

# Métaphore et transmission de la rhétorique : entre langage et culture

Sylvie Jeanneret, Fribourg/Suisse

(sylvie.jeanneret@unifr.ch)

## Abstract

The present article focuses on the ways in which metaphor and comparison are addressed in standard textbooks used in French courses in the canton of Fribourg (Switzerland) on the secondary level. Neglecting its role in argumentation, the manuals often restrict the metaphor to its aesthetic function. Presenting a series of propositions for the discussion of figures of speech in both written and spoken language, this paper argues for a teaching of the metaphor as a know-how both aesthetic and argumentative.

Der vorliegende Artikel befasst sich mit der Art und Weise, in der die Metapher und der Vergleich in den gängigen Lehrbüchern für den Französischunterricht der Sekundarstufe I im Schweizer Kanton Fribourg behandelt werden. Der Metaphernbegriff wird dort auf seine ästhetische Funktion reduziert, so dass seine argumentative Funktion weitgehend vernachlässigt wird. Es stellt sich somit die Frage, ob der Unterrichtsgegenstand der Metapher nicht als ästhetisches und argumentatives Sprachwissen vermittelt werden kann. Ausgehend von mündlichen und schriftlichen Texten suchen wir nach Wegen, der Metapher im Unterricht eine argumentative Dimension einzuräumen.

## 1. En guise d'introduction

Avant d'aborder la problématique de la métaphore dans l'enseignement au degré secondaire, j'aimerais citer Daniel Oster, un auteur français reconnu dans le monde des Lettres, qui fut à la fois romancier, critique littéraire et qui sut également réfléchir sur le fonctionnement du langage. Dans son essai intitulé *Passages de Zénon*, sous-titré *Essai sur l'espace et les croyances littéraires*, Daniel Oster y délivre une série de pensées courtes, sortes d'aphorismes, sur le fonctionnement du langage dans la société (c'est la dernière partie de son livre, « Interruptions avec graphies »). Il s'y montre notamment très critique vis-à-vis de l'usage qui est fait de la métaphore dans notre société contemporaine par ceux qu'il appelle les « petit-bourgeois ».

Le petit-bourgeois est le barbare des temps modernes : livré à sa voracité confusionniste, poussé par sa boulimie métaphorique, il juxtapose tout : une porte Renaissance dans une ferme picarde, des musiciens en jupon dans un décor Napoléon III, le scrabble et la langue française... (Oster, 1984:240).

Retenons dans ce passage l'expression de « boulimie métaphorique », soit d'une envie déraisonnée de tout associer, de tout comparer, n'importe comment, pourvu que l'association soit là (et non l'analogie). Oster dénonce ici un amalgame pervers : le petit-bourgeois croit dans le procédé même de la métaphore comme garant du littéraire, ou plus simplement du culturel. C'est ce qu'il appelle la « métaphoricité » : « Littérature qui dégouline de croyances, de croyances en elle-même, de croyances en la stylité, en l'individualité, en la métaphoricité, littérature obscène. » (Oster, 1984:244).

On l'a compris, Daniel Oster se méfie de ce qui semble gagné d'avance, de ce qui est acquis : croire en la métaphore ne signifie pas que le texte sera littéraire. La métaphore en elle-même ne serait pas une réponse à la recherche de sens : elle se définit comme une figure de sens – selon l'ancienne rhétorique – mais elle ne fait pas sens de par sa seule présence.

Je vous livre une dernière pensée de Daniel Oster qui me permettra de poursuivre mon propos : « Enlevez la métaphore, enlevez la croyance en la métaphore, enlevez la croyance et vous avez la poésie. » (Oster, 1984:249).

Sans adopter une posture aussi radicale que Daniel Oster, je me sens tout de même très interpellée par la question de la croyance : identifier la métaphore comme « signe extérieur de richesse » poétique ne permet pas de cerner le poétique ni le littéraire. J'en viens donc à mon propos d'aujourd'hui, qui est de réfléchir sur l'enseignement de la métaphore dans les écoles du degré secondaire au canton de Fribourg, en Suisse. La métaphore y est essentiellement enseignée comme un ornement, qui permette d'agrémenter un texte. On ne considère en quelque sorte que la *composante esthétique* de la métaphore. Est-ce que la métaphore ne mérite pas mieux ?

## **2. Problématique et hypothèse de départ**

Mon questionnement de départ sera le suivant : pourquoi la métaphore dans l'enseignement à l'école secondaire ? Il ne s'agit pas ici d'un questionnement directement lié à son fonctionnement. Mais : qu'est-ce qui pourrait déclencher l'usage de la métaphore ? et plus précisément, dans quel cas de production écrite en a-t-on besoin ? Mon hypothèse serait la suivante : au lieu d'un ornement, pourquoi ne pas transmettre la métaphore comme un outil au service de l'argumentation ? Réactiver la métaphore comme procédé

rhétorique permettrait au langage d'être redynamisé, et également à la pensée rhétorique d'être renouvelée – Je reviendrai à la fin de ma contribution sur l'idée d'un gain, qui soit à la fois culturel et linguistique. En d'autres termes il serait judicieux de penser les figures de style comme « savoir-faire » autant que comme « savoir », si l'on est familier de cette terminologie (c'est-à-dire, selon les directives données par le manuel Nathan, « repérer et utiliser certaines images poétiques »); un savoir-faire permettrait de mobiliser davantage les ressources des élèves, par exemple en utilisant la métaphore dans un contexte argumentatif.

Dans un premier temps je présenterai brièvement la place de la métaphore dans l'enseignement du français au secondaire I (classes de 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années de la scolarité obligatoire). Dans la deuxième partie je proposerai des pistes, à partir de la « nouvelle rhétorique », pour redynamiser l'enseignement de la métaphore, dans le cadre de productions écrites essentiellement.

Les cycles d'orientation du canton de Fribourg travaillent tous avec la même méthode d'enseignement, *Textes et expression* ainsi que *Grammaire et expression* des éditions françaises Nathan<sup>1</sup>. Les élèves travaillent avec les manuels de 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années (selon le système français), ce qui correspond au niveau de nos classes de 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup>, et 9<sup>e</sup> années.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Dans le présent article, il sera question de l'enseignement du français dans le canton de Fribourg ; chaque canton de Suisse romande suit ses propres objectifs et utilise différentes méthodes que les manuels utilisés à Fribourg. Seul le canton du Valais utilise les mêmes manuels que ceux du canton de Fribourg (Nathan, dir. par Sculfort). Précisons que dès 2010 tous les cantons de Suisse romande travailleront avec les mêmes manuels d'enseignement, par souci d'uniformisation romande (le peuple suisse s'est prononcé récemment en faveur de l'introduction d'une uniformisation scolaire appelée Harnos). Il s'agira des manuels suivants : *L'Atelier du langage*, dir. par Beltandro et cie, Hatier, 2009 et *Français 9<sup>e</sup> – livre unique*, dir. par Fouquet et cie : ces deux manuels ont été adaptés spécialement pour la Suisse romande.

<sup>2</sup> Parmi les séquences proposées par les manuels Nathan, 8 ont été retenues pour chaque année dans le cadre de l'enseignement du français dans le canton de Fribourg. Les enseignant-e-s s'appuient ensuite sur les « plans de cheminement » élaborés à partir des séquences Nathan.

### 3. La métaphore dans les manuels d'enseignement

#### 3.1 Métaphore et comparaison dans le manuel de 7<sup>e</sup> (Textes et expression – français 5<sup>e</sup>)

Dans la 4<sup>e</sup> séquence, consacrée à la description, métaphore et comparaison sont définies en rapport avec le poétique : on note que, parmi les caractéristiques de la description, « les images poétiques sont fréquentes (comparaisons, métaphores) » (Sculfort, 2001:109). L'objectif général de la séquence 4 est déterminé par l'écriture d'un récit par les élèves où sont intégrées des descriptions ; il est d'ailleurs précisé : « La description est enrichie de comparaisons et/ou de métaphores » (voir annexe 1). Par ailleurs, on demande seulement aux élèves de niveau gymnasial de recourir à la métaphore (au moins 5 fois)... Il faut ici préciser qu'au canton de Fribourg nous avons 3 niveaux à l'école secondaire : niveau exigences de base (EB), général (G), et pré-gymnasial (PG). La matière est ainsi discutée avec soin pour l'adapter à ces 3 niveaux.

C'est dans la séquence sur la poésie (séquence 7) que les élèves se familiarisent mieux avec la métaphore, définie par les notions d'ornement et d'écart par rapport à une norme.

« La métaphore rapproche deux termes sans utiliser de mot outil. Les réalités ainsi désignées se superposent et s'enrichissent mutuellement. Exemple : *sapins médecins divagants*. » (Sculfort, 2001:04)

Par contre, la métaphore n'est pas abordée dans le manuel sur *Grammaire et expression*.

#### 3.2 Métaphore en poésie : le manuel de 8<sup>e</sup> (Français 4<sup>e</sup> - 12 séquences)

C'est à l'occasion de la séquence sur la poésie, intitulée « Poésie : de la forme à l'émotion » que sont reprises les définitions du couple comparaison / métaphore (Sculfort, 2002:191).

« La métaphore rapproche deux mots qui ont un point commun, mais le mot de liaison est effacé. Les deux termes, juxtaposés, échangent leurs significations qui s'enrichissent mutuellement. »

Signalons également l'évaluation de la séquence, dans laquelle on demande à l'élève de s'exercer à une production poétique : « il joue avec les sons, les

rimes, les techniques poétiques ; il exprime une émotion de façon personnelle en utilisant des images : comparaisons et métaphores » (voir annexe 2). On ajoute également que cette production ne sera pas notée, mais seulement commentée.

Je me suis intéressée également à la séquence 8, consacrée à l'argumentation, en particulier à la lettre argumentative : on ne parle ni de métaphores ni de comparaisons, les arguments et les exemples sont au centre du processus de compréhension et de rédaction.

### **3.3 Approfondissement sur la métaphore : le manuel de 9<sup>e</sup> (Textes et méthodes - Français 3<sup>e</sup>)**

C'est encore une fois à l'occasion de la séquence sur la poésie lyrique que la métaphore est à nouveau évoquée (séquence 3). Les plans d'étude de 3<sup>e</sup> année du canton de Fribourg prévoient une séquence sur la poésie engagée (c'est la dernière séquence abordée en dernière année de scolarité obligatoire). J'y reviendrai par la suite. Dans le manuel, on rappelle également le rôle de la métaphore pour l'expression des sentiments amoureux, dans la partie « vocabulaire » de la séquence sur le personnage de récit (Sculfort, 2002:109).

De même, dans la rubrique vocabulaire de la séquence « roman et histoire », où l'on fait un bref rappel sur les figures de l'analogie : comparaison, métaphore et métonymie (Sculfort, 2002:176-178). A cette occasion la définition de la métaphore est complétée par la notion de « métaphore filée » et par la notion de « rapprochement de deux champs lexicaux différents ».

Signalons que deux séquences sur l'argumentation sont placées en fin du programme de scolarité obligatoire ; on y présente surtout les étapes d'un texte argumentatif et les différents procédés comme la démonstration, l'explication, la réfutation, convaincre et persuader.

Pour revenir à la séquence consacrée à la poésie, elle représente une ouverture intéressante du côté de la littérature engagée ; une fenêtre y est ouverte sur la littérature de la francophonie, qui se définit par ces « images fortes - métaphores filées, anaphores - qui frappent l'imagination et marquent la volonté de rendre une parole longtemps muselée aux peuples colonisés ou aux minorités toujours menacées. » (Sculfort, 2002:302)

Ce dernier point me paraît particulièrement intéressant car il associe la métaphore avec une caractéristique jamais évoquée auparavant dans les manuels, celle d'adéquation, de justesse, et aussi de violence afin de définir une parole d'urgence et de nécessité, qui se trouve aussi être d'actualité. On retrouverait donc les remarques critiques de Daniel Oster sur notre culture de « petit-bourgeois » qui ne sait plus donner la place à une figure de style qui ne devrait pas être seulement considérée comme ornementale mais comme nécessaire au discours. Une remarque à ce sujet : c'est aussi en passant par la littérature francophone que les figures de style seront réactivées et que les déplacements opérés dans le cas de la métaphore nous paraîtront nécessaires.

Par ailleurs, ce bond en avant et cet intérêt légitime pour une littérature démarquée du champ centralisateur franco-français ne nous empêche pas de cultiver et de se réapproprier ce qui fut le fondement de notre culture, cet « empire rhétorique » dont parle Chaïm Perelman. La métaphore a cet avantage qu'elle représente une figure qui peut réunir l'esthétique et l'utile. De plus, comme l'écrit Olivier Reboul dans son *Introduction à la rhétorique*, la créativité particulière de la métaphore permet de comprendre son pouvoir argumentatif (Reboul, 1998:130), pouvoir argumentatif lié à son extrême inventivité et parce qu'elle force le raisonnement (Reboul, 1998:191-192).

#### **4. Propositions de tâches écrites et orales en lien avec la métaphore**

Ce qui me paraîtrait porteur comme possibilités de travaux d'écriture, serait d'exploiter :

- le fait que la métaphore travaille à partir de deux domaines hétérogènes, et qu'elle fasse ressortir un élément commun au détriment des autres (nécessité, donc, de faire un choix pertinent).
- qu'elle crée ainsi un mouvement entre les deux domaines, en forçant l'élève à la reformulation.

Je proposerais donc de mettre l'accent, dans l'enseignement du français au secondaire I, sur la *visée argumentative* de la métaphore (sans exclure la visée esthétique, mais en la complétant).

Quelques propositions concrètes de production écrite, voire orale dans un premier temps:

- la reformulation : les élèves transforment ce qu'ils entendent ou lisent en travaillant sur le processus métaphorique.

On pourrait leur demander, par exemple, de formuler un certain nombre d'expressions en utilisant une métaphore, afin que ce soit plus convainquant. La consigne pourrait être affinée en indiquant une tonalité, comme : l'énoncé devrait être plus joyeux, ou plus sérieux, ou plus triste, etc. L'élève prend ainsi conscience du rôle argumentatif d'une figure comme la métaphore, qui n'est plus considérée seulement comme esthétique. La figure est comprise comme étant au service d'une parole qui cherche à convaincre par son discours.

- travailler sur les rapports qui se tissent entre deux champs lexicaux hétérogènes. Afin de faire travailler l'élève sur le fonctionnement de l'analogie, on pourrait lui proposer des activités de deux sortes :

D'une part en élaborant des consignes à contraintes lexicales, comme :

- Le jeu dans la métaphore entre le concret et l'abstrait
- L'homme et l'animal
- Les actions (comment parler de : voir, écouter, toucher, etc.)
- Le mou et le dur (métal, le gommeux, etc.)

Ce type d'exercice permet également de travailler sur le vocabulaire (ce qui est important au secondaire, notamment dans les classes moins « scolaires ») et de permettre à l'élève de structurer et d'enrichir son imaginaire par des activités sur la langue.

D'autre part en élaborant des exercices d'écriture produits dans des ateliers d'écriture : dans son livre sur l'écriture au collège, Sylvie Plane présente certains dispositifs d'atelier d'écriture, par exemple un dispositif centré sur les procédés stylistiques et rhétoriques de la description : la consigne met alors en évidence le savoir-faire de l'élève, qui porte sur l'invention d'images (métaphores, comparaisons et personnifications), sur la maîtrise également d'expansions du nom et des temps du passé (Plane, 1994:193). Étant donné que la description est envisagée dans le programme, on pourrait songer à des exercices plus ancrés dans le discours : il s'agit pour l'élève d'émerveiller, d'étonner, d'effrayer le destinataire, etc.

D'autre part, il serait envisageable d'étudier des énoncés publicitaires, soit textes, soit images. On pourrait également proposer, dans ce cadre, une forme

d'atelier d'écriture, centré sur l'usage de la métaphore dans le marketing par exemple.

Ces différentes propositions seraient ainsi inspirées par la rhétorique, dans le sens où l'on apprend aux élèves à convaincre et à se servir du discours et d'une figure en particulier. Je pense que de cette manière on parvient à réactualiser des instruments discursifs qui sont par trop sclérosés dans l'enseignement parce que réduits à un usage littéraire que les élèves perçoivent trop souvent comme coupé de leur réalité, qu'elle soit langagière ou existentielle. C'est ainsi que l'on parvient à réunir les pôles de culture et de langage, dont l'articulation est un incessant sujet de réflexion dans notre enseignement.

## 5. Propos conclusif

N'oublions pas que, pour Aristote, la métaphore est une figure utile et agréable, à la fois dans le discours et en poésie (Rhétorique, livre III, chap. II:7). C'est une figure qui fait sens par son rapprochement avec ce que nous voulons précisément exprimer. Il me paraîtrait important de mettre en valeur, dans notre enseignement, les caractéristiques dynamiques et hybrides de la métaphore, qui nous permettent de relier langage et culture, et non pas, comme pourrait le craindre Daniel Oster, d'identifier métaphoricité et culture de petit-bourgeois. Mais nous savons bien, nous autres, que la petite bourgeoisie n'existe pas... par contre, veillons à cultiver la transmission de ces outils rhétoriques qui font la pertinence et l'impertinence de notre langage.

## 6. Bibliographie

Aristote (1991 pour la présente édition) : *Rhétorique*, Paris.

Oster, Daniel (1983) : *Passages de Zénon – Essai sur l'espace et les croyances littéraires*, Paris.

Perelman, Chaïm (2002) : *L'empire rhétorique – Rhétorique et argumentation*, Paris.

Plane, Sylvie (1994) : *Didactiques et pratiques d'écriture*, Paris.

Reboul, Olivier (1998) : *Introduction à la rhétorique*, PUF.

Sculfort, Marie-France (dir.) (2001) : *Textes et expression – Français 5<sup>e</sup>*, Paris.

Idem (2002) : *Français 4<sup>e</sup> – 12 séquences*, Paris.



Idem (2002) : *Textes et méthodes – Français 3<sup>e</sup>*, Paris.

Plans de cheminement pour l'enseignement du français au Cycle obligatoire du canton de Fribourg (Suisse) : [http://fr.educanet2.ch/commfranco/.ws\\_gen/index.htm](http://fr.educanet2.ch/commfranco/.ws_gen/index.htm)

## **7. Annexes**

### **7.1 Annexe 1 : extrait du plan de cheminement de 7<sup>e</sup> année.**

Séquence 4 : Décrire

L'élève décrit oralement une image.

et/ou

A partir d'une image ou d'une série d'images, l'élève écrit une histoire dans laquelle sont intégrés des passages descriptifs. Il varie la forme de ses phrases et utilise des phrases complexes. Il porte une attention particulière au champ lexical de la couleur. La description est enrichie de comparaisons et/ou de métaphores.

### **7.2 Annexe 2 : extrait du plan de cheminement de 8<sup>e</sup> année.**

Séquence 6 : Aimer la poésie

L'élève déclame un texte poétique de son choix, de manière juste et expressive et s'exerce à une production poétique ; il joue avec les sons, les rimes, les techniques poétiques ; il exprime une émotion de façon personnelle en utilisant des images : comparaisons et métaphores.

Remarque particulière pour toutes les sections

De telles productions écrites, difficiles à évaluer, feront plutôt l'objet de commentaires que d'une notation chiffrée et pourraient déboucher sur une exposition dans le cadre de la classe ou de l'école.

**Rappel** : L'élève veille à utiliser un lexique adapté à la situation de communication et recourt spontanément à des outils de référence.