

LE PROFESSEUR DE LETTRES, L'IMAGE TEXTUELLE, LE DISCOURS EXPLICATIF ET LE STEREOTYPE

Michèle LUSETTI
Collège de Capelle-la-Grande.

“ Je suis dévoré de comparaisons comme on l'est de poux et je ne passe mon temps qu'à les écraser ; mes phrases en grouillent ”.

G. Flaubert, *Lettre à Louise Collet*.

Le professeur de Lettres ne s'était d'abord intéressé, au cours de ses études secondaires puis universitaires, aux images qu'il appelait des images littéraires que dans la littérature ⁽¹⁾.

Lorsqu'il était entré dans les classes d'un collège ou d'un lycée, il avait essayé de les faire apprécier à ses élèves chez les grands auteurs. Souvent, il avait ironisé sur ces images devenues clichés, communément désignés sous le nom de stéréotypes, dans certains romans, tels ceux de la collection Harlequin, qui constituaient l'essentiel des lectures de plusieurs de ses classes. Souvent aussi, il avait stigmatisé en rouge, dans la marge des copies de ses élèves, ces images usées et rebattues.

Et puis un jour, le Professeur de Lettres, après plusieurs stages du PAF ou de la Rénovation des Collèges, se trouve engagé dans un groupe de recherche français transdisciplinaire. Dans ce cadre, l'élaboration d'un dossier individuel sur le monde animal avec ses élèves de sixième l'amena à consulter un très grand nombre de documents de toutes sortes : encyclopédies, ouvrages de vulgarisation, revues destinées à la jeunesse (*Okapi, Wapiti, Hibou, La Hulotte*, etc.), fichiers vendus par correspondance... que les élèves trouvaient au CDI, à la bibliothèque municipale ou dans leur environnement familial.

Et le Professeur de Lettres tomba des nues. La lecture des documents faisait apparaître, de façon massive, la présence de ces figures de rhétorique qu'il connaissait bien : comparaisons, métaphores, personnifications. Quelle ne fut pas sa surprise de constater le phénomène jusque dans l'index d'une encyclopédie ⁽²⁾ : “ Crustacés étranges cuirassés... Espadon escrimeur des mers... Chameau navire du désert... Cervidés seigneurs des forêts... Ecureuil infatigable acrobate... Dauphin clown de la mer... ” La série est longue.

Le Professeur décida alors d'appeler ces images simplement des images textuelles puisqu'elles apparaissaient dans d'autres textes que les textes littéraires. L'expression

lui sembla commode comme terme générique de toutes ces figures de rhétorique. Cela permettait aussi de les mettre en relation avec d'autres images dites " images figurales " (3) qui désignent, cette fois, tout type d'illustration (photo, dessin, schéma...) et accompagnent presque toujours le texte d'un ouvrage de vulgarisation.

" Métaphores. Il y en a toujours trop dans le style "

G. Flaubert. *Dictionnaire des idées reçues.*

Encore tout étonné, le Professeur de Lettres était de plus en plus agacé. Toutes ces images lui semblaient extrêmement médiocres et relever de plus en plus de tout un attirail plus ou moins vieillot de clichés et stéréotypes. Il se dit alors que tout cela était de la bien mauvaise littérature.

" La métaphore, en effet, n'est jamais une figure innocente "

A. Robbe-Grillet. *Pour un nouveau roman.*

Le Professeur de Lettres était d'autant plus irrité que sous couvert d'apprentissage scientifique, neutre et objectif, il apparaissait clairement qu'étaient véhiculés toutes sortes de discours sociaux stéréotypés et des formes d'idéologie (4) plus ou moins réactionnaires. Et il pensa que tous ces ouvrages contribuaient plus à l'acculturation et à l'intégration des enfants à des modèles sociaux très conventionnels qu'à l'acquisition d'une culture scientifique proprement dite. Il était en particulier de plus en plus fâché chaque fois qu'à propos de la répartition des rôles entre mâle et femelle on s'esclaffait avec maints points d'exclamation sur les bizarreries de ces mâles (hypocampe, crapaud, accoucheur, manchot) qui, étrangement, s'occupent des oeufs ou des petits.

Qu'a donc la science à gagner de telles assimilations du monde animal au monde humain ? Bien sûr, déjà Buffon, le grand naturaliste, était tombé dans l'anthropomorphisme, mais enfin... c'était au XVIIIème siècle. Bien sûr, il est inévitable que la métaphore, le plus souvent anthropomorphe donc centrée sur l'homme, le soit sur l'homme d'une certaine époque et d'une certaine société et sur l'idée que se fait cet homme de la nature de la société et de lui-même. Bien sûr, il est inévitable que l'anthropomorphisme se double d'un ethnocentrisme.

Le Professeur de Lettres fut encore très contrarié lorsqu'il s'aperçut que ces figures, non seulement font appel aux réalités les plus quotidiennes et les plus banales, les plus prosaïques ou les plus triviales, aux modèles sociaux les plus conventionnels mais aussi à tout un arsenal d'images qui renvoie à un monde ancien voire archaïque. Les images se réfèrent souvent à des époques révolues et à des figures anciennes que ce

soient celles de la sentinelle, du soldat, du chevalier, celles de la femme à sa quenouille, de la lavandière ou celles du paysan et de l'artisan d'autrefois. Quel bénéfice la culture scientifique dont le projet est toujours tourné vers la modernité et la découverte de nouveaux concepts peut-elle retirer de toutes ces images passivistes et régressives ?

“ Mettez-y tout, flanquez-y tout, fichez-y tout. Cassez la maison. Une barricade, c'est le thé de la mère Gibou. ”

Victor Hugo. *Les Misérables*.

Et quelquefois, le Professeur de Lettres s'amusa beaucoup au repérage à la fois quantitatif et qualitatif de ce foisonnant tissu métaphorique, hétéroclite et bigarré. Ainsi découvrit-il qu'une même revue ⁽⁵⁾ parle de l'araignée et de sa toile en utilisant successivement les images de la cathédrale de soie, de la corde de l'alpiniste, du pont suspendu, du funambule, du filet de pêche et du papier tue-mouches. Pour la même araignée, une autre revue ⁽⁶⁾ emploie celles d'usine textile, de petit monstre, de câble, de dentelle, de filet de pêche aussi et de fileuse au métier. Chaque fois le rédacteur ne prend apparemment pas garde au caractère disparate des termes qu'il unit au fil des lignes et aux incohérences cocasses qu'il engendre d'une certaine manière.

Le Professeur de Lettres, un peu perdu dans cette abondante documentation qu'il ne fréquentait jamais auparavant, sans point de repère précis pour la situer, se dit qu'il devrait s'attacher à un document précis dont la valeur et la renommée seraient incontestées. Et il choisit *La Hulotte*. Cette revue touche maintenant 150 000 abonnés, enfants et adultes. Elle est très appréciée des spécialistes de la littérature de jeunesse et très estimée d'enseignants qui l'utilisent en classe, à l'école primaire comme au collège. Parmi les sélections bibliographiques considérées comme les plus sérieuses dans le domaine documentaire ⁽⁷⁾, dans les revues les plus autorisées, *La Hulotte* y est “ vivement recommandée pour les sixièmes ” ⁽⁸⁾.

Le cas est intéressant. Le Professeur de Lettres lut attentivement le dernier numéro ⁽⁹⁾ et commença par mettre bout à bout toutes les images textuelles qu'il rencontrait concernant le muscardin. Et il obtint la liste de noms suivants : “ jongleur, poupée, voleur, repentir des Brigades Rouges, acrobate, enfant, sioux, samouraï, fakir, champion olympique, charpentier, travailleur posté, guérillero, prix Nobel, cousette, troglodyte, syndicaliste, ermite, esquimau, ébéniste, nouveau-né, retraité, maçon, pharaon, parrain de la mafia, partisan de la limitation des naissances... ”. Toutes ces figures à visage humain pour désigner un animal n'utilisent, de personnages toujours très typés, qu'une caractéristique qui donne de chacun une vision très stéréotypée, très caricaturale et très simplificatrice.

Les métaphores animales sont aussi nombreuses. Elles provoquent parfois, de par leur proximité, des effets surprenants si l'on songe qu'il s'agit de parler d'un petit rat et que l'on évoque à la fois l'âne, le loir, le loup, le ver de terre, le renard, le serpent, l'oiseau, le lièvre, la fourmi et le ouistiti. Ces animaux ne sont cités qu'en fonction d'un trait qu'on leur attribue de façon presque proverbiale : le loir dort, le lièvre a peur, le loup marche à pas de loup et la fourmi travaille. Le Professeur de Lettres s'avisa alors que le texte utilisait de nombreuses expressions plus ou moins vieilles et perçues comme archaïsantes. Il se souvint alors que la langue orale et la langue populaire étaient elles aussi créatrices de métaphores. Il se rappela aussi que la langue était un cimetière de métaphores mortes plus ou moins perceptibles aujourd'hui.

Parallèlement à cet usage de tournures volontiers archaïsantes, le vulgarisateur semble se méfier des termes scientifiques. S'ils sont donnés, c'est toujours par le biais de l'humour : " Sans oublier le nom à coucher dehors dont les savants ont cru malin de l'affubler : *muscardinus avellanarius* et qui vient lui aussi d'*avellana*, le nom latin de la noisette ⁽¹⁰⁾. On remarque la même chose ailleurs : " sa maison au drôle de nom : la cattiche ", dit-on à propos de la loutre ⁽¹¹⁾. Le catalogue des objets n'est pas moins impressionnant et offre un bric à brac tout à fait insolite : " trapèze, hallebardes, ressorts, baionnettes, poutrelles métalliques, radar, nacelle, magnétoscope, bibelots, montgolfière, canne, grappin, parapluie, porte-manteau, panier, moquette, matelas, moufle, tôle, bathyscaphe, sous-marin, rafiote, cabine de téléphérique, téléphone, cercueil, sarcophage, chaudière, poêle, thermostat ". Tous ces objets n'ont en commun que d'avoir été fabriqués par l'homme.

Le Professeur de Lettres, presque séduit par ces énumérations quasi surréalistes, se demandait toutefois ce qu'un élève de sixième peut saisir, comprendre et retenir d'un tel foisonnement d'images textuelles. Même s'il est clair que la lecture linéaire du texte ne manifeste pas aussi lourdement le phénomène, il n'empêche que le texte métaphorique, sorti du texte de base qu'il double pratiquement, laisse l'impression d'assister à la collision brutale d'aires sémantiques très éloignées et à une vision du monde totalement kaléidoscopique ⁽¹²⁾. Le Professeur finit avec Daniel Jacobi qui traite d'autres documents ⁽¹³⁾ par s'interroger sur l'intérêt d'un tel usage : " je doute de la fécondité d'un procédé utilisé à une telle fréquence. Plus que d'un tour didactique, il s'agit d'un tic d'écriture qui tend à rendre presque confuses les idées les plus élémentaires."

L'ensemble semble d'autant plus complexe que le processus analogique n'est pas toujours signalé par une marque syntaxique et que s'il l'est, c'est de façon très diverse et variée. Les grammaires et les traités de rhétorique en ont inventorié les catégories et les structures. L'élève est loin de maîtriser ce repérage. La compréhension

d'une image textuelle, toute stéréotypée qu'elle soit, exige la prise en compte d'au moins quatre éléments : le comparé, le comparant, la présence ou non d'un outil comparatif et le motif. C'est à dire une sélection de sèmes communs autorisant la mise en relation. Et la saisie et l'élucidation intellectuelles d'une image textuelle sont plus ou moins difficiles selon que l'on a une comparaison explicite contenant les quatre éléments ou une métaphore in absentia réalisée en un seul mot, sans aucun signalement.

Dans la collection *La Hulotte*, la complexité augmente dans la mesure où, dans chaque numéro, Pierre Deom, l'auteur, y pratique le pastiche d'un genre littéraire codifié, ayant ses règles, ses structures et ses stéréotypes ⁽¹⁴⁾.

Le rat d'or prend, par exemple, l'allure d'un conte de fées. La méchante fée Congère y a jeté un mauvais sort au pauvre muscardin, le jour de sa naissance. D'autres numéros imitent le roman populaire, le thriller, le compte rendu de procès, le cahier de doléances ou la presse à sensation. Cela permet-il à l'enfant de voir que sous l'histoire circule tout un discours scientifique reposant sur une documentation spécialisée extrêmement soignée ?

Très perplexe devant un phénomène aussi massif que surprenant, le Professeur de Lettres se dit qu'il était temps de formuler des hypothèses. Pourquoi y-a-t-il tant d'images textuelles dans le discours de vulgarisation ?

“ Madame Perrichon : Comment, vous allez vous faire auteur à présent ? ”

E. Labiche. *Le voyage de Monsieur Perrichon*.

Une première hypothèse le conduisit d'abord à ne voir là que la trace de stéréotypes scolaires. Souvent le vulgarisateur anonyme qu'on appelle “ le troisième homme ”, intermédiaire entre les scientifiques et le grand public, en mal d'écriture artiste, serait en proie au complexe de l'écrivain. Plus simplement, le discours de vulgarisation étant un discours qui ne se pense pas porterait la trace de sédiments provenant de certaines écritures individuelles à partir d'apprentissages sociaux ⁽¹⁵⁾. Le vulgarisateur manifesterait sa volonté de se conformer plus ou moins consciemment à l'idéal du beau texte ou de la belle description, tels que les dictées, les manuels que les maîtres lui ont transmis. Cette volonté d'embellissement par l'image textuelle se voit encore dans certains exercices, sur l'expansion du groupe nominal, par exemple. Le Professeur de Lettres se souvint qu'il en pratiquait. Lui-même véhiculerait le stéréotype !

Quelque part de vérité que contienne cette hypothèse, elle ne donna pas entièrement satisfaction au Professeur de Lettres. Se méfiant de lui-même, il pensa qu'elle restait bien littéraire. Il en chercha une autre.

“ - Tu vois, dit-il aussitôt, nous nous sommes trompés. Ce n'était pas une marguerite, c'était un papillon.

- Un papillon blanc, rétorqua Vendredi, c'est une marguerite qui vole ”.

M. Tournier. *Vendredi ou la vie sauvage*.

Puisque les documents consultés étaient essentiellement destinés à la jeunesse, ne faudrait-il pas en déduire que l'image textuelle conviendrait mieux aux enfants pour comprendre, et que la métaphore, comme on le dit souvent, est la langue des enfants et des primitifs ? Mais cette généalogie de la métaphore n'est-elle pas mythique ?

Un article sur le développement de la métaphore et des compétences narratives ⁽¹⁶⁾ chez l'enfant, éclaira le Professeur qui retint l'exemple suivant :

Soit l'énoncé : “ Après de nombreuses années passées à travailler à la prison, le gardien de prison était devenu dur comme un roc ”. Entre 5 et 7 ans, l'enfant comprend, par exemple, que Dieu ou une fée a transformé le coeur du gardien en pierre. C'est l' “ interprétation magique ”. Dans un second temps, entre 6 et 8 ans, tel enfant comprend que le garde travaillait dans une prison qui avait des murs de pierre. C'est l' “ interprétation métonymique ”. Vers 8 et 9 ans, tel autre enfant comprend que le gardien avait des muscles puissants et durs. C'est l' “ interprétation métaphorique primitive ”. C'est vers 10 ans seulement qu'on arrive à une compréhension métaphorique proprement dite. L'article précise encore que “ les métaphores ” utilisées depuis longtemps sur une grande échelle et qui sont devenues des clichés en quelque sorte sont mieux comprises que des créations linguistiques nouvelles par des enfants âgés de 9 à 13 ans ”. Et les auteurs finissent par conclure que l'enfant avant 12 ou 13 ans éprouve encore de notables difficultés à effectuer les opérations nécessaires à la pleine compréhension du langage métaphorique.

Le Professeur de Lettres, intéressé, tenta lui-même une expérience qu'il proposa aux sept classes de 6ème de son collège. Il prit un texte dans un manuel de sciences naturelles ⁽¹⁷⁾. Celui-ci comprend deux paragraphes : l'un explique la manière de manger d'un crustacé, l'autre compare ce crustacé à l'homme qui mangerait en trempant sa moustache dans la soupe. L'expérience ne permit pas de montrer si la comparaison favorisait la compréhension. En revanche, elle fit apparaître toutes sortes de perturbations dans le traitement de l'information principale, même chez de bons et très bons élèves ⁽¹⁸⁾.

Le Professeur de Lettres feuilleta alors quelques revues de vulgarisation pour adultes. Le phénomène y était exactement le même. Il constata avec D. Jacobi encore ⁽¹⁹⁾ que le domaine guerrier et militaire était toujours très productif dans le

répertoire comparatif et stéréotypé, pour expliquer, par exemple, les phénomènes immunologiques. Le lecteur n'ayant, la plupart du temps, qu'une modeste culture scientifique, la vulgarisation serait-elle l'enfance de la science ? Des travaux sur la vulgarisation scientifique révélèrent au Professeur de Lettres qu'il était bien ignorant. La métaphorisation du discours est un trait de marquage spécifique de la vulgarisation. Et toute une polémique est engagée autour des images textuelles, le plus souvent stéréotypées. Pour les uns, elles ne sont " qu'oripeaux ", " mise en scène " et " vitrine " (20) de la science. Elles n'érigent la science en spectacle que pour mieux duper le grand public et permettre aux scientifiques la confiscation du savoir. Pour les autres, elles sont la seule voie de transmission du savoir scientifique qui resterait sinon inaccessible. Et le trouble du Professeur grandit lorsqu'il vit que les scientifiques eux-mêmes, au niveau le plus élevé, emploient des images faisant appel aux expériences les plus banales. Des chercheurs, dans un article consacré au soliton, écrivent, par exemple, dans *La Recherche* : " On peut aussi envisager des configurations où il y a un défaut localisé, un atome de l'une des deux rangées étant en quelque sorte célibataire dans l'appariement (tout le monde a eu l'occasion de bâtir des solutions de ce type en boutonnant trop rapidement une chemise ou un chandail) " (21).

" Je voudrais bien savoir si la grande règle de toutes les règles n'est pas de plaire ..."
Molière. *Critique de l'Ecole des Femmes*.

En troisième hypothèse, le Professeur de Lettres pensa qu'il pouvait s'agir là d'un phénomène purement éditorial obéissant à des visées strictement publicitaires et commerciales. Les scientifiques ont à faire eux-mêmes leur propre publicité : publier, convaincre, être lu ou périr. Dans la presse pour la jeunesse, les titres très souvent métaphoriques servent d'accroche. Le langage fleuri de la métaphore peut séduire et le stéréotype peut rassurer et tranquiliser. Le lecteur est en pays connu, contrairement aux ouvrages scientifiques où il se trouve en face d'un discours scientifique nouveau, rébarbatif, difficile à comprendre ou franchement incompréhensible.

Parfois l'aspect ludique de ces images n'est pas négligeable. En dehors même du titrage, il est indéniable que le style d'une revue comme *La Hulotte* est l'un des facteurs de l'intérêt et du plaisir que les élèves prennent à sa lecture. Les élèves lisent. MOTIVER est bien l'une des tâches les plus difficiles du professeur. Il se dit que, si le contenu en valait la peine, la vulgarisation pourrait réussir certains apprentissages incidents, parallèles à ceux qui sont mis en oeuvre dans les classes. Et la Vulgarisation réussirait peut-être une sensibilisation que ne réussit pas toujours l'Ecole. D'ailleurs, quel que soit le but mercantile de ce type d'ouvrages, les intentions didactiques et pédagogiques ne sont jamais absentes et sont même souvent affichées, ne serait-ce que pour servir d'arguments auprès des parents. Mais ces intentions sont-elles mises en oeuvre ?

Le Professeur se tourna alors vers les manuels scolaires. Bien que l'aspect financier soit à prendre en considération, le projet à réaliser y est, en principe, essentiellement didactique. Les manuels utilisent-ils les images textuelles ? Le phénomène apparaît au premier abord de manière beaucoup moins visible, à une bien moindre fréquence et de façon ponctuelle. Souvent le texte métaphorique est mis en annexe à la fin du chapitre ⁽²²⁾. Le Professeur releva, dans le manuel de biologie de ses élèves de 6ème, des images qu'il envisagea d'étudier en classe.

Pensant toujours à *La Hulotte* et au muscardin, il consulta plusieurs manuels de 5ème, aux chapitres concernant l'hibernation. Le Professeur de Lettres trouva que, pour expliquer la thermorégulation, les textes, les schémas et les courbes étaient bien compliqués. Dans *Le rat d'or*, les images textuelles semblent rendre la compréhension plus facile. Il se dit alors qu'il devait faire une expérience pour mesurer l'efficacité de chacun des types de documents.

Le manuel d'histoire et de géographie ⁽²³⁾ utilisé en 6ème dans son collège montra au Professeur que les manuels les plus récents, dont la conception nouvelle et originale semble manifester une réflexion approfondie tant sur le plan pédagogique que didactique, utilisent les images textuelles, au moins dans les titres comme le montre une rapide consultation de la table des matières : " Les portraits de la terre ", " Le visage de la terre ", " Le jeu de la terre et de l'eau ", " Des rides vivantes ". L'anthropomorphisme peut être aussi présent dans un manuel de géographie que dans un manuel de sciences naturelles. Certains titres laissent transparaître à l'évidence la référence à des modèles sous-jacents de titrage : " Au pays de la soif ", " Au pays du froid ". Les élèves penseront sans doute aux aventures de Tintin, *Au pays de l'or noir*. " La revanche des plaines ", " La magie des sables ", " La fin des mirages ", " Des tropiques peu tropicaux ". Le jeu avec les genres (contes de fées ou récit de vie) s'ajoute à celui avec les titres et les mots : " Il était une fois la forêt et la prairie ". " Abdou, enfant des savanes ". Sous la séduction de tous ces jeux plane l'ambiguïté quant au contenu du texte qui suit. L'élève de 6ème est-il capable de percevoir tous ces niveaux de signification ?

Seule une étude plus étendue et plus approfondie des manuels scolaires, selon les éditeurs, les dates d'édition et les matières permettrait de mesurer exactement l'ampleur du phénomène et de nuancer les premières impressions.

Le Professeur s'intéressa aussi au discours oral des enseignants et à leur conduite explicative en classe. Et il découvrit que ces collègues, et lui-même, employaient plus souvent qu'ils ne le croyaient le discours figuratif pour expliquer. Le discours enseignant est aussi un discours qui ne se pense pas toujours. Tel professeur de français utilise l'image de la locomotive et de ses wagons pour expliquer la différence

entre proposition principale et proposition subordonnée ; tel autre prend l'image des blanches et des noires sur la portée pour tenter d'élucider les notions de nature et de fonction, si difficiles à appréhender par les élèves, de la 6ème à la 3ème ; tel autre encore parle des différents costumes d'un son pour montrer les différentes graphies d'un même phonème. Le professeur de chant utilise l'image du navire qui glisse sur l'eau pour faire saisir la manière de produire un son continu. Le professeur de sciences naturelles dit qu'il utilise surtout des images en 3ème, " à cause du programme ". Ainsi, dans le chapitre sur l'alimentation et la digestion, il explique l'action de l'enzyme salivaire sur la grosse molécule d'amidon composée de petites molécules de glucose liées ensemble en utilisant l'image des ciseaux (enzyme) qui coupent le gros collier (molécule d'amidon) pour donner des perles séparées (molécules de glucose). Ainsi, il rend visible un phénomène que les élèves ont du mal à se représenter. Le professeur de mathématiques prend l'image de la balance, pour expliquer les équations. Tel professeur de sciences physiques reprend l'image d'un manuel, celle d'un circuit autoroutier pour expliquer un circuit électrique. Il précise qu'il passe beaucoup plus de temps à montrer les différences que les ressemblances ; tel autre utilise pour faire comprendre les concepts de chaleur et de température une analogie hydraulique.

Le Professeur de Lettres, conforme en cela au stéréotype du littéraire qui ne comprend rien aux sciences, ne suit pas toujours les explications de ses collègues de sciences physiques. C'est pourtant grâce à eux qu'il fit de considérables progrès. Ils utilisent en effet davantage l'analogie que la simple comparaison ou métaphore⁽²⁴⁾. L'analogie (A est à B ce que C est à D) montre des relations et non des propriétés de substance. Elle s'accompagne d'images figurales et de schémas. Une fois de plus le Professeur comprit qu'il était bien naïf. L'analogie est un moyen très ancien de transmission du savoir scientifique. Avec G. Giordan⁽²⁵⁾, il s'aperçut que les modèles proposés étaient nombreux mais plus ou moins performants, trop complexes ou trop simplistes, engendrant souvent des erreurs chez l'apprenant, et que de vastes champs de recherche s'offraient là aux chercheurs en didactique.

Enseigner c'est Reformuler⁽²⁶⁾.

Dans tous ces entretiens, le Professeur réalisa que l'une des tâches les plus importantes de tout enseignant, comme de tout vulgarisateur, était de REFORMULER. Comment expliquer autrement quand on a répété tant de fois la même explication, et que les élèves ne comprennent toujours pas ? L'un des collègues du Professeur émit l'hypothèse que l'image, montrant le désarroi du professeur, était davantage centrée sur le maître que sur l'apprenant. Le maître s'expliquerait d'abord à lui-même. Cela est sans doute vrai. Il est certain aussi qu'il faut poser le problème majeur de la reformulation de la science : comment reformuler la science dont les vocables, qui appartiennent à une langue spécialisée, autonome et singulière, sont monosémiques

et monoréférentiels et n'admettent guère la synonymie ? Comment rendre concret un concept abstrait ? Comment rendre visible l'invisible ? Ainsi le Professeur de Lettres s'inscrit-il dans une problématique, de plus en plus sensible ces dernières années, tant chez les enseignants que chez les chercheurs :

“ Apprendre... oui, mais comment ? ” (27) .

Dernière hypothèse : les images textuelles et les stéréotypes sont des aides didactiques.

Le Professeur comprit enfin que les images textuelles n'étaient pas là pour leur valeur esthétique mais pour leur valeur explicative. Il comprit qu'il n'avait pas à considérer de manière péjorative ces images souvent conventionnelles : si elles font appel à des expériences banales de la vie quotidienne ou à toute une imagerie venue d'un arrière-fond culturel partagé du plus grand nombre, c'est par nécessité. En effet, un concept ne se transmet pas directement. C'est l'apprenant qui construit son savoir. La construction du savoir ⁽²⁸⁾ ne s'opère qu'en allant du connu vers l'inconnu, de l'ancien vers le nouveau. Un nouveau concept ne se construit pas tout seul. Il se construit en s'appuyant sur d'autres concepts avec lesquels il entre en réseau. Il ne se construit pas en une seule fois mais par palliers successifs et passe par différents stades de formulation. Sur le chemin de l'abstraction, l'usage des comparaisons, métaphores, analogies et modèles peut constituer une étape. Le stéréotype devenu modèle standardisé et prototypique offre un cadre d'attente, permet de faire des prévisions sur le nouvel objet de savoir à construire, devient donc une aide facilitant l'activité cognitive. Et la langue utilisée ne peut être que la langue commune, la langue véhiculaire, monnaie d'échange courante, permettant la communication.

“ Enfin les modèles doivent être présentés comme des outils approximatifs ” (29) .

Il est bien évident que l'usage de modèles ne va pas sans danger. L'expérience que mena le Professeur avec des élèves de 6ème montre que les difficultés sont, pour une part, dues à l'âge des enfants, mais aussi qu'elles sont inhérentes à l'emploi même d'une image. La comparaison, la métaphore, l'analogie et le modèle font toujours appel à l'Autre, irrémédiablement étranger à l'objet à construire. Si les identités, et elles seules, ne sont pas bien établies, s'il n'est pas fait abstraction des différences, les risques de confusion et d'erreur sont grands. On risque d'attribuer à A ce qui n'appartient qu'à B, on risque de mêler A et B et de construire un objet C, mélange des deux premiers, qui n'a plus aucune réalité scientifique. D'autre part, le modèle ou le stéréotype risque d'être si prégnant qu'il sera seul retenu. Plus gravement encore, si la reconnaissance l'emporte sur la connaissance, elle peut donner à l'apprenant l'illusion d'avoir compris. L'image et le stéréotype peuvent, en raison de leur

force d'imposition, perturber ou même empêcher l'acquisition d'un nouveau savoir.

Le recours aux images textuelles ne saurait être récusé. Elles offrent une aide didactique indispensable. Mais elles restent toujours des outils à double tranchant qu'il faut manier avec prudence.

Sur l'usage pléthorique de certaines images textuelles anthropomorphistes, dans beaucoup d'ouvrages sur les animaux, le Professeur resta très sceptique.

Quoi qu'il en soit, devant l'ampleur du phénomène ainsi découvert, le Professeur de Lettres se dit, qu'au moins, il devait construire plusieurs séquences d'apprentissage permettant aux élèves d'identifier et de maîtriser les images textuelles, dans tous les discours explicatifs au milieu desquels ils étaient immergés.

Qu'avait gagné le Professeur de Lettres dans toute cette histoire ? Il avait lu pour mener à bien ce travail. Il avait dû parfois renoncer à la fréquentation de ses écrivains préférés.

Oui, qu'avait gagné le Professeur de Lettres ?

Sans doute à devenir un professeur de français...

NOTES

(1) Il s'inscrit en cela dans l'histoire de son temps. Si l'on part de la rhétorique chez les Anciens, on s'aperçoit que l'histoire de la rhétorique est celle d'une " restriction généralisée ". La rhétorique se limite souvent aujourd'hui à l'étude de figures. Et parmi ces figures, la métaphore y occupe la place centrale. Lire à ce propos l'article de G. Genette : " La rhétorique restreinte ", *Figures III*, Seuil, Paris, 1972, p. 24-40.

(2) *Tout l'Univers*, Hachette, 1974.

(3) L'expression est de D. Jacobi dans *Diffusion et vulgarisation*, Annales Littéraires de l'Université de Besançon, Les Belles Lettres, Paris, 1986, p. 16.

(4) cf dans ce numéro d'article de R. Tiset.

(5) *Wapiti* n° 7, octobre 1987.

(6) *Géo* n° 93, novembre 1986.

(7) Les sélections sont de plus en plus difficiles à établir en raison de l'abondance de la production. Le documentaire est devenu un créneau très porteur chez les éditeurs.

(8) *Lire au collège*, n° 17, février 1987, CRDP Grenoble, p. 28.

(9) *Le rat d'or*, La Hulotte n° 59, Boulton aux bois, 1987.

(10) *Ibid.* p. 28.

(11) *Wapiti* n° 18, septembre 1988, p. 35.

(12) Même si toutes ces images peuvent entrer dans différentes typologies du type : 1 - modèles biomorphes ; 2 - modèles anthropomorphes ; 3 - modèles intentionnels : a/ analogies technomorphes ; b/ analogies sociomorphes. Cette typologie est citée dans un article de J. Molino : " Anthropologie et métaphore ", *Langages* n° 59, juin 1979, Larousse, Paris.

- (13) D. Jacobi, " Parcours fébrile de la littérature de vulgarisation scientifique destinée aux enfants ", *Pratiques* n° 47, septembre 1985, p. 97.
- (14) Voir dans ce même numéro l'article de B. Hibert en ce qui concerne les genres.
- (15) C'est ce que montre J. Bourquin dans : " A propos d'un écrivain paysan ou de l'importance des stéréotypes scolaires ", *Pratiques* n° 48, juin 1984, p. 113-119.
- (16) S. Bredart et J.A. Rondal, *L'analyse du langage chez l'enfant*, Mardaga, 1982, chap. VI, p. 101-118.
- (17) *Biologie 5ème*, Librairie Technique et Vulgarisation, 1978, p. 69.
- (18) Pour un compte rendu de l'expérience et une analyse détaillée des résultats obtenus, voir : F. Darras, M. Lusetti, " Images textuelles et compréhension ", *Spirale* n° 1, septembre 1988, E.N. Lille.
- (19) D. Jacobi, op. cit., " Sémiotique du discours de vulgarisation scientifique " p. 19.
- (20) D. Jacobi, op. cit., " Figures et figurabilité de la science dans des revues de vulgarisation ", p. 150-160 (D. Jacobi montre ce que devient cette image dans *Science et Vie*).
- (21) *Biologie 6ème*, collection Escalier, P. Bordas et fils 1986 ; par exemple, p. 40 : " cet insecte a un corps entièrement recouvert d'une carapace comparable à l'armure d'un chevalier du Moyen-Age. Cette carapace est dure, coriace, imperméable à l'eau et aux gaz."
- (22) Pour préciser ces termes, nous empruntons un exemple à J. Molino dans " Métaphores, modèles et analogies dans les sciences ", *Langages* n° 54, juin 1979, p. 86. Pour expliquer la structure de l'atome, on peut dire : " Le noyau est un soleil (métaphore) ; le noyau entouré de ses électrons est analogue au soleil entouré de ses planètes (analogie) ; le système solaire est un modèle de la structure atomique (modèle) ". Une expérience menée par M.D. Gineste avec des étudiants tend à montrer qu'une analogie permet une meilleure compréhension que la métaphore. Cf. M.D. Gineste, " Les analogies et les métaphores : leur rôle dans la compréhension de textes informatifs " *Bulletin de Psychologie*, Tome XL, n° 380.
- (23) A. Giordan, *Les origines du savoir*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel - Paris, 1987, chap. XI, " Les modèles didactiques " p. 185-196.
- (24) Emprunt au compte-rendu d'une Table Ronde sur : " Français technique et scientifique à re-formuler ", dans *Langue française* n° 64, décembre 1984, p. 10.
- (25) L. Guilbert, " La spécificité du terme scientifique et technique ", *Langue française* n° 17, février 1973.
- (26) Cf. D. Jacobi, op. cit., " La Figurabilité des concepts dans le discours de vulgarisation ", p. 163-170.
- (27) Titre d'un ouvrage de P. Meirieu, E.S.F., Paris, 1987.
- (28) Sur la question, l'ouvrage d'A. Giordan (op. cit.) est à lire en son entier.
- (29) A. Giordan, op. cit., p. 201.