

Introduction

Emmanuel SANDER

IDEA, Université de Genève, Genève, Suisse

Le postulat d'**éducabilité**, fondamental en sciences de l'éducation, légitime l'existence même de ce champ et confère à chaque individu une capacité à apprendre, à progresser et à accroître son autonomie, ainsi que son bien-être. L'idée de l'immuabilité d'une personne est donc rejetée en faveur de celle d'un humain transformant et transformé par ses activités dans le monde et avec ses pairs. Cette vision dynamique, inhérente à toute démarche éducative, qui rencontre la question du statut de la métaphore dans la pensée humaine, est la direction poursuivie dans cet ouvrage. En effet, en suivant l'étymologie du terme, une métaphore est justement transformatrice, car elle « porte au-delà » : de *μετα* (*meta*) « au-delà » et de *φέρω* (*pherō*) « porter »¹. Pour citer la description de la métaphore de Fontanier (Fontanier 1977, p. 261), « on transporte, pour ainsi dire, un mot d'une idée à laquelle il est affecté, à une autre idée dont il est propre à faire ressortir la ressemblance avec la première ». Dans la mesure où

1. Nous mettons de côté, dans cette introduction, la question des métaphores figées, telles que le « pied de la table », pour nous centrer sur celle des métaphores vives, non inscrites dans le registre des expressions de la langue, qui sont celles qui suscitent le transport.

toute démarche éducative repose sur la transformation et où tout appel à la métaphore suscite le transport, la synergie paraît évidente : en provoquant le transport, la métaphore participe à la transformation de l'être humain.

De nombreuses questions sur les métaphores surgissent alors, comme la nature des transports qu'elles rendent possibles, leur adéquation avec les visées éducatives, la possibilité de les orienter, d'en saisir les conséquences désirables, tout comme les potentiels effets délétères. Se pose également la question de la mise en pratique, centrale pour l'action éducative, à travers celle des usages pédagogiques de la métaphore.

1.1. L'analogie, bras armé de la métaphore

Évoquons tout d'abord la nature des transports suscités par la métaphore. Ceux-ci sont loin d'être hasardeux, car les métaphores ne mènent pas n'importe où. Ces déplacements sont, en effet, guidés par un mécanisme bien identifié : un « rapport d'analogie » que notait déjà Aristote (Aristote 1875) dans sa *Poétique* et qui « rend possible de comprendre une situation [la cible] dans les termes d'une autre [la source] » (Holyoak et Thagard 1995, p. 5). La citation tout juste évoquée de Fontanier rend saillante cette caractéristique de la métaphore lorsqu'il mentionne le transport d'une idée associée à un mot vers une autre idée dont il fait ressortir la similarité avec la première.

Par exemple, la métaphore de l'orfèvre appliquée à un cuisinier, comme dans la locution *CE CUISINIER EST UN ORFÈVRE*², déplace l'idée associée au mot orfèvre à une idée ressemblante applicable à un cuisinier.

2. Précisons quelques conventions adoptées dans le texte. Les concepts désignés en tant que tels dans l'ouvrage sont notés en majuscules (par exemple, CHIEN ou COMPRENDRE). Les métaphores dites conceptuelles, symbolisant un point de vue sur une notion, sont indiquées en petites majuscules (par exemple, COMPRENDRE EST VOIR). Les expressions métaphoriques qui dérivent de ces métaphores conceptuelles sont figurées en italique (par exemple, *je vois ce que tu veux dire, il a changé de point de vue*).

Il s'agit ici de mettre en avant la précision, la minutie, mais aussi l'esthétisme, voire la dimension artistique dudit cuisinier. Notons que ce transport n'est pas symétrique et qu'il est essentiel de distinguer la source, qui fournit la grille interprétative, de la cible, qui est l'objet du transport véhiculé par la source (Glucksberg et Keysar 1990). C'est pour cette raison que les métaphores MON BOUCHER (CIBLE) EST UN CHIRURGIEN (SOURCE) et MON CHIRURGIEN (CIBLE) EST UN BOUCHER (SOURCE) communiquent des idées radicalement différentes. Pour cause, l'une met en avant l'expertise fine du chirurgien pour l'appliquer à un boucher et l'autre le caractère supposément brutal et approximatif d'un boucher pour l'appliquer à un chirurgien. Dans tous les cas, l'analogie n'est jamais absente de la métaphore. Elle est présente lorsqu'elle est portée directement par le langage dans une formulation telle que CE CUISINIER (CIBLE) EST UN ORFÈVRE (SOURCE). Elle l'est aussi pour des métaphores dites conceptuelles, dont de nombreuses expressions de la langue courante sont dérivées, comme lorsque la métaphore DÉBATTRE (CIBLE) EST COMBATTRE (SOURCE) conduit à ce qu'un débattant soit dit *offensif* ou qu'il se *réfugie derrière* un argument, ou encore qu'il *campe sur ses positions*.

L'intrication de l'analogie et de la métaphore vient alimenter la pertinence d'explorer de manière approfondie l'influence des métaphores en éducation et de s'appuyer sur elles dans une perspective d'intervention. En effet, des travaux ont mis en évidence l'omniprésence des analogies dans la cognition des personnes, depuis leurs actes cognitifs les plus élémentaires, comme le choix d'un mot dans une situation quotidienne, jusqu'aux plus complexes, tels que les découvertes scientifiques ou les accomplissements artistiques (Gentner *et al.* 2001 ; Gentner et Maravilla 2018). Ces recherches mettent en avant la nécessité pour un individu de faire appel à ses expériences passées pour les mettre à profit du présent. L'analogie a, de ce fait, une valeur adaptative majeure. En s'appuyant sur la ressemblance, elle permet de faire appel, à faible coût cognitif, à la richesse du passé. En mobilisant l'analogie, la métaphore offre ainsi une entrée privilégiée dans ce processus de capitalisation de l'expérience par rapprochement de la nouveauté et du connu.

1.2. La séduction métaphorique : l'apparence de justesse sous couvert de cohérence

Plus que la justesse d'une métaphore, c'est sa fécondité qu'il est intéressant d'interroger. En parodiant la citation du statisticien Georges Box (Box 1987, p. 424), selon laquelle « tous les modèles sont faux, mais certains sont utiles »³, il est possible d'avancer de même que l'utilité d'une métaphore l'emporte sur la prétention à une quelconque – et illusoire – véracité. Que l'enseignant soit conçu comme un CAPITAINE, un JARDINIER, une MUSE, un SCULPTEUR ou toute autre figure, l'enjeu réside dans la nature des « transports » par analogie suscités par chacune de ces métaphores. Ainsi, il pourrait, respectivement, *guider*, *cultiver*, *inspirer* ou *modeler* ses élèves suivant l'analogie mobilisée.

De surcroît, la métaphore est, d'une certaine manière, gratuite. En tout cas, elle peut être produite à peu de frais. En effet, rien n'interdit d'accoler deux termes et d'en affirmer la véracité d'un ton assertif : « La vie, c'est comme une bicyclette : il faut avancer pour ne pas perdre l'équilibre »⁴. Or, le simple rapprochement d'une source et d'une cible ne dit rien de la justesse de l'affirmation. Les métaphores ont alors en commun avec les proverbes d'offrir des grilles d'interprétation qui peuvent même paraître opposées les unes aux autres : « L'habit ne fait pas le moine », mais « il n'y a pas de fumée sans feu » ; « Tel père tel fils », mais « à père avaré fils prodigue » ; « Il vaut mieux être seul que mal accompagné », mais « plus on est de fous, plus on rit. » Derrière les contradictions apparentes des affirmations portées par l'un ou l'autre de ces proverbes se manifeste le fait qu'ils orientent l'attention sur tel ou tel aspect d'une situation, ce qui fait que, paradoxalement, des affirmations en apparence opposées peuvent concourir dans leur utilité : « L'habit ne fait pas le moine » appelle à se méfier des apparences ; alors que : « Il n'y a pas de fumée sans feu » invite à creuser pour en savoir plus. L'une comme l'autre de ces orientations est potentiellement utile. La fécondité de la métaphore provient ainsi des inférences qui peuvent en être dérivées, chacune entraînant dans une direction ou une autre. Tout comme le proverbe « tel père tel fils » ne

3. Traduction des auteurs.

4. Cette citation, attribuée à Albert Einstein, est inspirée d'une lettre qu'il a écrite à son fils.

conduit pas aux mêmes attentes qu'« à père avare fils prodigue », la métaphore du CAPITAINE et celle du JARDINIER orientent différemment. Quoi qu'il en soit, toute métaphore, qui crée une impression de cohérence par les relations qu'elle convoque entre la cible et la source, est mise à l'épreuve selon sa pertinence au regard de l'expérience de la personne réceptrice du propos et soumise à la confrontation entre ce que cette métaphore prédit et ce qui est effectivement observé.

1.3. Usages pédagogiques de la métaphore

Historiquement, le raisonnement logique a longtemps été considéré comme l'apanage de la pensée humaine et comme la ligne de démarcation avec les modes de pensée des autres espèces animales. Cette croyance a valorisé une vision cartésienne conduisant à l'idée que le raisonnement logique devait forger l'enseignement. Mais alors que de nombreux travaux ont maintenant battu en brèche l'idée que l'humanité se distinguait par la spécificité d'une pensée logique (Georges 1997), la porte est désormais ouverte à d'autres voies pédagogiques que celles préconisant la logique du raisonnement comme direction de prédilection.

À ce titre, la métaphore, qui véhicule une pensée s'affranchissant de toute nécessité de conformité avec la logique, trouve une nouvelle légitimité pédagogique. Elle recèle, en effet, le pouvoir de faire passer une idée ou de contrecarrer un préjugé de manière très directe, offrant aux enseignants une palette de ressources immédiatement mobilisables avec leurs élèves. Dès lors que la conformité avec les lois de la logique cesse d'être un totem, l'intérêt de la ressource métaphorique apparaît ainsi au moins à double titre. D'une part, elle guide l'enseignant dans les tréfonds de la pensée des élèves et même de ses propres pensées, toutes ancrées dans des métaphores inconscientes. D'autre part, la ressource métaphorique offre à l'enseignant la possibilité de susciter des déplacements de la pensée de l'élève non par le recours à une logique dont l'accessibilité et la portée sont incertaines, mais par l'appui sur le gisement potentiellement infini de connaissances déjà élaborées. Ces dernières deviennent des sources qui favorisent la compréhension de cette situation grâce à la richesse de l'expérience accumulée antérieurement.

Ainsi, en dépit de tous les fourvoiements auxquels elle peut conduire, la métaphore a plusieurs vertus peu contestables dans une perspective éducative. Tout d'abord, celle d'offrir un véhicule et de rendre possible le transport. Ensuite, celle de permettre une mise en lien entre la richesse des expériences et des connaissances passées, construites tout au long de la vie d'un individu, et une situation particulière. Le passé entier d'un individu devient mobilisable pour offrir des grilles de lecture de son présent, à travers la diversité des concepts élaborés par cette personne. La métaphore crée en outre une dynamique transformatrice qui peut s'apparenter à une forme de mouvement perpétuel ou de cercle vertueux : les situations qu'elle transforme deviennent, à leur tour, transformatrices, permettant ainsi de faire bénéficier d'autres nouveautés qui surviennent de l'enrichissement provoqué par la métaphore.

I.4. Organisation de l'ouvrage

Sept chapitres composent cet ouvrage. Les trois premiers portent sur des enjeux théoriques larges – le premier sur le statut de la métaphore en éducation, le deuxième sur sa place dans les apprentissages des élèves et le troisième sur son influence au sein des conceptions enseignantes – et dessinent le cadre qui nourrit les suivants. En effet, les quatre autres chapitres, tout en étant théoriquement ancrés dans les champs qu'ils abordent plus spécifiquement, ambitionnent en outre des contributions à même d'enrichir les pratiques. Dans cette perspective, le quatrième chapitre porte sur l'évaluation, le cinquième sur la différenciation pédagogique, le sixième sur le développement de l'identité professionnelle des enseignants et le dernier sur celui de leur pratique réflexive.

Le premier chapitre, « Gloires et déboires des métaphores en éducation », a été rédigé par Emmanuel Sander, Joanna Blochowiak et Yves Gerber. Il traite du statut ambivalent des métaphores en éducation, celles-ci étant considérées tantôt comme des approximations fourvoyantes, et donc non souhaitables, tantôt comme des manières de pénétrer des idées profondes rendant possibles des mises en lien inspirantes. Les auteurs défendent l'idée que ces visions des métaphores sont liées à deux conceptions contrastées. Selon l'une, objectiviste, la métaphore est une approximation appauvrissante alors que pour l'autre, interprétative, la métaphore

est constitutive de toute manière de concevoir une idée. Ce chapitre analyse le statut des métaphores dans des disciplines contributives des sciences de l'éducation, en particulier en linguistique et en psychologie, à travers les théories les plus influentes dans le champ, qu'il s'agisse de la théorie de la pertinence ou de la théorie des métaphores conceptuelles. Cette contribution adopte également une perspective historique, afin de montrer la variété des positions observées par les plus grandes figures de l'éducation depuis l'Antiquité et la vision que leur usage des métaphores permet d'éclairer.

Le deuxième chapitre, « La métaphore, ancre et moteur du développement conceptuel », rédigé par Emmanuel Sander, Laura Leon Perez, Yves Gerber et Catherine Rivier, met en évidence la façon dont l'appui sur les métaphores peut accompagner le développement conceptuel des élèves tant dans l'identification de leurs conceptions premières, intuitives, d'une notion scolaire, que dans la transformation de ces conceptions lorsque certaines facettes de celles-ci s'avèrent inappropriées. En effet, l'élève entre dans la salle de classe avec un large ensemble de connaissances, issues de ses expériences quotidiennes antérieures, grâce auxquelles il donne sens aux notions nouvelles qui lui sont enseignées. Mobilisées de manière intuitive et spontanée, peu coûteuses sur le plan cognitif, ces conceptions, ancrées métaphoriquement, s'imposent à l'élève et lui permettent d'appréhender la nouveauté. Cependant, elles ne sont pas opérantes dans toutes les situations, mais seulement dans celles où elles concordent avec les notions scolaires. Ainsi, elles représentent à la fois un levier pour l'apprentissage et un obstacle à dépasser pour parvenir à enrichir le concept visé. Ce chapitre montre comment la théorie de la typicalité, qui met en avant la catégorisation par ressemblance avec des prototypes, s'affranchit des limites de l'approche classique des concepts, fondée sur la reconnaissance de conditions nécessaires et suffisantes d'appartenance. Il développe ensuite l'idée que les prototypes des conceptions intuitives sont des métaphores qui constituent les ANCRÉS des notions scolaires. La suite du chapitre porte sur le développement conceptuel, en l'inscrivant dans une perspective *lifespan*, selon laquelle les concepts se développent tout au long de la vie, puis discute de la manière dont l'appui sur des métaphores alternatives peut constituer un MOTEUR du développement conceptuel en éducation. Sur le plan des outils visant à

accompagner le développement conceptuel, des approches prometteuses font appel à des métaphores alternatives pour susciter un enrichissement des conceptions des élèves. C'est notamment le cas du cadrage métaphorique qui est discuté dans la dernière partie du chapitre.

Le troisième chapitre, « Métaphores de l'enseignement et conceptions pédagogiques », rédigé par Katarina Gvozdic et Catherine Rivier, explore les conceptions de l'enseignement par le biais des métaphores, qui offrent un moyen d'accéder aux conceptions implicites et de mobiliser le champ des inférences qui leur sont associées. En effet, l'utilisation de différentes métaphores de l'enseignement conduit de manière cohérente à des implications différentes en ce qui concerne les rôles attribués à l'enseignant et à l'élève dans les situations de classe. Deux orientations principales des métaphores de l'enseignement sont dégagées dans la littérature : l'une qui considère l'enseignement comme une TRANSMISSION de connaissances, tandis que l'autre, alignée sur des conceptions socioconstructivistes de l'apprentissage, le conçoit comme une activité PARTICIPATIVE, où la connaissance est coconstruite. Les autrices proposent que la métaphore de la TRANSMISSION soit considérée comme la conception intuitive de l'enseignement et expliquent comment cette perspective influence l'observation d'une situation de classe. La suite du chapitre examine les pratiques pédagogiques, notamment les pédagogies explicites et actives, à travers l'analyse des métaphores conceptuelles utilisées pour les décrire, l'objectif étant de révéler les conceptions qui guident ces pratiques. Il s'avère qu'il ne semble pas apparaître de clivage net entre les approches transmissives et participatives lors de l'observation des pratiques effectives, mais plutôt une intégration de ces deux orientations. Le chapitre conclut en proposant des pistes quant à la manière dont les métaphores peuvent accompagner une évolution de pratiques.

Le quatrième chapitre, « Les métaphores de l'agir évaluatif : diversité et évolution des postures », rédigé par Katarina Gvozdic, Stéphanie Naud et Walther Tessaro, analyse des métaphores qui permettent de dégager certains postulats sous-tendant les conceptions des enseignants vis-à-vis de la dimension évaluative de leur métier. S'il est accepté que leurs pratiques en classe vont découler de ces métaphores conceptuelles, le lien entre ces conceptions et les pratiques est un terrain encore ouvert à l'exploration. Il

est maintenant largement admis que l'évaluation en classe ne vise pas à situer mécaniquement les élèves sur une échelle de mesure ni à assurer une équité statistique. Elle est ainsi moins un problème de mesure que de dialogue, s'inscrivant dans un contrat didactique et social. Le « jugement professionnel » qui caractérise l'évaluation combine les sources entre elles dans un raisonnement interprétatif et mène à une prise de décision qui prend en compte différentes considérations issues de l'expertise professionnelle. Dans son rôle d'évaluateur, l'enseignant est décrit comme un AMI CRITIQUE, bienveillant et exigeant, ou un NAVIGATEUR, dont le travail s'apparente à la fois à celui du FUNAMBULE et du TISSERAND, soulignant ainsi la tension entre l'intention d'agir et l'investissement dans l'action. Les fonctions visées peuvent être différentes, et l'enseignant qualifié notamment d'EXPERT, de JUGE ou de PHILOSOPHE. Parmi les diverses dimensions sur lesquelles prend appui l'agir évaluatif, les postures ont été décrites à l'aide de nombreuses métaphores. Or, si l'évaluateur peut adopter plusieurs postures dans une même séquence d'enseignement, il devrait veiller à ne pas les confondre dans l'action. Sont analysés ainsi les métaphores qui caractérisent ces différentes postures, leur évolution au cours de l'enseignement et le lien entre ces métaphores et les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage.

Le cinquième chapitre, « La différenciation pédagogique au prisme des métaphores », rédigé par Stéphanie Naud, a pour objectif de mettre en lumière, au travers des métaphores employées par les acteurs concernés, différentes dimensions de la différenciation pédagogique et des concepts qu'elle convoque. La différenciation pédagogique est une manière d'enseigner, une dynamique inhérente à tout acte pédagogique. Elle est omniprésente dans le monde de l'éducation depuis la démocratisation de l'école. Mais ce terme, polysémique, voit sa réalisation sous-tendue à la fois par les croyances et les connaissances des enseignants, et par leur propension à les mettre en pratique. La compréhension et l'appropriation de concepts tels que ceux de JUSTICE, de DIFFÉRENCE et d'INTELLIGENCE sont au cœur de ce chapitre. Dans un premier temps, il s'agit d'interroger les conceptions métaphoriques, issues de théories de l'éducation et de politiques éducatives, pour faire émerger les présupposés psychologiques qui les sous-tendent. Par exemple, la visée de la différenciation pédagogique ne sera pas la même si la différence de réussite scolaire

est attribuée à la nature de l'élève ou à l'écart entre la culture scolaire et celle de l'élève. La deuxième partie du chapitre est davantage centrée sur les pratiques enseignantes en associant les propos sur la mise en œuvre de la différenciation aux différentes perspectives qu'ils mobilisent. En effet, les discours autour de la régulation des apprentissages et de l'évaluation sont omniprésents dans le champ de la différenciation pédagogique et offrent une large place aux métaphores. Les dérives possibles d'une différenciation pédagogique centrée sur l'individualisation des apprentissages sont évoquées en troisième partie, notamment en revenant sur le neuromythe des styles d'apprentissage et sur l'usage de la métaphore médicale dans le champ de l'éducation. Nous constaterons que certaines métaphores orientent vers une pratique à tendance différenciatrice, accentuant les inégalités, alors que d'autres invitent à une visée inclusive de la différenciation pédagogique.

Le sixième chapitre, « Des métaphores pour développer l'identité professionnelle enseignante », rédigé par Géry Marcoux et Nilima Chang-kakoti, s'intéresse à la place des métaphores dans la construction de l'identité enseignante dès le début de formation. Cette dernière, au cœur des enjeux du métier, semble se réaliser principalement dans des processus dynamiques et réflexifs de remise en question, de changement, et de résolution de problèmes professionnels. Dans ce cadre, ce chapitre interroge l'usage des métaphores, à de multiples niveaux, dans la réflexion sur la profession, la promotion de la réflexivité en formation initiale et continue, ainsi que dans la pratique. Il montre comment les métaphores peuvent donner et prendre tout leur sens dans le contexte de subjectivation de l'identité enseignante. S'appuyant sur les recherches existantes et utilisant des focus différents, les auteurs, au travers de leurs propres dispositifs déployés, insistent sur la nécessité de filer les métaphores autour des rôles du métier pour faire émerger leur potentiel créatif, et ce, afin de susciter la découverte de nouveaux enjeux du métier dans une confrontation à la pratique, pour favoriser l'entrée dans la complexité de la profession. En sus, ils relèvent que l'usage et le filage de métaphores, axés en particulier sur les rôles à assumer dans le métier, pourraient ainsi permettre de contrecarrer des stratégies de préservation inopérantes et accompagner favorablement le développement de l'identité professionnelle des enseignants et des futurs enseignants.

L'ouvrage s'achève avec le septième chapitre, intitulé « Métaphores et pratique réflexive dans l'enseignement », rédigé par Yves Gerber et Géry Marcoux. Ce chapitre se penche sur le potentiel de contribution des métaphores au développement de la pratique réflexive des enseignants. Les recherches qui portent sur le développement professionnel mettent en évidence à quel point ce dernier est devenu crucial à une époque où les métiers deviennent de plus en plus complexes. En effet, cette complexification croissante du monde professionnel peut entraîner, à terme, un décalage entre les compétences acquises lors de la formation initiale et les demandes du terrain. Dans cette perspective, les auteurs s'appuient sur les études consacrées aux pratiques réflexives et soulignent qu'elles sont indispensables à ce développement. Ils mettent en évidence que leur importance en tant qu'élément essentiel des programmes de formation des enseignants fait l'objet d'un large consensus, tout en relevant qu'elles sont également l'objet de critiques. Dans une perspective à la fois théorique et pratique, ce chapitre montre que les métaphores peuvent facilement être intégrées dans les pratiques réflexives existantes, ainsi que dans certains modèles de la réflexivité. Enfin, les auteurs proposent une classification des utilisations possibles des métaphores en tant qu'outils de développement de la réflexivité, ouvrant ainsi des perspectives prometteuses tant pour ceux qui souhaitent les incorporer dans leur pratique en classe que pour la recherche.

I.5. Bibliographie

- Aristote (1875). *Aristote. Poétique*. Hachette et Cie, Paris [~335 av. J.-C.].
- Box, G.E.P., Draper, N.R. (1987). *Response surfaces, mixtures, and ridge analyses*. John Wiley & Sons, Hoboken.
- Fontanier, P. (1977). *Les figures du discours*. Flammarion, Paris [1821].
- Gentner, D., Maravilla, F. (2018). Analogical reasoning. Dans *International handbook of thinking and reasoning*, Ball, L.J., Thompson, V.A. (dir.). Psychology Press, New York.
- Gentner, D., Holyoak, K.J., Kokinov, B.N. (dir.) (2001). *The analogical mind: Perspectives from cognitive science*. MIT Press, Cambridge.

George, C. (1997). *Polymorphisme du raisonnement humain*. Presses universitaires de France, Paris.

Glucksberg, S., Keysar, B. (1990). Understanding metaphorical comparisons: Beyond similarity. *Psychological Review*, 97(1), 3-18.

Holyoak, K.J., Thagard, P. (1995). *Mental leaps: Analogy in creative thought*. MIT Press, Cambridge.