer l'apprenant vers lui et le guider, pour que l'apprenant emprunte les meilleurs chemins pour parvenir à sa hauteur. Et si l'apprenant dérape sur cette montagne, alors l'enseignant doit faire ce qu'il peut pour que l'apprenant se raccroche » (française).



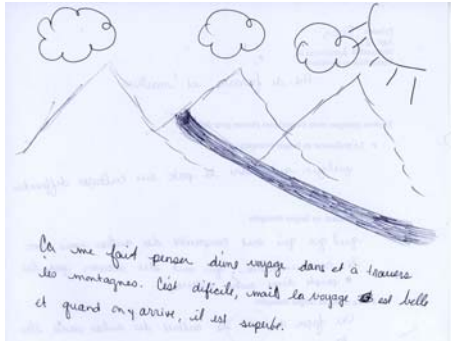
France

(16) « Mon dessin représente une montagne que les élèves (apprenants) doivent monter vers le sommet de la science de l'enseignement. Le chemin jusqu'en haut est difficile, seulement les meilleurs peuvent y arriver. Ce chemin est semblable au travail de Sisyphe. Les grandes pierres qui viennent d'en haut représentent (métaphoriquement) les vicissitudes (le travail, l'assiduité, l'information) que chaque apprenant doit affronter » (roumaine).

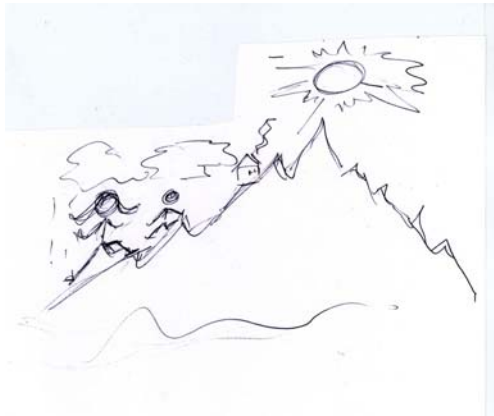


Roumanie

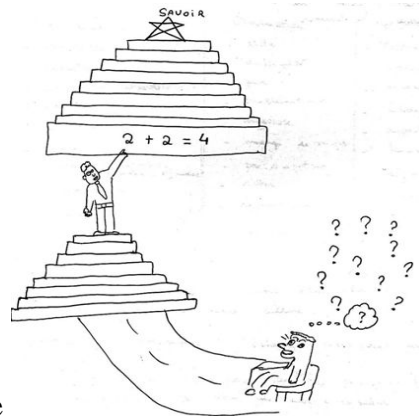
- (17) « Ca me fait penser d'un voyage dans et à travers les montagnes. C'est difficile mais la voyage est belle et quand on y arrive, il est superbe » (américaine).



Etats-Unis



Chine



Mexique

Ensuite s'ajoutent d'autres éléments qui relèvent de la stéréotypie (les Alpes, les Carpates, les Rocheuses, les montagnes sacrées bouddhistes ou taoïstes et les pyramides des civilisations précolombiennes) et des valeurs axiologisées (facile/difficile, agréable/désagréable...) renvoyant à la projection d'expériences personnelles, comme on peut le constater dans les différents exemples.

3. Les modèles cognitifs idéalisés

Nous pouvons constater, après ces analyses que certaines représentations sont indépendantes du couple nationalité/culture et consistent en des représentations typiques à caractère universel.

La théorie des modèles cognitifs idéalisés de Lakoff [anglais *Idealized Cognitive Model*] (1987) vise à rendre compte des aspects complexes de nos catégorisations. Les effets de similitudes nous aident à structurer nos connaissances car le concret sert de domaine source pour le domaine cible de l'abstrait, par exemple la métaphore conceptuelle 'les idées sont des aliments' (« ideas are food»). En appliquant la transposition de notre réflexion dans le modèle ICM, nous pouvons distinguer deux structures différentes, présentes dans notre corpus et sujettes à des variations culturelles :

ICM à structures métonymiques (exemple : nourriture/poisson)

Il s'agit des modèles où un sous-ensemble d'une catégorie constitue un stéréotype social reconnu et tient lieu de la catégorie toute entière. Par exemple, l'un des stéréotypes du savoir est la nourriture : la sous-catégorie 'poisson' (en Asie) sert ainsi de représentant de la catégorie toute entière et donne lieu à des effets prototypiques, les poissons sont généralement considérées comme de meilleurs exemples de nourriture que les fruits ou les fleurs, ce qui n'est pas le cas en occident.

ICM à schémas d'images et métaphores (exemple : les métiers associés aux activités d'enseignement/apprentissage)

Pour cet exemple, différents métiers servent à représenter et classer les activités de l'enseignant (élever, guider, conduire, diriger, cultiver, enseigner, cuisiner...) et de l'apprenant (pêcher, cueillir...).

Nous avons proposé quelques pistes qui nous autorisent à formuler l'hypothèse d'universaux sémantiques décrivant l'acte d'apprendre, notamment dans le domaine des métaphores spatiales où nous avons relevé, indépendamment des cultures, des notions contradictoires (axiologie scalaire) telles que : **dimension** (petit/grand), **distance** (proche/loin), **densité** (plein/vide). Ces universaux sont transversaux aux différents types de métaphores. Par exemple, quant à la dimension, l'augmentation du 'tas' de connaissances est symbolisée par la récolte des fruits, la construction d'un puzzle, l'accumulation de richesses ou par le jardinier qui cultive et fait pousser les plantes. Quant à l'enseignant dans sa classe, il est très souvent représenté plus grand en taille que l'apprenant.

A l'exemple de Lakoff, nous proposons, à partir de ces éléments sémantiques, trois métaphores conceptuelles constituant le stéréotype du verbe *apprendre* croissance, progression, ingestion:

Apprendre dans le sens d'«acquérir» (structure prédicative transitive)/acquérir ou recevoir des connaissances :

- Apprendre, c'est grandir (agrandir, élargir, amplifier ses connaissances, croître).
- Apprendre, c'est s'acheminer vers le savoir (avancer, progresser).
- Apprendre c'est se nourrir de savoir (s'alimenter, ingérer, digérer).

Apprendre dans le sens d'«enseigner» (structure prédicative factitive)/transmettre ou donner des connaissances :

- Apprendre, c'est faire grandir (élever le niveau des connaissances).
- Apprendre, c'est faire s'acheminer vers le savoir (guider, montrer).
- Apprendre c'est faire se nourrir de savoir (nourrir).

Le stéréotype se décline ensuite différemment avec un certain nombre de représentations sociales et culturelles plus ou moins partagées ou plus ou moins inédites : par exemple, apprendre c'est se nourrir de savoir donc pêcher du poisson, donc cueillir des fruits pour se nourrir, donc acheter de la nourriture... Enseigner c'est nourrir, donc déverser du savoir, donc arroser de savoir, donc cuisiner un plat, donc cultiver pour récolter de la nourriture, donc vendre de la nourriture...

4. Conclusion

A travers cette étude, nous avons décrit la richesse des métaphores utilisées pour expliquer le sens des mots *apprendre*, *enseigner*, *savoir*. Beaucoup d'exemples sont le reflet de représentations typiques qui apparaissent quelle que soit l'aire géographique et que nous avons décrites sous la forme de modèles cognitifs idéalisés en nous inspirant des travaux de Lakoff et Johnson. Nous avons également montré, grâce à notre corpus multiculturel que des représentations sous-jacentes de même type s'expriment à travers des représentations iconiques différentes, présentant ainsi des variations. Ces différences en surface proviennent de l'histoire personnelle de l'individu et de stéréotypes spécifiques à une culture.

La culture éducative joue évidemment un rôle non négligeable, en fonction des habitudes d'enseignement/apprentissage. D'un point de vue quantitatif, à titre d'exemple, les asiatiques

ont plus souvent que les européens ou américains des représentations d'un apprentissage solitaire.

Ils sont aussi les seuls à inclure le poisson dans la métaphore de la nourriture, le poisson étant probablement relié dans la culture judéo-chrétienne au 'vendredi, jour maigre'. De même, les fruits apparaissent peu en occident, probablement à cause de la représentation du « fruit défendu » dans le jardin d'Eden. Cela induit également plus de représentations de type « jardinier » (et « pêcheur ») chez les asiatiques que chez les occidentaux. Ces derniers en revanche ont souvent des représentations de richesses monétaires qui apparaissent peu chez les asiatiques sauf à Taïwan. Un autre exemple est la représentation d'animaux symbolisant l'apprenant (poussin, chat, qui apparaît dans des dessins réalisés par des asiatiques (Chine et Vietnam), ce qui n'est jamais le cas en occident.

Pour affiner ce dernier point et rechercher quels types de représentations sont récurrents ou n'apparaissent jamais dans une culture ou un pays donné, nous continuons à recueillir des corpus avec l'aide de nos étudiants de Master FLE en stage ou en poste à l'étranger. Les résultats de cette première recherche sont en effet basées sur des représentations libres, ce qui explique la diversité des représentations, des dessins et commentaires. Notre projet actuel va dans le sens d'induire des représentations sur des thèmes précis afin de mieux discerner des éléments stéréotypiques liés aux grandes aires géographiques dans le monde : Europe, Amérique du nord, Amérique du sud, Asie et Afrique, cette dernière aire étant pratiquement absente de notre corpus.

Notre premier projet sera de décrire le voyage en mer et d'approfondir nos hypothèses sur les invariants cognitifs à partir de corpus portant principalement sur les représentations occidentales (Europe et Amérique) et orientales. Nous essaierons de l'élargir au continent africain.

5. Bibliographie

Abric, J.-Cl. (1994) : *Pratiques sociales et représentations*, Paris.

Abric, J.-Cl. (1987) : *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset.

Anzieu, D./Chabert, C. (1980) : *La méthode des techniques projectives*, Paris.

Bange, P. (1992) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris.

Barbier, J.-M ./Galatanu, O.(2000) : *Signification, sens, formation*, Paris.

Barthes, R. (1964) : *Eléments de sémiologie*, Paris.

- Cuet, Ch. (2005) : « Représentations sociales sur l'enseignement/apprentissage d'une langue », dans : *Diversités culturelles et problématiques linguistique*. Editions de l'école polytechnique, 89-103.
- Cuet, Ch. (2006) : « Représentations sur l'acte d'enseigner », dans : *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*. Presses universitaires de Grenoble, 231-242.
- Dupuy-Engelhardt, H./Montibus, M.-J. (1997) : *L'organisation lexicale et cognitive des dimensions spatiale et temporelle*, Reims.
- Eco, U. (1992) : *La production des signes*, éd. Poche-biblio-essais n°4152 Paris (éd. orig. Indiana University Press 1976).
- Eco, U. (1972) : *La structure absente*, Paris.
- Eco, U. (1985) : *Lector in fabula*, Paris.
- Lakoff, G./Johnson, M. (1985) : *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris (éd. orig.: Chicago, The University of Chicago Press, 1980).
- Moliner, P. (1987) : « Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales », dans : Guimelli, C. (éd.) : *Structure et transformation des représentations sociales*, Paris, 199-232.
- Moore, D. (2001) : *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris.
- Moscovici, S. (1961) : *La psychanalyse, son image, son public*, Paris.
- Rosch, E. (1973) : « On the perceptual structure of semantic and perceptual categories » dans : Moore, T. (éd.) : *Cognitive development and the acquisition of Language*, New York, 111-144.