

Zeitschrift:	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber:	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band:	3 (1981)
Heft:	2: a
Artikel:	Place et fonction de la métaphore dans la pensée sur l'éducation ou éloge de la rhétorique
Autor:	Hameline, Daniel
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-786434

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 16.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Place et fonction de la métaphore dans la pensée sur l'éducation ou éloge de la rhétorique*

Daniel Hameline

La construction de la pédagogie comme science de l'éducation s'est accompagnée de l'espoir de l'oublier comme rhétorique. L'insistance de la pensée métaphorique dans les propos sur l'éducation montre en quoi cet oubli est refoulement. La fonction du détournement rhétorique dans la pensée n'est pas qu'ornementale ou parasitaire. Le passage par l'imaginaire est constitutif de l'objet même de toute démarche éducative, à commencer par les métaphores mortes et les lieux communs. Il n'est pas du tout indifférent que l'élève soit comparé à un récipient que l'on remplit ou à une plante qui croît. Et le travail de la persuasion habite pour longtemps encore, sinon la pensée scientifique sur l'éducation, du moins la pensée des scientifiques. Nous sommes tous rhétoriciens... .

«Je reconnais que je suis un sophiste, un éducateur d'hommes» PROTAGORAS, 317 b.

Dès lors qu'il renonce à se présenter comme un homme de science, si le pédagogue tient à son identité, il ne lui reste plus que la ressource périlleuse de s'avouer publiquement rhéteur et de se jeter, de ce fait (de ce faîte?), *ex abrupto*, dans l'éloge de la Rhétorique.

A ce qu'il apparaît tout de suite à l'écoute même du mot, le qualificatif de «rhéteur» manque singulièrement de gloire. La comédie classique en fait un personnage proche du grotesque. Sous le synonyme de «Pédant», il accompagne, dans *le Capitaine Fracasse* de Théophile Gautier, cet autre prétentieux qu'est le «Matamore». Tous deux sont des faibles, embusqués derrière la parade des mots.

Que faire donc ici pour ne pas paraître affublé de cette appellation depuis longtemps malsonnante, — à fortiori dans une assemblée de gens de science —, que faire pour ne pas coiffer ce bonnet, juste retour du bonnet le l'âne sur la tête du magister? Une seule solution: en assumer résolument la qualité, c'est-à-dire ici, sans doute, le défaut, et, non sans un brin de provocation, s'engager, par cet exorde, dans les risques de la Rhétorique.

Aujourd'hui, avec des travaux comme ceux de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958), ceux du «Groupe y» de l'Université de Liège (1970), ceux de Gérard Genette rééditant en 1968 le *Traité des Tropes* de Fontanier (1830), ceux du Genevois Henri Morier, avec son monumental *Dictionnaire de Rhétorique et de Poétique* (2e éd., 1975), sans oublier ni Barthes (1970), ni Jean Cohen (1966), ni Todorov (1967, 1970), ni Lausberg (1960), ni les quelques milliers d'Américains recensés déjà en 1971 par Shibles, la Rhétorique, on le sait, n'est plus cette discipline stérilement classificatoire et pédante que, dans la première moitié du siècle, un autre Genevois, Charles Bally, auteur du *Traité de Stylistique française*, récusait avec vigueur (1909); cf. 1951). Bien au contraire, la Nouvelle Rhétorique est à la mode. Et je ne donne guère la preuve d'une grande originalité à faire défilier la pédagogie sous cette bannière où se conjointent désormais l'archaïsme des figures et la modernité des significations.

Archaïsme et modernité

Pour l'archaïsme: célébration obligée, quasiment codée, d'Aristote, et retour des figures du style, non sans jouir au passage de la plaisante théorie de leurs appellations. Catachrèse, synecdoque, antonomase, hypothypose, paronomase ou tapinose . . . : une oreille inquiète aura tôt fait d'interpréter ces énigmatiques dénominations comme autant des secrètes, voire de honteuses maladies de la langue. Ce qu'elles sont, à vrai dire, puisque tous les linguistes nous ont averti, depuis cent ans, que le langage ne se survit à lui-même que de ses propres écarts. Et voici pour la modernité. Le retour de la Rhétorique n'est pas sans rapport avec l'influence de la Linguistique. En France, la date de 1963, où Nicolas Ruwet publie une traduction des *Essais de Lingustique générale* de Jakobson, peut être retenue (1) comme la date-charnière de ce

* Texte de la conférence prononcée le 7 novembre 1980, à Fribourg (Suisse) au 5e Congrès de la SSRE

1) Si l'on suit le «Groupe y» (1970, p. 9) dans cette chronologie.

renouveau. L'étude fondamentale de la métaphore et de la métonymie présentée par Jakobson jouira, sinon d'une juste compréhension, du moins d'une très grande vogue, en particulier grâce à l'orchestration prestigieuse qu'en donnera Jacques Lacan, non sans quelque tour inattendu de l'arrangeur, au cours de ses célèbres séminaires parisiens (cf. 1966).

Même s'il était mal au courant des vieilles distinctions de la Rhétorique oubliée, Lacan a cependant fait pressentir, parallèlement à Jakobson, la haute convenance d'une traduction par les catégories de «métaphore» et de «métonymie», des deux mécanismes des formations de l'inconscient décrits par Freud sous les noms de «condensation» et de «déplacement». «C'est à la version du texte que l'important commence, l'important dont Freud nous dit qu'il est donné dans l'élaboration du rêve, c'est-à-dire dans sa rhétorique» (Lacan, 1953; cf. 1966, 268). L'inconscient, en effet, manifeste les modes mêmes de fonctionnement qui font l'objet de la Rhétorique et dont l'observation permet l'assertion fondatrice suivante: la ligne droite n'est pas en définitive le plus court chemin d'un point à un autre, dès lors que ces points sont reconnus comme ceux du discours.

Transport, écart, parcours, détour

Banalité au demeurant mais que l'image de la trajectoire et du transport peut sans doute éclairer et, dans le meilleur cas, rénover. Il n'est pas sans intérêt de remarquer à ce propos que les transports en commun, dans le grec moderne, sont dénommés *metaphorai*.

Il est temps alors de donner, au milieu de la confusion sémantique, digne de la Tour de Babel, qui règne dans l'abondante littérature consacrée à cette question, une définition provisoire et délibérément arbitraire, dans la mesure où on ne saurait entrer ici, par exemple, dans les subtilités de la distinction entre «métaphore», «analogie», «comparaison», et recenser les diverses hypothèses de leur inclusion mutuelle (cf. Le Guern, 1973, p. 52; De Coster, 1978, p. 25). C'est ce thème même du *transport* que, malgré les problèmes aigus qu'il soulève (2), je vous propose de retenir. Le terme générique qui me paraît préférable serait, s'il ne désignait malencontreusement une figure secondaire du discours, très circonstancielle et peu connue, le terme aristotélicien d'*épiphore* (cf. Ricoeur, 1975, p. 24). Il y est question de «porter» quelque idée de telle manière qu'on lui donne lieu d'être vue, qu'on lui fasse faire figure, par ce portage même et, si possible, bonne figure, grâce à ce parcours, grâce à ce détour. Car c'est bien ce détour même qui, en quelque sorte, confère à l'idée sa tournure. Sans lui qu'était-elle au demeurant? Et c'est à peine un jeu circonstanciel sur les mots que de rapprocher ainsi «détour» et «tournure» puisque ce dernier terme est bien la traduction du terme grec *tropos* qui sera retenu dans la suite pour désigner les figures du discours, – les «tropes» –, par lesquelles s'opère la substitution des sens.

Vous aurez peut-être remarqué qu'il n'est sans doute pas nécessaire que je fournissois ici un exemple puisque la manière même dont je m'exprime pour décrire la figuration «épiphorique» des idées constitue elle-même une épiphore, de type, en l'occurrence, *métaphorique*.

Une croyance originale

Il n'est pas du tout neutre évidemment que ce soit la figure de la métaphore qui ait imposé sa physionomie propre et jusqu'à son appelation générique à la pensée figurative. On ne parle

(2) A commencer par le problème classique de l'*écart* et du *degré zéro* que cet écart présuppose: «Définir le trope comme changement de sens est une chose, déterminer avec précision le sens propre de *tel* terme métaphorique, en est en une «autre» écrit le Groupe y (1970 , p. 22). Si le «gavage» est, par exemple, la métaphore alimentaire (l'écart via l'alimentaire) de l'incultation, cette dernière notion est loin de représenter un degré zéro puisqu'elle est elle-même la métaphore éteinte du tassemement avec le pied . . . (cf. Genette, 1968, p. 9).

pas de «pensée métonymique», ni de «pensée synecdochique». Pourtant, l'une et l'autre figures relèvent de ce même mouvement, de cette même épiphore. Seulement, ni l'une, ni l'autre ne transportent cette capacité de *donner figure à tout discours sur les figures* que la métaphore semble détenir en exclusivité. C'est bien, comme Jacques Derrida l'a superbement analysé (1971, cf. 1972), que la métaphore a particulièrement à voir avec l'origine (mais qu'est-ce que l'origine?) de la «mythologie blanche». Tel serait en effet notre mythe occidental: si quelque chose est transportable d'un mot à l'autre, si l'élève est, en un sens, une plante qui croît, c'est qu'entre l'élève et la plante il existe une *analogie* qui n'est point de l'ordre de l'ornementation du discours mais bien de l'ordre de l'*être*. Telle est la croyance «fondamentale», «structurante», «originale»:

«*le sens visé à travers les figures est une essence rigoureusement indépendante de ce qui la transporte, ce qui est une thèse, déjà philosophique, celle qui constitue le concept de métaphore*» (Derrida, 1972, p. 273).

On peut, avec Derrida, hésiter à s'inscrire dans une pareille «mythologie» et dans la «séquence métaphysique que (le concept de métaphore) détermine ou qui le détermine» (id., p. 256). Ne pose-t-elle pas comme un acquis que le non-sensible («voir avec les yeux de l'intelligence la solution d'un problème») et le sensible («voir, *tout simplement*, un camion sur la route») sont, du fait de la substitution évidente, du verbe voir, dans un rapport métaphorique qui suppose que chacun de ces deux domaines subsiste autonome, offrant au parcours de l'*être* l'occasion de ses détours?

Une morte qui nous abuse

Trancherons-nous aujourd'hui de ce problème? Ou nous contenterons-nous, pour passer notre chemin sans trop de discourtoisie, d'accorder qu'il y a bien là quelque chose de «fondamental»? Passons peut-être, mais en remarquant aussitôt que ce «fondamental» impose ici à notre discours la métaphore architectonique du «fondement» et qu'elle le fait avec la vigueur paradoxale de la métaphore *lexicalisée*, image «morte» que l'on nomme ainsi parce qu'elle est devenue un mot anodin du «lexique». Mais la voici dotée, du fait de cette mort, d'une puissance discursive d'autant plus grande qu'elle s'est pratiquement, dans nos esprits, abolie comme image ressentie. Du fait de ce rôle impérieux parce qu'inaperçu, la métaphore «éteinte» mérite beaucoup plus qu'on ne le croit cette vieille appellation de *catachrèse* qui signifie «la figure abusive», la figure qui nous abuse. Vocable désobligeant, voire injurieux, par sa sonorité même: Le Capitaine Haddock se révèle en définitive un fin linguiste qui, – comme tout le monde évidemment le sait –, a mis la catachrèse en bonne place dans son répertoire d'invectives.

Du «fondamental»

La vigilance est donc recommandable. Louis Althusser, par exemple, s'y est exercé à propos de nombreux termes classiques du marxisme. Cette métaphore architectonique du «fondamental», il la commente à partir du célèbre schéma marxiste de l'infrastructure et de la superstructure:

«Chacun peut aisément se convaincre, écrit-il, que cette représentation de la structure de toute société comme un édifice comportant une base (infrastructure) sur laquelle s'élèvent les deux étages de la superstructure est une métaphore . . . Le grand avantage (. . .) de la métaphore spatiale de l'édifice est à la fois de faire voir (. . .) que c'est la base qui détermine en dernière instance tout l'édifice; et, par voie de conséquence, d'obliger à poser le problème théorique du type d'efficacité dérivée propre à la superstructure, c'est-à-dire d'obliger à penser ce que la tradition marxiste désigne sous les termes conjoints d'autonomie relative de la superstructure et d'action en retour de la superstructure sur la base . . . Nous ne récusons nullement la métaphore puisqu'elle nous oblige elle-même à la dépasser» (1970; cité par Normand, 1976, 59-60).

Mais Althusser ne manque pas de repérer aussi les «blocages» que la métaphore, non reconnue, peut exercer sur le travail de la théorie.

Or les propos sur l'éducation constituent un peuplement verbal particulièrement riche en métaphores, particulièrement riche en catachrèses qui mettent les usagers en danger d'être abusés. La preuve en est fréquente dans l'emploi de la *restriction*. Certes, me dira, par exemple, le cybernéticien de l'éducation que séduit le schéma, célèbre et métaphorique, de la communication, certes l'apprenant est un «récepteur», mais, attention, précise-t-il, un «récepteur», pas un «réceptacle» (*Les mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes*, 1972, p. 22). Voyez-vous notre pédagogue faisant bouger les mots sur leur racine pour tenter de conjurer l'abus dont il se sent victime puisque le métaphore morte du «récipient» lui hante déjà la bouche avant même qu'il l'ait ouverte?

La métaphore pédagogique du récipient

Travaillons un peu, si vous le voulez, cette métaphore que je vous propose d'appeler «réci-piendraire», ce qui est déjà une interprétation, j'en conviens. Il paraît possible, dans le jeu «récepteur-réceptacle», de dégager un «schème» commun, au sens que donne Gilbert Durand à ce terme dans *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire* (1969, p. 61), s'inspirant de Piaget d'ailleurs (1946), et qu'il définit par la «jonction des gestes inconscients de la sensorimotricité et des représentations». Sur la «corporéité» de ce schème, Durand est rejoint par le courant psychanalytique animé par Didier Anzieu et les chercheurs du CEFFRAP (cf. Anzieu, Gibello et coll., 1977):

«L'organisation précoce du corps vécu, – intriqué indissociablement au corps fantasmé – serait donc la racine commune à partir de laquelle se diversifierait la variété des codes» (Anzieu, 1977, p. 6).

Lexicalisé au-delà des limites de l'immatérialité abstraite, que nous signifie proprement la perte de puissance de l'image, le schème va retrouver, grâce à cette abstraction, la capacité de son insertion corporelle «primitive». Ce «squelette» d'image dispose bien justement d'une «colonne vertébrale» qui va donner cambrure et courbures à de multiples réseaux.

«On ne transmet pas, on ne peut transmettre une pensée comme on déverse un liquide d'un vase plein à un vase vide»:

L'insistance oratoire de Snyders (1975, p. 295) à nier la métaphore du *transvasement* ne peut que nous alerter sur l'insistance contraire de cette métaphore dans l'imaginaire des pédagogues. Mais c'est que déjà la catachrèse, portée par le terme de «transmission» impose le schème «topique» du changement de localisation de quelques chose, dont le transvasement n'est pas, à première vue, l'illustration la plus mauvaise. La chose est à peine étrange. Pourtant, la métaphore de l'élève-réceptacle se déplace à celle du récipient qui, par métonymie, métamorphose l'enseignant en déverseur et peut, si l'on se prend à «filer» la métaphore, renvoyer soit au «bec verseur» qui mesure chicement à chacun son compte sans déborder, soit au «déversoir», qui ne peut éviter l'image d'un «trop-plein» qu'il est urgent de faire passer ailleurs . . .

Une affaire de transit

Mais l'élève n'a-t-il pas à déverser à son tour ce dont on l'aurait rempli? La métaphore du *transit*, avec son cortège de références manducatoires et défécatoires (Dolto, 1967, 14) n'est pas loin. Le «folklore obscène» des lycéens et collégiens nous fournirait sur ce point maints exemples de cette viscéralité du schéma récipiendaire: ingestion – digestion – réjection. L'insistance de la métaphore *alimentaire* est constamment repérable, soit au titre fréquent de sa négation (notamment par la critique du «gavage»), soit au titre de sa positivité. On en trouvera un déve-

lissement, sous un forme pittoresquement versifiée, due à la plume d'un obscur pédagogue de la fin du XVIII^e siècle, contemporain de Rousseau, qui nous montre, au passage, combien, dès ce moment où, avec Condillac en particulier, le thème du développement mental de l'enfant prend corps, le schème imaginaire du nourrissage constitue bien le «lieu commun» du discours psychopédagogique naissant:

«Chaque âge a son génie et veut d'autres leçons.
Le lait est l'aliment des jeunes nourrissons;
Mais le tempérament que l'âge fortifie,
Veut une nourriture à son temps assortie.»
(Lafargue, 1788, p. 22)

Accommoder, assimiler

Lorsque plus loin le même versificateur nous parle encore de l'enfant et nous prescrit de préparer nos leçons en les «*accommodant* à son intelligence . . .», l'accommodation ici, n'a, bien sûr, rien à voir avec le futur concept piagétien. Pas plus que les deux propos qui vont suivre, de Claparède et de Ferrière, n'ont à voir avec son compère *l'assimilation*. Claparède se laisse aller à une catachrèse peu contrôlée, semble-t-il, et donc fortement inscrite dans le lieu commun: *il évoque ainsi*

«le processus psychique même par lequel une pensée se développe, s'organise et s'assimile les données nécessaires» (1916, p. 187).

Ferrière, se laissant aller à ses penchants, tente délibérément de «filer» un peu la métaphore. Adoptant la forme de la sentence, il fait le pédagogue:

«*il faut assimiler ce qu'on mange: détruire et transformer pour utiliser* (1931, p. 63).

Ce «filage» de la métaphore est intéressant dans sa brièveté même puisqu'il prend le risque, en développant, de manifester un élément du comparant qui est le plus souvent *refoulé* dans l'usage pédagogique commun de la métaphore alimentaire: ce qui promeut le récipient en «récepteur», en acteur de la réception, c'est bien qu'il «détruit» pour assimiler . . .

Cette compagnie de Claparède et de Ferrière nous ramène aux origines genevoises de la Psychologie génétique à l'heure où Piaget n'est encore qu'un débutant prometteur. Elle nous instruit sur deux choses. Elle nous montre combien les concepts piagétiens d'assimilation et d'accompagnement, au moment de leur émergence, sont saturés métaphoriquement, ce qui, d'ailleurs, on le sait, ne comportait qu'un risque quasi-nul d'empêcher Piaget de dormir, le même Piaget qui n'est en rien gêné pour écrire en 1966: «l'enfant n'assimile la nourriture sociale que dans la mesure où il est actif et engagé dans des interactions réelles». Mais il est vrai que la «*nurture*», dès Spencer, n'a plus grand-chose à voir avec le pudding, sauf à considérer celui-ci comme un symbole de la culture . . .

Métaphore et divulgation pédagogique

La seconde remarque est peut-être plus importante. Et j'y reviendrai dans la seconde partie de cet exposé. Dans la mesure où la science psychopédagogique ne peut pas ne pas faire circuler *hors champ*, des concepts jugés opératoires dans leur champ propre, — qui est le champ clos de la science —, le risque est imparable que nous assistions à la dissémination de leur sens et, par là, au retour en force de leur fonction métaphorique. Plus encore, — et je fais de nouveau appel à la métaphore du «squelette» —, dans la mesure où ces instruments de la pensée piagétienne subissent le traitement fatal d'une transmission simplifiée pour les fins rigoureusement honorables de la formation, ils prennent figure (et c'est bien là leur retour patent dans la ronde proprement rhétorique) de «vérité» à la manière de ce que ma grand-mère appellait des «figures d'ainsi-soit-il», décharnées, exsangues, «squelettiques», propices alors à tous les réhabilla-

ges, par lesquels dans l'ouvroir de la couture aux idées, les apprentis tenteront d'en atténuer la nudité en y appliquant les ornements qu'ils penseront convenir (3). Mais notre collègue Rémy Droz a récemment (1980) proposé dans cette même Revue, avec jovialité mais non sans un grand sérieux, des considérations sur ce sujet qui m'ont parues très judicieuses malgré l'aporie où ce rire nous enferme quand il nous dévoile le jeu du nécessaire et de l'impossible.

De l'alimentaire au bancaire

Mais la métaphore alimentaire, explicite ou lexicalisée, n'épuise pas les capacités (c'est le cas de le dire à propos de récipient!) du schème récipiendaire. Le «réceptacle» n'est pas un récipient quelconque. Il est à la dimension, généralement sur mesure, d'un objet qui mérite des égards. Un *dépôt* est quelque part à placer. Nous voici, par le biais de ce placement, conduits à un développement *bancaire* du schème métaphorique. Notez que ce n'est pas sous une plume suisse que j'en ai trouvé la trace, quoi qu'il en soit des représentations et des fantasmes auxquels donne lieu cette hospitalière Confédération . . . Un dépôt est à faire fructifier dont on demandera compte des intérêts. L'Evangile n'est pas loin, et sa Parabole des Talents. Et l'on sait que ces derniers, avant d'être les heureuses manifestations de bonnes dispositions congénitales, sont d'abord les pièces (à conviction certainement) de la monnaie des occupants romains. Le même Nouveau Testament, par la plume de Saint Paul (I Tim., 6, 20; II Tim., 1, 14), parlera du «Dépôt de la Foi» confié au croyant. L'image du Dépôt, ornée de la majuscule, appelle le réceptacle sacré, et le cliché du «précieux dépôt» s'impose de lui-même.

Dépôt et dépositaire

Avec la centration sur l'enfant à la fin de l'âge classique, on verra s'inverser la métaphore, par un déplacement métonymique du contenu au contenant (mais l'enfant ne fut-il pas lui-même un contenu *in utero*?): c'est l'enfant qui, de dépositaire-récepteur, devient le «précieux dépôt» confié aux éducateurs. Le poème de Lafargue est éloquent à cet égard:

« Vous n'êtes point un simple et pur dépositaire,
Qui doit rendre en nature un dépôt ordinaire
Avec fidélité, sans altération
Par l'estime chargé de l'éducation,
D'un enfant précieux dont il faut faire un homme,
D'un bien à cultiver vous êtes l'économie.
Il faut au capital joindre les intérêts
En faisant avancer votre élève en progrès. »
(1788, 23).

Mais quand, au siècle suivant, la quasi-unanimité moderniste de l'Education nouvelle va dénoncer la réception passive, la centration de l'enseignement sur les contenus, le bourrage, le gavage, le terme «dépot», dépouillé de la majuscule qui le sacrifie, plutôt que le tabernacle de la Loi ou les coffres de la S.B.S., connote désormais les consignes de gare, les terrains d'épandage et les tâches routinières du magasinier au fond de son arrièreboutique. J'en veux pour signe paradoxal une phrase d'un éducateur parisien catholique de la première moitié du siècle qui, pensant ironiser sur la confiance que son adversaire, l'éducateur athée, est censé accorder à la puissance de l'éducation, se défait sur lui, parodiquement, de l'image même du dépôt reçu (en dépôt) de sa propre croyance:

« Tout le mal vient, au fond, d'une erreur grossière sur le sens même du mot 'éducation'. On est venu à considérer l'esprit de l'élève comme un tiroir vide que le maître emplirait de sa propre science. Enseigner serait tout, apprendre presque rien: il suffirait de recevoir docilement, passivement le précieux dépôt» (Daumas, 1932, p. 111).

(3) Je dois à Pestalozzi, via Dottrens (1946, p. 79), cette métaphore de la couture et des apprentis-couturiers.

Le «tiroir vide» nous presse de dresser une nomenclature des *vides* métaphoriques que l'imaginaire éducatif reçoit pour mission de combler. J'ai sous les yeux un premier inventaire où se côtoient le tiroir, la valise, l'estomac, la marmite, le fossé . . .

Meuble, mobilier, meublage, comblement, tassemant

Par extension métonymique, ou plus exactement sans doute «synecdochique» puisqu'il s'agit du déplacement de la partie au tout, le tiroir renvoie au «meuble». Mais l'extension est tout autant métaphorique puisque le déplacement métonymique permet, grâce à une condensation du tiroir vide à l'appartement vide, de mobiliser une nouvelle variation de notre schéma récipiendaire sur le thème du meublage dont je trouve la présence, forte et inattendue, chez Claparède (cf. 1916, pp. 164, 169). Mais jugez vous-même du travail de la métaphore puisque j'ai dit «mobiliser». C'était bien le cas de le dire à propos justement du «mobilier». Car ce dernier n'a pas pour fonction de remplir au sens de combler, mais d'aménager de manière modifiable, et donc précaire, un espace intérieur. (4)

Pourtant, le «meublage» de l'esprit par les connaissances n'est pas sans articuler le schème récipiendaire à ce thème du *comblement*. Compte tenu aussitôt de l'amphibologie du sens de ce dernier vocable: «je suis comblé», dit l'élève heureux de ce qu'il a appris. Mais, répond l'autre, on comble aussi les fossés. Et les bas-côtés des routes, «non stabilisés», comme nous en avertissent en France les panneaux routiers, le sont du fait que la terre y est *meuble*. Voilà donc notre dépôt qui bouge. Cette chose qu'on a versée là n'a plus le fracas de l'eau au temps et lieu du déversoir. L'image qui s'impose ici est celle de l'inquiétante hostilité d'un vide mal comblé, où une certaine étrangeté se trouve enfouie, agent d'un remuement, d'une instabilité. Ce remblai «meuble» bouge encore, bouge vaguement (c'est-à-dire, par catachrèse, sans faire de vagues). Ce remblai rend perplexe.

Rien de tel pour sortir de la perplexité que de filer la métaphore. Filons donc en revitalisant de l'image morte. Si ce remblai, dont on a comblé le fossé de l'ignorance, est encore trop meuble et que son instabilité menace le cantonnier: que ce dernier *in culque!* Car Varron est là pour nous expliquer, par exemple, que «*calcare acus in culcitam*» veut dire «tasser avec le pied de la balle dans un matelas». *Inculcare*, de *calcare*: tasser, fouler au pied, frapper du talon, ce *calx* dont l'onomatopée résonne comme le geste furieux ou obstiné de celui qui matelasse (5), qui égalise, qui uniformise, par cette extrémité de soi où peut converger, avec la résultante physique du poids de tout le corps debout, l'action même, inséparablement physique et morale, sensible et non sensible, propre et figurée, où s'abolit la métaphore dans l'unité originale et corporelle du sens, l'action même d'anéantir, et de mépriser dans le même mouvement.

Entre mythe et fantasme

Voilà quelques hâties variations sur un schème métaphorique, ce schème récipiendaire, qu'on pourrait sans doute prolonger, du côté des aphorismes, par la célèbre «horreur du vide» dont on nous dit qu'elle est le fait de la nature. Mais ce rappel n'est pas qu'une boutade. Si cette «nature-là», sujette à des «horreurs» de ce type, ne me paraît pas au demeurant très «naturelle», l'allusion à la «nature», par son caractère universel, nous pilote un peu dans la recherche circonspecte de quelques invariants.

En vérité, pour travailler la métaphore, il a fallu naviguer *entre mythe et fantasme*, effectuer cette double incorporation où s'articulent la réalité de nos représentations et nos représenta-

(4) Il faudra attendre que le «franglais» *stock, stockage, stocker* se pare des vertus modernistes de l'informatique, comme dans l'expression «stocker en mémoire», pour redonner au dépôt, — par un déplacement significatif du rôle de l'anglais en l'occurrence, — sa noblesse perdue. Mais c'est une noblesse qui sent un peu les «surplus américains» ..

(5) «un vrai matelas» dit-on chez les boxeurs, de celui qui reçoit les coups sans les rendre . . .

tions de la réalité: incorporation dans notre propre expérience, s'il est vrai que «la métaphore est l'installation dans le langage d'une expérience corporelle refoulée» et qu'«elle doit donc être prise . . . au pied de la lettre», comme l'écrit Anzieu (1977, p. 13); incorporation dans l'expérience commune, s'il est vrai que le mythe est bien le récit, la récitation, la re-citation (et très certainement à comparaître) de cet événement vrai qui jamais n'arriva, re-citation constamment réitérée par les lieux communs au titre de la compulsion en quête de conjuration, et non moins constamment revigorée par la création poétique au titre de l'espérance en quête de libération.

Mais ce parcours à travers le réseau entrelacé des figures, s'il nous a renseigné sur la tête que les figures nous font faire quand nous les appelons à parler pédagogie par notre canal, ce parcours est loin d'avoir épuisé les possibilités qui s'offrent à nous pour poursuivre notre éloge de la Rhétorique.

La Rhétorique ne se confond pas avec la simple ornementation du discours. Si je me suis avoué rhéteur en commençant, c'est bien certainement dans l'espoir de vous faire partager cet aveu. «Nous sommes tous rhétoriciens!», pourrait-on dire en parodiant un slogan fameux . . . Les propos sur l'éducation sont pour longtemps encore (et la figure ici, on l'a reconnu, est celle de l'euphémisme) voués à la Rhétorique. C'est ce que je voudrais développer un peu maintenant, car peut-être vaut-il mieux l'énoncer publiquement que de tenter de croire ou d'en faire croire le contraire.

Le travail de la persuasion

La position de «domestique», où son usage ornemental semble confier la pensée métaphorique, nous rappelle peut-être insuffisamment l'origine même de la Rhétorique du côté des techniques de *persuasion*. La définition contemporaine qu'en donnent Perelman et Olbrechts-Tyteca dans leur *Traité de l'Argumentation* (1958) n'est que la paraphrase de celle d'Aristote et, avant lui, des Syracuseains (cf. Colin, 1975, p. 82):

La Rhétorique est «l'étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment»
(cité par Groupe y, 1970, p. 19)

Au regard de ces définitions et de l'horizon de maîtrise technique qu'elles dessinent, on voit se confirmer le constat où nous conduit l'observation de toutes les sciences humaines pratiques, celle dont le destin est de composer avec l'adversité des intentions: il leur faut en même temps que mener une recherche, alimenter une entreprise. C'est parce qu'elle est d'abord entreprise et non recherche que l'éducation fait basculer la pédagogie du côté de la rhétorique.

Entreprise et adversité

Mais l'entreprise connote bien deux dérives de sens. «Ça joue bien», dit-on d'une mécanique qui tourne conforme. «Il y a du jeu», dit-on d'un engrenage qui coince, qui bouge, qui s'écarte. Or c'est bien l'écart qui caractérise l'entreprise: tous les coups n'y portent pas au but, tant s'en faut.

La rhétorique, c'est, dans toute entreprise où l'interaction verbale est dominante, l'ensemble des techniques qui permettent de réduire cet écart. Mais c'est, tout autant, l'ensemble des moyens destinés à nous permettre de prendre la mesure d'une *certaine irréductibilité* de cet écart, de prendre la mesure de la présence même de la démesure en toutes nos entreprises. A défaut de pouvoir mesurer la part de passion qui nous pousse ou nous freine à faire des choses, la rhétorique nous aide, *par les jeux même du langage dans le jeu même de la passion*, à nous

mesurer avec cette dernière. Et, dans cet «enjeu», technique de pointe et bricolage alternent en un double jeu sans fin.

Or, l'histoire des Sciences est là pour le montrer, il est déjà difficile à des «scientifiques», à l'intérieur même de la Cité savante, de tenir un discours qui, pour présenter une thèse à l'assentiment des interlocuteurs, – les seuls pairs en l'occurrence –, n'ait pas à faire appel à des manœuvres intellectuelles, avouables ou non, «permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits». Certes bien des «vérités» scientifiques, y compris sans doute dans les sciences de l'éducation, ont obtenu l'adhésion par la seule validité objective et opératoire de l'administration de la preuve, par le fonctionnement de ce que Kuhn (1970 cf. 1972) appelle le «paradigm-exemplar» et qu'il définit comme «tout ce qui relève de la théorie, des méthodes et du dispositif dans un domaine de recherche déterminé» (cité dans Lubek et Apfelbaum, 1980, p. 124).

Débordement rhétorique et divulgation

Mais comment ne pas insister, après Lubek et Apfelbaum, dans un article récent (1980), sur les interférences, – avec le «paradigm-exemplar» –, du «paradigm-community» qui renvoie à ce que Kuhn appelle «la constellation entière des croyances, valeurs, techniques . . . partagées par une communauté scientifique donnée» (id.). Notre expérience personnelle et tribale de ces interférences, des relations de domination-subordination par exemple qui relient l'auteur à son «editor», le demandeur de crédits à l'organisme pourvoyeur, l'étudiant ou l'assistant à son directeur de thèse, est certainement assez parlante pour que je n'aie pas à insister sur la part rhétoricienne obligée du discours de la communauté scientifique, abritée pourtant, en principe, de la contamination de la cité mondaine.

En principe seulement. Erika Apfelbaum note, à propos de l'Histoire de la Psychologie sociale aux Etats-Unis (1980, p. 101) que

«l'expérience de Lewin, Lippitt et White (1939) sur les effets comparés du leadership autoritaire et démocratique reçut un accueil enthousiaste de la part d'un public de non-spécialistes. Elle fut décrite sur quatre pages dans l'édition du dimanche du New York Times et fut l'objet d'une longue émission radiophonique de la Columbia Broadcasting System (Zander, 1977). (. . .) Ce travail, étant donné la conjoncture socio-politique dans laquelle il a été conçu et reçu, fit autant pour rendre la discipline notoire et pour accréditer son rôle dans le monde des sciences humaines que les trente années de recherches patientes qui avaient précédé».

L'exemple est particulièrement intéressant pour deux raisons. La première, c'est qu'il y a bien là *débordement rhétorique* incontrôlé de l'objet même de la science. L'emploi des moyens journalistiques d'expression en constitue l'une des marques: l'interlocution avec lecteurs et auditeurs, la pression de la conjoncture donnent à la «résonance» le pas sur le «raisonnement» si l'on peut dire. Mais ce débordement n'est pas le fait du seul concours extérieur de circonstances qui arracherait l'objet à ceux qui l'ont conçu les obligeant contre leur gré à un discours de vulgarisation. Le métaphorique est interne à l'objet scientifique lui-même. Ce sont précisément les *figures* du pouvoir, l'autoritaire et la démocratique, et leur charge imaginaire (et bien qu'elles évoquent les choses les plus réelles) qui vont «contaminer» du dedans une recherche sur les petits groupes et la «faire parler» plus que de raison du pouvoir politique à l'échelle d'une planète vouée à l'imminence de la guerre. Le *transport* du «microsocial» au «macrosocial», par le biais de la métaphore météorologique du «climat» social, très insistante chez Lewin et ses collaborateurs (cf. Lippitt et White, 1947, in Levy, 1965, pp. 278 ss.), s'impose dès lors avec les caractères de l'évidence. Il y a de la persuasion dans l'air. Mais on ne sait plus très bien qui persuade qui, et de quoi. Les figures de leader sont données à voir, quasi promenées comme des grosses têtes de Carnaval sur lesquelles on a caricaturé les traits des

dictateurs et des présidents. En échange de cette complicité rhétorique, de ce bain métaphorique (qui est assurément un bain de foule), la Psychologie sociale gagne une notoriété qui assure son crédit jusqu'au sein de la cité savante, sensible en définitive à ce genre d'argumentation.

Des prolongements pédagogiques

La seconde raison qui me fait m'attarder sur cet exemple, c'est que les prolongements de cette recherche de Lewin, Lippitt et White et de celles qui la suivirent, comme celle de Lippitt sur «The Moral of Youth Groups» (1942, cf. Lévy, 1965, p. 278), furent des prolongements fréquemment *pédagogiques*. Mais déjà les expérimentations elles-mêmes revêtaient cet aspect. Or, si j'ai évoqué à l'instant la métaphore désobligeante d'un défilé de Carnaval (mais allez me faire croire qu'un «leader» n'a pas toujours, d'une certaine manière, une grosse tête?) il est peut-être plus parlant de faire appel à la métaphore du *théâtre*. Il y a une inévitable, une souhaitable «théâtralisation» des idées pédagogiques, dès lors que des acteurs potentiels sont concernés par elles, que la circulation de ces idées n'a pas seulement pour but de recueillir un assentiment mais de modifier des pratiques ou de les confirmer, ce qui est bien le caractère de la pédagogie.

Théâtralisation

J'ai eu l'occasion de développer un peu ce point (Hameline, 1980), lors du Centenaire de la naissance d'Adolphe Ferrière. J'ai relevé la nécessité pour ceux qui ont constitué, tout au long de ce XXe siècle, un mouvement sous le signe de l'«ère nouvelle», de théâtraliser, c'est-à-dire de donner à voir sur une scène fictive, les thèmes qui marquaient les principales ruptures, les thèmes susceptibles d'une dramatisation, elle-même métaphore de cette action dont on tentait de percevoir le déroulement sur le «théâtre des opérations» (6). D'où ce décalage entre le discours et les faits, qui n'est pas d'abord forfanterie, naïveté ou mauvaise foi, mais qui est inconscient calcul rhétorique, calcul auquel nul n'échappe, auquel tout entrepreneur de pratiques humaines est obligé dès lors qu'il lui faut tenir un discours de défense, d'illustration ou de novità.

Mais, bien évidemment, cette exploitation scénique n'est pas sans risque de finir en arlequinade ou en mélodrame. Une certaine mise en scène d'une expérience comme celle de Lewin, Lippitt et White illustre bien cette déchéance rhétorique. Car on peut en faire, presque à la lettre, – et surtout quand cette lettre devient Ecriture, objet de catéchisme pédagogique à l'usage des grands commençants – un quasi-mystère médiéval, avec le découpage de l'espace où paraissent les trois loggias parallèles donnant à voir les trois images du bon rédempteur «démocratique» entre les deux larrons du «laisser-faire» et de l'«autocratie».

Faire paraître la pensée

Les propos sur l'éducation, du fait même que l'interlocution n'est jamais de l'ordre du débat pacifique entre pairs, ne peuvent que se surcharger du côté de la lexis, cette activité rhétorique où la pensée métaphorique puise sa légitimité praticienne et qu'Aristote définit par la fonction de «faire paraître» les discours, c'est-à-dire lui donner figure et, si possible, figure humaine. Et comme l'écrit alors Paul Ricoeur (1975, p. 46):

«Quand la preuve seule importe, comme en géométrie, on ne s'occupe pas de la lexis, mais dès que le rapport à l'auditeur passe au premier plan, c'est ainsi que l'on enseigne».

(6) On peut regetter, à ce propos, que Reuchlin (1973), en quête d'un discours rationnel et dépassionné sur l'éducation, ait pris le parti de railler le «Théâtre» où les idéologues de la pédagogie mènent leur spectacle d'ombres. Il ne mesurerait pas combien le rhétorique de son livre, fervent hommage à la litote et à l'euphémisme, lui faisait prendre place sur la même scène avec la seule différence d'un autre jeu, d'une autre «théâtralisation».

Tout enseignement est bien d'abord une rhétorique, qu'on dise, qu'on fasse, qu'on fasse faire ou qu'on laisse faire. Le pédagogique est bien de l'ordre du vraisemblable, même si les sciences de l'éducation peuvent parfois prétendre à l'ordre du vérifique. Ainsi, quand Cardinet préface la traduction française de l'ouvrage de Urs Lattmann, *Se préparer à enseigner* (1974), il présente bien les malentendus qu'un tel ouvrage peut engendrer chez certains éducateurs scolaires qu'impatiente toute tentative un peu systématisée de rationalisation de l'action didactique. Le voilà contraint à une démarche rhétorique digne du meilleur Quintillien. Que dis-je Quintillien? L'ouvrage est, si j'en crois la couverture, à l'effigie même de Socrate. Certes la formation scientifique de Cardinet, et aussi le génie propre de son rapport à l'écriture, l'encouragent à pratiquer principalement la *litote*, cette figure qui escompte ses meilleurs effets de la modestie même et de la simplicité du ton. Et voilà qu'au détour de cette *captatio benevolentiae* du lecteur, trois grandes métaphores classiques de l'éducation se présentent, «alla Ferrière», effectuant là leur honnête travail dans la *lexis* et dans la mise en scène:

«Il n'y a pas de toute que l'ère de l'*enseignement* est terminée et que nous sommes entrés dans celle de l'*apprentissage*. On ne peut plus admettre que des hommes en *forment* d'autres comme un potier modèle de la terre glaise, ni que des professeurs *instruisent* des élèves passifs comme s'ils remplissaient, de leur science, des têtes vides . . . C'est l'élève qui *apprend*, qui *se forme*, qui *se développe* et l'*enseignant*, comme le jardinier, ne peut que préparer le terrain» (1974, 3).

Dès lors qu'il y a quelque part à convaincre, dès lors qu'il y a quelque part à pratiquer l'*emulatio*, ce combat sans haine, nous n'avons pas à rougir de découvrir que tout propos sur l'éducation nous situe, pour longtemps encore, sur les rives incertaines de la Rhétorique, là où règne la métaphore, dans l'ambiguïté de ses compulsions répétitives et de ses impertinences créatives.

Das bildhafte Denken in der Erziehung oder Loblied auf die Rhetorik

Die Pädagogik als Erziehungswissenschaft aufbauen, hiess gleichzeitig, darauf hoffen, sie als Rhetorik zu vergessen. Das hartnäckige Weiterbestehen des bildhaften Denkens in den Reden über die Erziehung zeigt, inwieweit dieses Vergessen Verdrängung ist. Der rhetorische Umweg im Denken hat nicht nur eine schmückende oder schmarotzerartige Aufgabe. Der Weg über die Phantasie gehört zum Wesen jedes erzieherischen Schrittes, angefangen bei den toten Metaphern und den Gemeinplätzen. Dass der Schüler mit einem Behälter, den man zu füllen hat, oder mit einer wachsenden Pflanze verglichen wird, ist keineswegs gleichgültig. Und die Arbeit des Ueberredens wird noch lange, wenn nicht dem wissenschaftlichen Denken über die Erziehung, so wenigstens dem Denken der Wissenschaftler innewohnen. Wir sind alle Rhetoriker . . .

Metaphorical thought in educational discourse

The construction of Pedagogy as educational Science was accompanied by the hope that Pedagogy as Rhetoric could be forgotten. The persistence of metaphorical thought in educational discourse suggests, however, that the consignment of Rhetoric to oblivion is a form of repression. The rhetorical detour in thinking is not merely ornamental or parasitical. All educational enterprise crossed through the realm of the imaginary, beginning with out-dated metaphors and commonplaces. It is not without consequence to choose to compare a learner with a container to be filled or with a plant which is growing. And the art of persuading is likely to remain the hallmark, if not of scientific thought on education, at least of the thought of the Scientists. We are all rhetoricians . . .

BIBLIOGRAPHIE

- Apfelbaum E.*: Le pouvoir entre les groupes: l'histoire d'une si longue absence, *Recherches de psychologie sociale*, 1979, 1, 99–121.
- Althusser L.*: Sur le travail théorique – Difficultés et ressources, *La Pensée*, 1967, 132.
- Anzieu D.*: *Gibello B. et coll.: Psychanalyse et langage*, Paris, Dunod, 1977.
- Bally C.*: *Traité de stylistique française*, Paris, Presses universitaires de France, 1951.
- Barthes R.*: L'ancienne Rhétorique, *Aide-mémoire*, *Communications*, 1970, 16, 172 – 229.
- Cardinet J.*: Préface à *Lattmann U. P.: Se préparer à enseigner*, Vevey Delta, 1974.
- Claparède (Ed.)*: *Psychologie de l'Enfant et pédagogie expérimentale*, Genève et Paris, Kündig et Fischbacher, 6 éd. 1916.
- Cohen J.*: *Structure du langage poétique*, Paris, Flammarion, 1966.
- Colin J. P.*: Rhétorique et stylistique. Le langage comme création, in *Comprendre la linguistique*, sous la dir. de B. Pottier, Verviers, Marabout-Université, 1975, 79–103.
- Daumas G.*: Pour former une élite, *causeries familiales*, 1re série, Paris, Beauchesne, 1932.
- De Coster M.*: L'analogie en sciences humaines, Paris, Presses universitaires de France, 1978.
- Derrida J.*: Marges de la Philosophie, Paris, Ed. de Minuit, 1972.
- Dolto F.*: Préface à *Vasquez (A.), Oury (F.) – Vers la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1967, 7–21.
- Dottrens R.*: Education et démocratie, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1946.
- Droz R.*: De la nécessité et de l'impossibilité d'exploiter les travaux de Piaget en pédagogie, *Education et recherche*, 1980, 2, 7–24.
- Durand G.*: Les structures anthropologiques de l'imaginaire, Paris, Bordas, 1969.
- Ferrière A.*: L'Ecole sur mesure à la mesure du maître, Genève, Atar, 1931.
- Genette G.*: La rhétorique des figures, *Introduction à Les Figures du discours* (1830), Paris, Flammarion, 1968, 5–17.
- Groupe H.*: Rhétorique générale, Paris, Larousse, 1970.
- Hameline D.*: Adolphe Ferrière ou l'entreprise éducative, Genève, FaPSE, 1980.
- Jakobson R.*: Essais le linguistique générale, trad., Paris Ed. de Minuit, 1963.
- Kuhn Th. S.*: La Structure des révolutions scientifiques, trad., Paris, Flammarion, 1972.
- Lacan J.*: Ecrits, Paris, Ed. du Seuil, 1966.
- Lafargue M. de*: Poème sur l'Education, Paris, Guillot, 1788.
- Lausberg H.*: *Handbuch der Literarischen Rhetorik*, Munich, Max Hueber, 1960.
- Le Guern M.*: Sémantique de la métaphore et de la métonymie, Paris, Larousse, 1973.
- Levy A.*: Textes fondamentaux de psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965.
- Lubek J., Apfelbaum E.*: Analyse psycho-sociologique et historique de l'emprise d'un paradigme, *Recherches de psychologie sociale*, 1979, 1, 123–149.
- Mouvements de Rénovation pédagogique par eux-mêmes (Les), (coll.) – Paris, Editions E.S.F., 1972.
- Normand C.*: Métaphore et concept, Bruxelles, Editions complexes, 1976.
- Perelman C. Olbrechts-Tyteka L.*: Traité de l'Argumentation, Paris, Presses Universitaires de France, 1958.
- Piaget J.*: La formation du symbole chez l'enfant, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1946.
- Piaget J.*: La psychologie, les relations interdisciplinaires et le système des sciences, *Bull. Psychol.*, 1966, 254, 242–254.
- Reuchlin M.*: L'Education en l'an 2000, Paris, Presses Universitaires de France, 1973.
- Ricoeur P.*: La métaphore vive, Paris, Ed. du Seuil, 1975.
- Snyders G.*: Où vont les pédagogies non-directives?, Paris, Presses Universitaires de France, 3e, éd. 1975.
- Shibles W.A.*: Metaphor: an Annotated Bibliography and History, Whitewater, Wisconsin, Langage Press, 1971.
- Todorov T.*: Littérature et signification, Paris, Larousse, 1967.
- Todorov T.*: Introduction à la littérature fantastique, Paris, Ed. du Seuil, 1970.