

# Coformation CCEP Stage filé

**Prendre en compte et user de métaphores :  
un levier pour soutenir le développement professionnel  
des stagiaires**

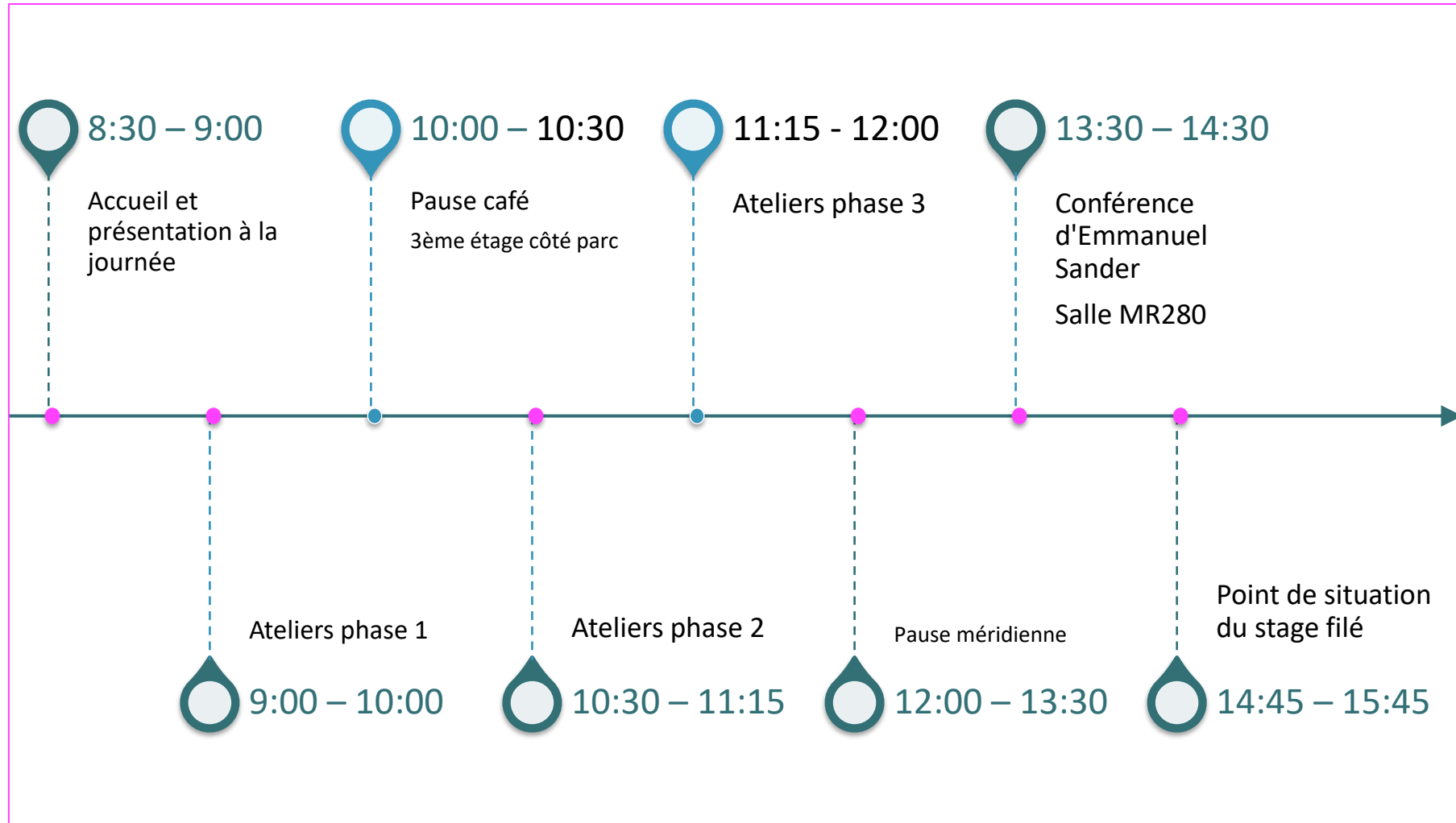
Vendredi 15 novembre 2024

Stéphanie Naud, Géry Marcoux, Andreea Capitanescu Benetti,  
Geneviève Mottet, Slavka Pogranova, Yann Volpé et Valérie Lussi Borer,  
*Pour le groupe d'organisation des coformations.*

## *Finalités de cette coformation*

- Partager une culture commune FU-FT à propos des métaphores en éducation.
- Questionner le rôle des métaphores dans l'accès et la construction des conceptions des stagiaires.
- Réfléchir à comment prendre appui sur les métaphores pour comprendre et faire évoluer les conceptions de nos stagiaires.

## Programme la journée...





*En guise d'introduction ...*

Les métaphores sont partout !

# INFOFAC

**#9**  
**MARS**  
**2021**

Sportifs-ives malgré la fermeture de la plupart des lieux où pratiquer un sport, nous continuons de jongler entre télétravail et vie de famille, nous avançons telles des équilibristes sur le

fil de nos vies au jour le jour et avec l'envie de faire des projets, nous faisons de l'apnée sous nos masques en rêvant de pouvoir bientôt revenir à la surface. Conti-

nuons à avancer avec courage dans ce marathon qui nous demande endurance et persévérance.





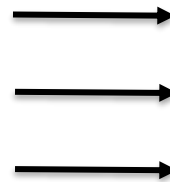
## En guise d'introduction ...

Les métaphores font partie intégrante de notre langage = un moyen de communiquer.

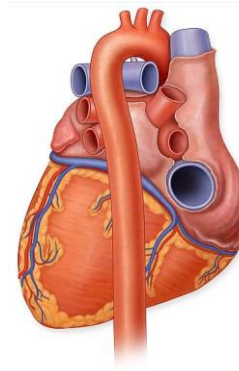
Elles reposent sur un processus d'analogie = processus transversal qui se base sur une comparaison mentale fondée sur la similitude (cible-source).

**Raisonnement analogique** = Capacité à détecter des similitudes profondes entre des situations d'apparence différente, donnant lieu à des inférences

Source



Cible





## En guise d'introduction ...

Pourquoi les utilise-t-on ?

1) Elles nous permettent de dire en peu de mots ce qui ont auraient dû développer de manière plus significative.

Autrement dit : Elles ont un faible coût cognitif au regard d'un pouvoir inférentiel supposé supérieur.

2) En présentant de manière imagée un concept, la métaphore accentue et à pour intention consciente ou non de marquer l'esprit et d'orienter les modes de pensées.

«La France se voit comme un tableau de Renoir alors qu' elle a la gueule d'un Picasso»

(Rachid Benzine – 09/12/2020 – Emission «Le Petit Quotidien»)

«Dans les pédagogies traditionnelles, l'enfant est un puits à remplir.  
Dans les pédagogies actives [...], l'enfant est un feu à allumer.»

(Humbecck, 2021, p.5)



## En guise d'introduction ...

Que révèlent-elles de nos modes de pensées ?

Elles révèlent une part de nos conceptions infra-conscientes orientant notre argumentation.

D'où, l'intérêt :

- 1) d'introduire/proposer des métaphores alternative qui peut nous amener à voir d'autres point de vue (= flexibilité cognitive)
- 2) de « filer » la métaphore pour en comprendre le domaine de validité et ses limites.





[Ph. Watrelot Aout 2015]

« Le pédagogue avait minutieusement préparé ses méthodes ; il avait établi scientifiquement, disait-il, l'escalier qui doit permettre d'accéder aux divers étages de la connaissance ; il avait mesuré expérimentalement la hauteur des marches pour l'adapter aux possibilités normales des jambes enfantines ; il avait ménagé çà et là un palier commode pour reprendre le souffle, et la rampe bienveillante soutenait les débutants.

Et il pestait, le pédagogue, non pas contre l'escalier qui était évidemment conçu et construit avec science et méthode, mais contre les enfants qui semblaient insensibles à sa sollicitude.

Il pestait parce que tout se passait normalement quand il était là à surveiller la montée méthodique de l'escalier, marche à marche, en soufflant aux paliers et en tenant la rampe. Mais s'il s'absentait un instant, quel désastre et quel désordre ! Seuls continuaient à monter méthodiquement, marche à marche, en tenant la rampe et en soufflant aux paliers, les individus que l'école avait suffisamment marqués de son autorité, comme ces chiens de berger que la vie a dressés à suivre passivement le maître et qui se sont résignés à ne plus obéir à leur rythme de chiens franchissant sentiers et fourrés.

La bande des enfants reprenait ses instincts et retrouvait ses besoins : l'un montait l'escalier à quatre pattes ingénieuses ; un autre prenait de l'élan et grimpait les marches deux à deux, en brûlant les paliers il en est même qui s'essayaient à monter à reculons, et qui, ma foi, y acquéraient une certaine maîtrise. Mais surtout, incroyable paradoxe, il y avait ceux — et ils étaient ta majorité — pour qui l'escalier était trop dépourvu d'aventures et d'attrait, et qui, contournant la maison, s'agrippant aux gouttières, enjambant les balustrades, parvenaient au sommet en un temps record, bien mieux et plus vite que par l'escalier soi-disant méthodique, et, une fois là-haut, ils descendaient sur la rampe en toboggan... pour recommencer cette ascension passionnante.

Le pédagogue fait la chasse aux individus qui s'obstinent à ne pas monter par les voies qu'il estime normales. S'est-il demandé si, par hasard, sa science de l'escalier ne serait pas une fausse science, et s'il n'y aurait pas d'autres voies plus rapides et plus salutaires procédant par sauts et enjambées ; s'il n'y aurait pas, selon l'image de Victor Hugo, une pédagogie des aigles qui ne montent pas l'escalier ? »

Célestin Freinet *L'Éducateur* n°19 - année 1950-1951





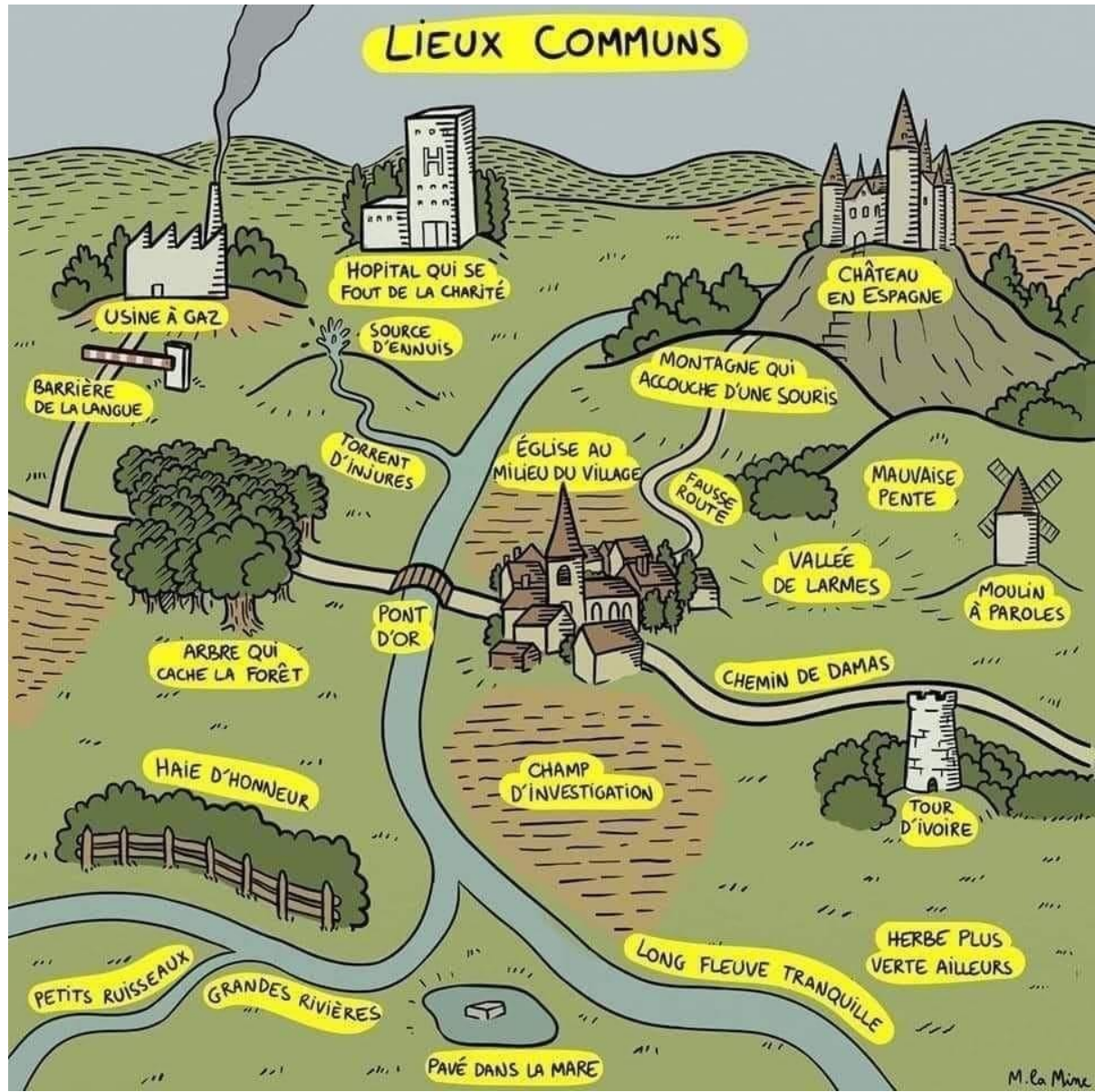
## *En guise d'introduction ...*

Au final, plus que de figures de styles, nos métaphores révèlent certaines de nos conceptions, influencent la manière dont nous conceptualisons et voire agissons.

Dans ce cadre, et en lien directe avec la formation initiale des enseignants, les métaphores que nous utilisons avec nos étudiants mais également celles qu'ils utilisent peuvent être à la fois révélatrices de leurs conceptions dans différents domaines (Evaluation, différenciation, apprentissage, ...) mais aussi un levier possible pour espérer certaines déplacements ou prises de consciences attendues.

C'est, en tout cas, ce que nous vous proposons de travailler dans les 3 ateliers de cette matinée et cet après-midi avec l'intervention d'Emmanuel Sander.

# LIEUX COMMUNS



SARP1 VOLPE	SARP2 MARCoux	SARP3 CAPITANESCU BENETTI	SARP4 POGRANOVA	SARP5 MOTTET	SARP6 NAUD
CIARRONI	RABBANI	VOUTE	VIAL	TAIMSALU	MORISOD
BURGI	KELLER	GRAUL	GHEZRAOUI FERRO LUZZI	TISSOT-DAGUETTE	BOGENSBERGER
RAEMY RABOUD	RETFALVI	BUI	PROSPERI	TUVERI	LEMA
DUPRAZ	PREPERIER	MATTHEY- PREVOT	ELIAS	PICCAND LATELLA	JOYE-GIANNOTTI
FELLET	CONTERIO	LA BANCA REVILLOUD	ISLAMI	CROCI-MASPOLI	BOURRAT
DELALOYE	GUILLET LEBET	SOURGENS	BOURQUI	PERRELET	SERGI
TERRIER	BERTHOD	BELBLIDIA	BALZ	FRAGA	TOME
SCHOENEURG	PERNOT	FERNANDES	HASNAOUI	FANKHAUSER	STEFANUTTO
BOLLE	DENE RODRIGUEZ	GUENAT	BRASIER	DEBONNEVILLE	CASTELLANO
PAPPALARDO	FLURI	BLONDEL	HOLWEGER	GROS GALETTO	EGLOFF
BURKHARD PRUNIER	MOREILLON	CRETTAZ	BASTOS GOMEZ	SOPI	SACILOTTO
PRIVAT NAEFEN	PAIREL	LLACA	CANO ACOSTA	GIUE	CHIAPPINI
CASAZZA NIKOLOV	RIBEIRO DA COSTA	PENELLO	ECKERT	BORGES	DUPUIS
MENOUD	FERREIRA ALMEIDA	CORELLI FUGAZZOTTO	MOGGIO	GANZ	AMARAL BOAVENTURA
DUCOMMUN	LOMBARDO	COLELLA	MINO-MATOT	FAYET	ROVETTI
ALONSO	BAYS	ZUMSTEIN	HAYOZ	DURAND-COULON	HEINIGER WEBER
SASSO	TOURTET	GINDRAT	MELLY	PRENLELOUP	
PETITE	REINELT			MOTTIER	
DE BILIO	JADAULT PITTET			BOCHUD	
RECHSTEINER	TABOUBI			BILALLI	
				DALLAFIORA	

## Organisation des ateliers

Phase 1

SARP 1	SARP 2	SARP 3	SARP 4	SARP 5	SARP 6
<b>M3141</b>	<b>M3341</b>	<b>M5141</b>	<b>M5193</b>	<b>MR040</b>	<b>MR150</b>
Différenciation Catherine Rivier	Evaluation Géry Marcoux	Identité Yann Volpé	Différenciation Stéphanie Naud	Evaluation Katarina Gvozdic	Identité Andreea Capitanescu Benetti

.....PAUSE CAFE.....

Phase 2

SARP 1	SARP 2	SARP 3	SARP 4	SARP 5	SARP 6
<b>M3141</b>	<b>M3341</b>	<b>M5141</b>	<b>M5193</b>	<b>M1193</b>	<b>PS05</b>
Evaluation Géry Marcoux	Identité Yann Volpé	Différenciation Stéphanie Naud	Evaluation Katarina Gvozdic	Identité Andreea Capitanescu Benetti	Différenciation Catherine Rivier

Phase 3

SARP 1	SARP 2	SARP 3	SARP 4	SARP 5	SARP 6
<b>M3141</b>	<b>M3341</b>	<b>M5141</b>	<b>M5193</b>	<b>M1193</b>	<b>PS05</b>
Identité Yann Volpé	Différenciation Stéphanie Naud	Evaluation Katarina Gvozdic	Identité Andreea Capitanescu Benetti	Différenciation Catherine Rivier	Evaluation Géry Marcoux

**Bonne «COFO» à toutes et tous**

# Métaphores des postures évaluatives



Atelier Coformation 2024

## Des textes métaphoriques pour traiter des conceptions et fonctions de l'évaluation...



Lecture individuelle des 3 textes métaphoriques.



Par groupe : (1) Décrire ce qui est similaire aux trois textes et (2) compléter le tableau.

	Texte 1	Texte 2	Texte 3
A quoi est comparée l'évaluation ?			
Quel(s) rôle(s) joue l'enseignant-e ?			
Quel(s) rôle(s) jouent les élèves ?			
Quelle place est accordée au suivi des apprentissages, des progrès ?			
Quel est le statut de l'erreur			
Quel est l'objectif de l'évaluation ?			



En collectif : En quoi ces métaphores pourraient-elles aider les stagiaires dans le développement de leurs conceptions à propos de l'évaluation ?

## Texte 1

La conception de Camille à propos de l'évaluation peut être comparée à la navigation assistée par GPS lors d'un voyage en voiture. Voici comment cette analogie fonctionne.

Tout d'abord, vous déterminez votre destination finale, tout comme Camille fixe des objectifs d'apprentissage pour ses élèves.

Le GPS ne se contente pas de donner la distance à parcourir, mais il guide à chaque étape du voyage, en indiquant les virages, les rues à emprunter et les changements de direction. De la même façon, Camille fournit des feedbacks tout au long de l'apprentissage pour aider les élèves à atteindre leurs objectifs.

Si vous prenez un mauvais virage ou faites une erreur, le GPS recalcule automatiquement l'itinéraire pour vous ramener sur la bonne voie. C'est similaire à la régulation de l'enseignement en fonction des besoins des élèves, en fournissant des conseils et des feedbacks pour les aider à corriger leurs erreurs.

Le GPS fournit des informations en temps réel sur la progression, y compris le temps estimé pour atteindre la destination. De même, l'évaluation construite par Camille lui permet de suivre en temps réel les progrès des élèves et de leur donner une idée de l'endroit où ils/elles en sont par rapport à leurs objectifs d'apprentissage.

Le/la conducteur·rice a la responsabilité de rentrer dans le GPS les caractéristiques du trajet (éviter les autoroutes, faire au plus court...) et de suivre les indications du GPS tout en faisant les ajustements nécessaires en cours de route pour atteindre la destination. De la même manière, les élèves de Camille participent à la construction de la grille de critères de réussite et sont responsables de leur propre évaluation en comparant leur travail à ces critères tout en prenant en compte les feedbacks de Camille pour améliorer leur production.

En fin de compte, l'évaluation conçue par Camille, comme le GPS, vise à guider les apprenant·es vers leur destination d'apprentissage tout en fournissant des ajustements en cours de route pour maximiser leur réussite. Camille les aide à prendre des décisions éclairées, à corriger leurs erreurs et à rester sur la voie de l'apprentissage.

## Texte 2

L'évaluation telle que la conçoit Andrea peut être illustrée en utilisant une analogie basée sur l'obtention d'un permis de conduire. Voici comment cela fonctionne. Imaginez une personne passant un examen pour obtenir un permis de conduire.

L'objectif principal est d'obtenir le permis de conduire, ce qui signifie que la personne doit passer un examen et démontrer qu'elle possède les compétences et les connaissances nécessaires pour conduire en toute sécurité. De la même manière, l'évaluation construite par Andrea a pour objectif de vérifier si ses élèves ont acquis un ensemble spécifique de compétences ou de connaissances.

L'examen pour obtenir le permis de conduire est standardisé et suit un ensemble de critères prédéfinis. C'est similaire à l'évaluation mise en œuvre par Andrea, qui est basée sur des critères établis.

Lors de l'examen pour le permis de conduire, le candidat doit démontrer sa capacité à conduire en respectant les règles de la route, à effectuer des manœuvres, etc. Dans l'évaluation d'Andrea, les élèves sont évalué·es sur leur capacité à mobiliser des compétences ou des connaissances spécifiques conformément aux critères établis par Andrea.

Le résultat de l'examen du permis de conduire est binaire : les candidat·es réussissent et obtiennent le permis, ou échouent et doivent repasser l'examen. De manière similaire, l'évaluation faite par Andrea peut aboutir à la validation d'une compétence ou au fait que des élèves n'aient pas atteint le niveau requis.

Une fois le permis de conduire obtenu, il sert de preuve que la personne a acquis les compétences nécessaires pour conduire légalement. De la même manière, une validation obtenue à la suite de l'évaluation construite par Andrea prouve que les élèves ont atteint un certain niveau de compétence ou de connaissance dans un domaine donné.

Cette analogie avec l'obtention d'un permis de conduire met en évidence le caractère décisif et la nature binaire de l'évaluation telle que la conçoit Andrea, où l'objectif principal est de déterminer si l'élève a atteint un certain niveau de compétence ou de connaissance.

### Texte 3

L'évaluation telle que la conçoit Alex peut être illustrée en faisant l'analogie avec une course automobile. Voici comment cela fonctionne : imaginez un circuit sur lequel des pilotes de différents niveaux de compétence s'affrontent.

Dans une course automobile, l'objectif est de déterminer qui est le/la plus rapide parmi les participant-es. C'est similaire à l'évaluation d'Alex, où l'objectif est de classer les élèves en fonction de leur performance par rapport au groupe de pairs.

À la fin de la course, il y a un classement en fonction du temps. Les personnes les plus rapides sont en tête du classement, tandis que les plus lentes sont classées plus bas. Dans l'évaluation d'Alex, les élèves sont classé-es en fonction de leurs résultats par rapport à la moyenne de leur groupe.

Les résultats des participant-es à la course forment une distribution, où la majorité se situe autour de la moyenne, une petite partie est au-dessus de la moyenne, et d'autres sont en dessous. De même, lors des évaluations d'Alex, la plupart des élèves obtiennent des résultats proches de la moyenne, tandis que certain-es se démarquent positivement et d'autres obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne.

Les pilotes comparent leur classement avec d'autres adversaires pour voir où ils/elles se situent par rapport à la concurrence. Les élèves font de même en comparant leur classement ou leur note avec leurs camarades de classe.

L'évaluation telle que la conçoit Alex ne se concentre pas sur la performance individuelle absolue, mais sur la performance relative par rapport à un groupe donné. Cela signifie que, même si l'élève a acquis de solides compétences, il/elle peut être classé-e plus bas que d'autres s'il y a des élèves aux résultats exceptionnels dans le groupe classe.

Cette analogie avec une course automobile met en évidence le principe de l'évaluation selon Alex, où la performance d'un individu est évaluée en fonction de sa position relative par rapport à d'autres membres d'un groupe donné, plutôt que sur une échelle absolue de compétences.

	Texte 1	Texte 2	Texte 3
A quoi est comparée l'évaluation ?			
Quel(s) rôle(s) joue l'enseignant-e ?			
Quel(s) rôle(s) jouent les élèves ?			
Quelle place est accordée au suivi des apprentissages, des progrès ?			
Quel est le statut de l'erreur			
Quel est l'objectif de l'évaluation ?			



# Métaphores et diversité des postures de l'évaluateur-trice?

Vous êtes titulaire d'une classe de 6P et avez prochainement planifié une séquence de production écrite en Français. Vous y traiterez le genre narratif pendant environ quatre semaines, en proposant aux élèves en premier lieu une *mise en situation* (S1), puis une *production initiale* (S2). Celle-ci sera suivie de différents *modules* (S3) qui permettront d'aborder les caractéristiques du genre dans des tâches spécifiques. En fin de séquence, les élèves produiront un *texte final* (S4) que vous évaluerez par une note.

Voici les descriptions de différentes postures d'évaluateur-trice.

Choisissez la-les posture(s) que vous adopteriez en cliquant sur sa description.

- En tant que **contrôleur-se**, j'effectue un jugement sur les performances des élèves en identifiant l'atteinte des objectifs. J'annote les productions en complément des appréciations.
- En tant que **pisteur-se**, j'anticipe les cheminements et suis la progression de l'élève. Je jalonne le parcours d'objectifs intermédiaires. J'encourage l'effort et j'instille le goût du savoir.
- En tant que **conseiller-ère**, j'analyse les tâches, je m'intéresse aux démarches des élèves et j'incite à l'auto-évaluation. J'adapte mes interventions aux besoins des élèves.
- En tant que **consultant-e**, je reste en retrait et j'instaure une communauté de pairs. Je favorise la parole des élèves et m'intéresse à leur rapport au savoir.
- ※ Je n'adopterais aucune de ses postures.

# Métaphores et diversité des postures de l'évaluateur-trice?

Vous avez choisi une ou plusieurs postures d'évaluateur-trice. Indiquez à quel(s) moment(s) de la séquence d'enseignement vous pensez les mettre en œuvre.

(Une même posture peut être utilisée à plusieurs reprises.)

	S1	S2	S3	S4
↳ En tant que <b>contrôleur-se</b> , j'effectue un jugement sur les performances des élèves en identifiant l'atteinte des objectifs. J'annote les productions en complément des appréciations.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
↳ En tant que <b>pisteur-se</b> , j'anticipe les cheminements et suis la progression de l'élève. Je jalonne le parcours d'objectifs intermédiaires. J'encourage l'effort et j'instille le goût du savoir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
↳ En tant que <b>conseiller-ère</b> , j'analyse les tâches, je m'intéresse aux démarches des élèves et j'incite à l'auto-évaluation. J'adapte mes interventions aux besoins des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
↳ En tant que <b>consultant-e</b> , je reste en retrait et j'instaure une communauté de pairs. Je favorise la parole des élèves et m'intéresse à leur rapport au savoir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
↳ Je n'adopterais aucune de ses postures.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Question conditionnée par la réponse précédente : seules les postures choisies apparaissent

# Métaphores des postures de l'évaluateur-trice : diversité ?

## **BSEP2** (81 étudiant-es)

- Environ 30% des étudiant-es a choisi **une seule** posture
- Pisteur-euse à 86 %

## **CCEP** (57 étudiant-es)

- Environ 25% a choisi **une seule** posture
- Conseiller-ère (77%), pisteur-euse (75%)

La posture *contrôleur-euse* est la moins choisie, sauf en S4 où est la plus fréquente.

Les diverses postures d'évaluation se distinguent entre autre par le rôle de l'enseignant-e et l'espace de liberté de l'élève : pas de bonne ou de mauvaise posture

**MAIS**

Un jeu restreint de postures de l'enseignant-e tend à avoir des conséquences sur les élèves : les enferme dans un nombre réduit de postures d'apprentissage.

# *Métaphores des postures de l'évaluateur-trice : diversité ?*

## *Places de l'enseignant-e, de l'élève, de l'erreur ?*

### Contrôleur.se

- Mesure les réponses d'un produit, valorise les meilleurs résultats, discours de l'effort

### Pisteur.se

- Vérifie les pré-requis et organise la remédiation, pratique des contrôles continus

### Conseiller.ère

- Pratique une analyse de la tâche, s'intéresse aux démarches, incite à l'auto-évaluation

### Consultant.e

- S'intéresse au rapport au savoir, reste en retrait, favorise la parole

## *Métaphores des postures de l'évaluateur-trice : spécificités ?*

Nous vous proposons de réfléchir à la métaphore que vous pourriez utiliser pour « développer » l'identité de votre stagiaire dans ce stage à votre degré.

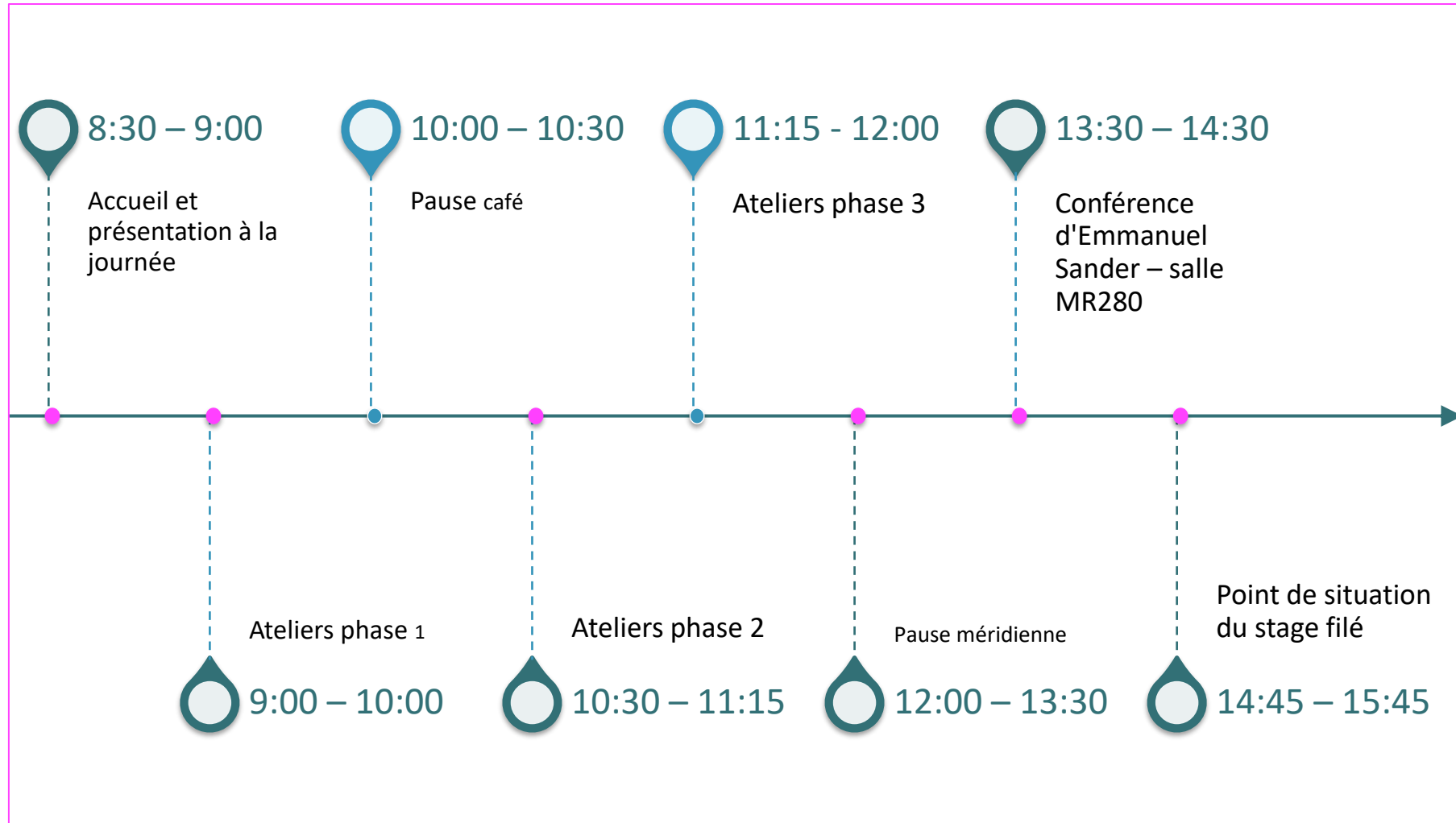
- a) En petit groupe de degré, écrivez individuellement sur un post-it la métaphore pour définir l'évaluation dans votre degré:

*Evaluer en ....P, ce serait comme...*

- b) En petit groupe de degré, choisissez la métaphore qui vous semble la meilleure et, sur le poster, filez cette métaphore comme si vous la présentiez à votre stagiaire.
- c) Chaque groupe présente son filage (max 180 sec.) aux autres groupes.

*Que conclure?*

# Suite de la journée...



SARP1 VOLPE	SARP2 MARCoux	SARP3 CAPITANESCU BENETTI	SARP4 POGRANOVA	SARP5 MOTTET	SARP6 NAUD
CIARRONI	RABBANI	VOUTE	VIAL	TAIMSALU	MORISOD
BURGI	KELLER	GRAUL	GHEZRAOUI FERRO LUZZI	TISSOT-DAGUETTE	BOGENSBERGER
RAEMY RABOUD	RETFALVI	BUI	PROSPERI	TUVERI	LEMA
DUPRAZ	PREPERIER	MATTHEY- PREVOT	ELIAS	PICCAND LATELLA	JOYE-GIANNOTTI
FELLET	CONTERIO	LA BANCA REVILLOUD	ISLAMI	CROCI-MASPOLI	BOURRAT
DELALOYE	GUILLET LEBET	SOURGENS	BOURQUI	PERRELET	SERGI
TERRIER	BERTHOD	BELBLIDIA	BALZ	FRAGA	TOME
SCHOENEURG	PERNOT	FERNANDES	HASNAOUI	FANKHAUSER	STEFANUTTO
BOLLE	DENE RODRIGUEZ	GUENAT	BRASIER	DEBONNEVILLE	CASTELLANO
PAPPALARDO	FLURI	BLONDEL	HOLWEGER	GROS GALETTO	EGLOFF
BURKHARD PRUNIER	MOREILLON	CRETTAZ	BASTOS GOMEZ	SOPI	SACILOTTO
PRIVAT NAEFEN	PAIREL	LLACA	CANO ACOSTA	GIUE	CHIAPPINI
CASAZZA NIKOLOV	RIBEIRO DA COSTA	PENELLO	ECKERT	BORGES	DUPUIS
MENOUD	FERREIRA ALMEIDA	CORELLI FUGAZZOTTO	MOGGIO	GANZ	AMARAL BOAVENTURA
DUCOMMUN	LOMBARDO	COLELLA	MINO-MATOT	FAYET	ROVETTI
ALONSO	BAYS	ZUMSTEIN	HAYOZ	DURAND-COULON	HEINIGER WEBER
SASSO	TOURDET	GINDRAT	MELLY	PRENLELOUP	
PETITE	REINELT			MOTTIER	
DE BILIO	JADAULT PITTET			BOCHUD	
RECHSTEINER	TABOUBI			BILALLI	
				DALLAFIORA	

## Organisation des ateliers

Phase 1

SARP 1	SARP 2	SARP 3	SARP 4	SARP 5	SARP 6
<b>M3141</b>	<b>M3341</b>	<b>M5141</b>	<b>M5193</b>	<b>MR040</b>	<b>MR150</b>
Différenciation Catherine Rivier	Evaluation Géry Marcoux	Identité Yann Volpé	Différenciation Stéphanie Naud	Evaluation Katarina Gvozdic	Identité Andreea Capitanescu Benetti

.....PAUSE CAFE.....

Phase 2

SARP 1	SARP 2	SARP 3	SARP 4	SARP 5	SARP 6
<b>M3141</b>	<b>M3341</b>	<b>M5141</b>	<b>M5193</b>	<b>M1193</b>	<b>PS05</b>
Evaluation Géry Marcoux	Identité Yann Volpé	Différenciation Stéphanie Naud	Evaluation Katarina Gvozdic	Identité Andreea Capitanescu Benetti	Différenciation Catherine Rivier

Phase 3

SARP 1	SARP 2	SARP 3	SARP 4	SARP 5	SARP 6
<b>M3141</b>	<b>M3341</b>	<b>M5141</b>	<b>M5193</b>	<b>M1193</b>	<b>PS05</b>
Identité Yann Volpé	Différenciation Stéphanie Naud	Evaluation Katarina Gvozdic	Identité Andreea Capitanescu Benetti	Différenciation Catherine Rivier	Evaluation Géry Marcoux



# La différenciation pédagogique au prisme des métaphores



Atelier Coformation 2024

# Se mettre en situation ...

Allez sur [menti.com](https://menti.com) | et utilisez le code **4845 0488**

Mentimeter

Formulez une analogie permettant d'illustrer ce qu'est la différenciation pédagogique selon vous :



Les résultats sont masqués

Appuyez **H** pour afficher les résultats



Appuyez **ENTER** à arrêter le défilement



## Conceptions de la différenciation pédagogique

L'expérience pratique  
**contribue à**  
la **construction des conceptions**



Les conceptions des enseignant-es  
**influencent**  
leurs **pratiques de classe**

Concept polysémique, que ce soit sur le terrain ou dans la littérature :  
la différenciation pédagogique constitue un amalgame de croyances, de théories et de pratiques

(Forget, 2018)

# Cheminement de la question de différenciation pédagogique : Pour quoi ?

Volontés sociales et politiques ouvrent l'accès à l'école ordinaire à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Convention des Nations Unies, 2006)

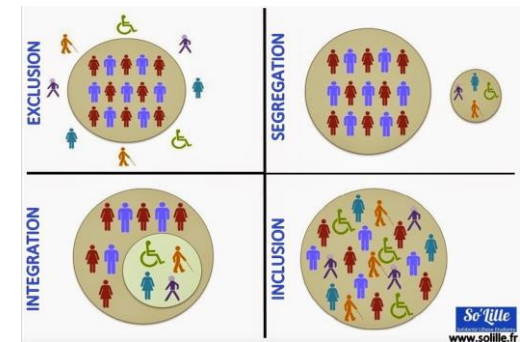
&

Réduction du recours au redoublement (Kahn, 2010)

Démocratisation de l'Ecole  
Justice sociale/scolaire

Ecole inclusive

- Faire face aux inégalités et diminuer l'échec scolaire
- **Prendre en compte la diversité des élèves**

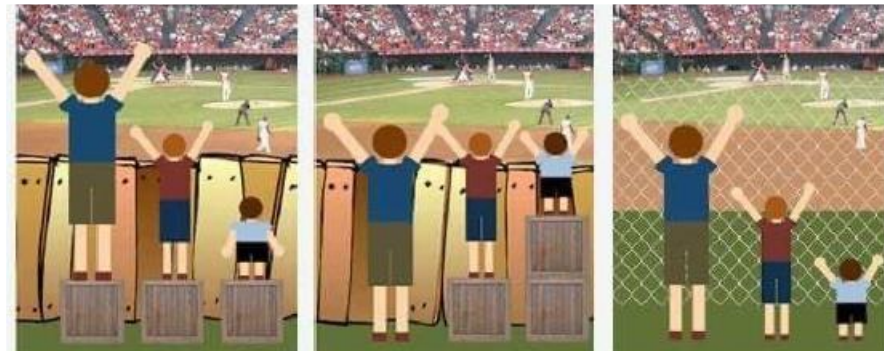


# Différenciation pédagogique et justice scolaire

Egalité de  
traitement

Egalité des  
chances

Environnement inclusif  
levée des barrières  
systémiques



Dans une approche d'égalité des acquis : indépendance entre les compétences initiales des élèves et le niveau de maîtrise des compétences à la fin de l'enseignement (Crahay, 2012)

## Conceptions de la différence <sup>1/2</sup>

- **Conception naturalisante**, différence de qualité, de nature des élèves. Interne à l'élève : caractéristiques de l'élève, de son « profil cognitif »...

Implique une remédiation individualisée voire individuelle. Ex : enseignants chargés de soutien pédagogique (ECSP).

- **Conception quantitative de la différence**, comparaison de résultats entre élèves. La différence est perçue comme un manque (de travail, de connaissance, de rigueur...).

Associée à une régulation de type soutien, après le constat de différence, comme c'est le cas avec les dispositifs de différenciation pédagogiques tels que la table d'appui ou le groupe de besoins.

Pour ces deux conceptions la **régulation** apportée par l'enseignant a lieu **a posteriori**.

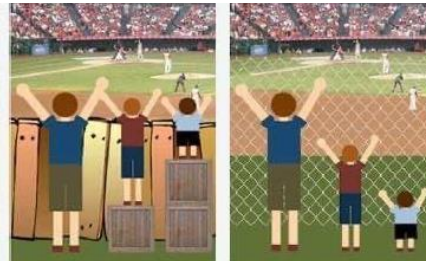
La différence de réussite scolaire est l'entière **responsabilité de l'élève**.

Ces conceptions n'interrogent pas l'effet différenciateur de l'apprentissage scolaire contrairement à l'autre perspective de la notion de différence qu'est la diffraction.

## Conceptions de la différence <sup>2/2</sup>

- **Conception de la différence comme une diffraction** : métaphore du phénomène physique de dispersion des ondes lors de leur impact sur un obstacle. Soit elles s'annihilent, soit elles se renforcent.

**L'obstacle serait la culture de l'école et les ondes seraient la mobilisation des élèves dans les apprentissages.**



Dans cette perspective, la **différenciation pédagogique se conçoit a priori.**

Rejoint l'idée d'accessibilité des apprentissages (conception universelle de l'apprentissage)

« Le véritable enjeu n'est pas l'adaptation de l'enseignement aux différences des élèves mais la levée,  
voire l'évitement de malentendus toujours probables » (Kahn, 2010, p. 99)

# Conceptions de la différenciation pédagogique et analogies

Le pédagogue habille, chausse, coiffe tous les esprits de la même façon.

(Claparède, 1905)

Adapter la taille de l'obstacle à sauter à la morphologie du cheval.

(Claparède)

JUSTICE SCOLAIRE

Égalité de traitement,  
égalité des chances,  
égalités des acquis

DIFFÉRENCE

Naturalisante,  
quantitative,  
diffractive

Mettre en œuvre un **cadre souple** où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres **itinéraires** d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des **savoirs et savoir-faire communs exigés** ». (Przesmycki, 1991, p. 10)



# Visées et conceptions de la différenciation pédagogique

L'expérience pratique contribue à la construction des conceptions intuitives ↔ Les conceptions intuitives influencent les pratiques de classe

## Conceptions de la justice scolaire

- Égalité de traitement
- Égalité des chances
  
- Égalité des acquis  
→ L'enseignement vise l'atteinte des mêmes objectifs de base pour tous les élèves (PER).

## Conceptions de la différence

- Conception **naturalisante**
- Conception **quantitative**
  
- Conception en termes de **diffraction**  
→ L'origine de la différence provient de l'écart entre la culture de l'élève et celle de l'école, malentendu sur les attentes de cette dernière.

**Ces conceptions ne conduisent pas à « faire » de la différenciation pédagogique de la même manière.**

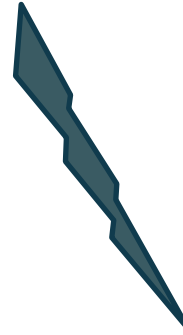
# Approche critique du discours

- Corpus d'analogies formulées par les stagiaires.
- Par groupe de 4 personnes :
  - Analyser les analogies produites par les étudiant-es (justice scolaire, différence, points d'appuis et limites de chaque analogie).
  - En ayant conscience du lien entre métaphores et conceptualisation de l'interlocuteur quelles expressions métaphoriques souhaiteriez-vous privilégier pour parler de différenciation pédagogique avec vos stagiaires ?
  - Proposer un support de synthèse des réflexions sur papier Java (carte mentale, tableau, schéma...).
- Mise en commun (affichage et discussions)

## Conceptions des enseignant-es : différenciation pédagogique

### Perspective **applicationniste**

métaphores  
vestimentaires, médicales et culinaires  
(**diagnostic préalable, remédiations**)



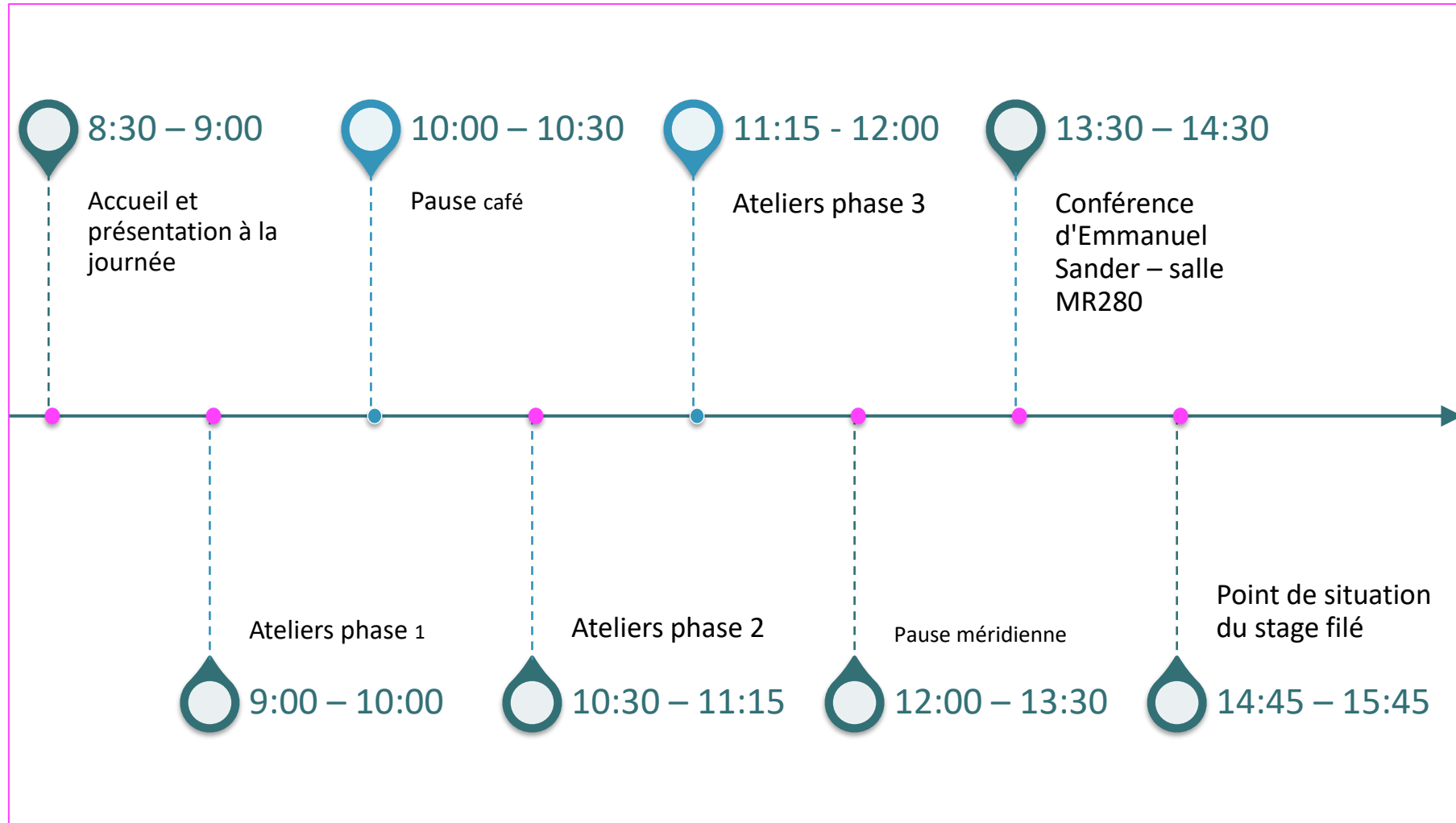
### Perspective **régulatrice**

métaphores  
d'improvisation musicale, de bricolage avec des  
gestes professionnels comparés à de  
**l'approximation féconde.**

**Du sur-mesure au prêt-à-porter**

Usage pédagogique des analogies : approche critique du discours / formulation d'analogies (enseignant-e et étudiant-es)

# Programme la journée...



SARP1 VOLPE	SARP2 MARCoux	SARP3 CAPITANESCU BENETTI	SARP4 POGRANOVA	SARP5 MOTTET	SARP6 NAUD
CIARRONI	RABBANI	VOUTE	VIAL	TAIMSALU	MORISOD
BURGI	KELLER	GRAUL	GHEZRAOUI FERRO LUZZI	TISSOT-DAGUETTE	BOGENSBERGER
RAEMY RABOUD	RETFALVI	BUI	PROSPERI	TUVERI	LEMA
DUPRAZ	PREPERIER	MATTHEY- PREVOT	ELIAS	PICCAND LATELLA	JOYE-GIANNOTTI
FELLET	CONTERIO	LA BANCA REVILLOUD	ISLAMI	CROCI-MASPOLI	BOURRAT
DELALOYE	GUILLET LEBET	SOURGENS	BOURQUI	PERRELET	SERGI
TERRIER	BERTHOD	BELBLIDIA	BALZ	FRAGA	TOME
SCHOENEURG	PERNOT	FERNANDES	HASNAOUI	FANKHAUSER	STEFANUTTO
BOLLE	DENE RODRIGUEZ	GUENAT	BRASIER	DEBONNEVILLE	CASTELLANO
PAPPALARDO	FLURI	BLONDEL	HOLWEGER	GROS GALETTO	EGLOFF
BURKHARD PRUNIER	MOREILLON	CRETTAZ	BASTOS GOMEZ	SOPI	SACILOTTO
PRIVAT NAEFEN	PAIREL	LLACA	CANO ACOSTA	GIUE	CHIAPPINI
CASAZZA NIKOLOV	RIBEIRO DA COSTA	PENELLO	ECKERT	BORGES	DUPUIS
MENOUD	FERREIRA ALMEIDA	CORELLI FUGAZZOTTO	MOGGIO	GANZ	AMARAL BOAVENTURA
DUCOMMUN	LOMBARDO	COLELLA	MINO-MATOT	FAYET	ROVETTI
ALONSO	BAYS	ZUMSTEIN	HAYOZ	DURAND-COULON	HEINIGER WEBER
SASSO	TOURTET	GINDRAT	MELLY	PRENLELOUP	
PETITE	REINELT			MOTTIER	
DE BILIO	JADAULT PITTET			BOCHUD	
RECHSTEINER	TABOUBI			BILALLI	
				DALLAFIORA	

## Organisation des ateliers

Phase 1

SARP 1	SARP 2	SARP 3	SARP 4	SARP 5	SARP 6
<b>M3141</b>	<b>M3341</b>	<b>M5141</b>	<b>M5193</b>	<b>MR040</b>	<b>MR150</b>
Différenciation Catherine Rivier	Evaluation Géry Marcoux	Identité Yann Volpé	Différenciation Stéphanie Naud	Evaluation Katarina Gvozdic	Identité Andreea Capitanescu Benetti

.....PAUSE CAFE.....

Phase 2

SARP 1	SARP 2	SARP 3	SARP 4	SARP 5	SARP 6
<b>M3141</b>	<b>M3341</b>	<b>M5141</b>	<b>M5193</b>	<b>M1193</b>	<b>PS05</b>
Evaluation Géry Marcoux	Identité Yann Volpé	Différenciation Stéphanie Naud	Evaluation Katarina Gvozdic	Identité Andreea Capitanescu Benetti	Différenciation Catherine Rivier

Phase 3

SARP 1	SARP 2	SARP 3	SARP 4	SARP 5	SARP 6
<b>M3141</b>	<b>M3341</b>	<b>M5141</b>	<b>M5193</b>	<b>M1193</b>	<b>PS05</b>
Identité Yann Volpé	Différenciation Stéphanie Naud	Evaluation Katarina Gvozdic	Identité Andreea Capitanescu Benetti	Différenciation Catherine Rivier	Evaluation Géry Marcoux

SARP1 VOLPE	SARP2 MARCOUX	SARP3 CAPITANESCU BENETTI	SARP4 POGRANOVA	SARP5 MOTTET	SARP6 NAUD
CIARRONI	RABBANI	VOUTE	VIAL	TAIMSALU	MORISOD
BURGI	KELLER	GRAUL	GHEZRAOUI FERRO LUZZI	TISSOT-DAGUETTE	BOGENSBERGER
RAEMY RABOUD	RETFALVI	BUI	PROSPERI	TUVERI	LEMA
DUPRAZ	PREPERIER	MATTHEY- PREVOT	ELIAS	PICCAND LATELLA	JOYE-GIANNOTTI
FELLET	CONTERIO	LA BANCA REVILLOUD	ISLAMI	CROCI-MASPOLI	BOURRAT
DELALOYE	GUILLET LEBET	SOURGENS	BOURQUI	PERRELET	SERGI
TERRIER	BERTHOD	BELBLIDIA	BALZ	FRAGA	TOME
SCHOENEUBURG	PERNOT	FERNANDES	HASNAOUI	FANKHAUSER	STEFANUTTO
BOLLE	DENE RODRIGUEZ	GUENAT	BRASIER	DEBONNEVILLE	CASTELLANO
PAPPALARDO	FLURI	BLONDEL	HOLWEGER	GROS GALETTO	EGLOFF
BURKHARD PRUNIER	MOREILLON	CRETTAZ	BASTOS GOMEZ	SOPI	SACILOTTO
PRIVAT NAEFEN	PAIREL	LLACA	CANO ACOSTA	GIUE	CHIAPPINI
CASAZZA NIKOLOV	RIBEIRO DA COSTA	PENELLO	ECKERT	BORGES	DUPUIS
MENOUD	FERREIRA ALMEIDA	CORELLI FUGAZZOTTO	MOGGIO	GANZ	AMARAL BOAVENTURA
DUCOMMUN	LOMBARDO	COLELLA	MINO-MATOT	FAYET	ROVETTI
ALONSO	BAYS	ZUMSTEIN	HAYOZ	DURAND-COULON	HEINIGER WEBER
SASSO	TOURTET	GINDRAT	MELLY	PRENLELOUP	
PETITE	REINELT			MOTTIER	
DE BILIO	JADAULT PITTET			BOCHUD	
RECHSTEINER	TABOUBI			BILALLI	
				DALLAFIORA	

# Organisation des ateliers

Phase 1

SARP 1	SARP 2	SARP 3	SARP 4	SARP 5	SARP 6
M3141	M3341	M5141	M5193	MR040	MR150
Différenciation Catherine Rivier	Evaluation Géry Marcoux	Identité Yann Volpé	Différenciation Stéphanie Naud	Evaluation Katarina Gvozdic	Identité Andreea Capitanescu Benetti

.....PAUSE CAFE.....

Phase 2

SARP 1	SARP 2	SARP 3	SARP 4	SARP 5	SARP 6
M3141	M3341	M5141	M5193	M1193	PS05
Evaluation Géry Marcoux	Identité Yann Volpé	Différenciation Stéphanie Naud	Evaluation Katarina Gvozdic	Identité Andreea Capitanescu Benetti	Différenciation Catherine Rivier

Phase 3

SARP 1	SARP 2	SARP 3	SARP 4	SARP 5	SARP 6
M3141	M3341	M5141	M5193	M1193	PS05
Identité Yann Volpé	Différenciation Stéphanie Naud	Evaluation Katarina Gvozdic	Identité Andreea Capitanescu Benetti	Différenciation Catherine Rivier	Evaluation Géry Marcoux

## Atelier

**Développement identitaire du stagiaire :  
conceptions des rôles et identité enseignante**

# Coformation CCEP Stage filé

**Prendre en compte et user de métaphores :  
un levier pour soutenir le développement professionnel des stagiaires**

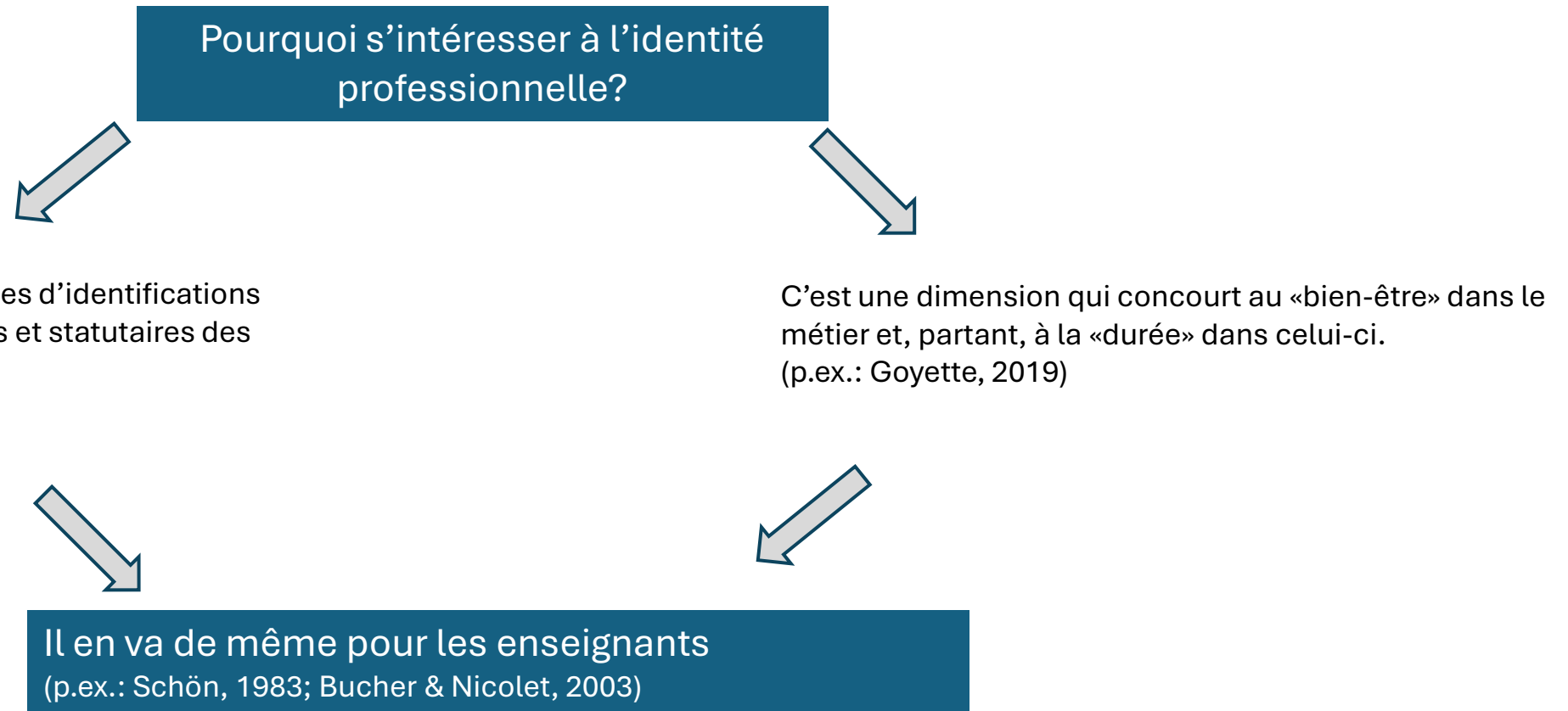
## Atelier

**Développement identitaire du stagiaire :  
conceptions des rôles et identité enseignante**

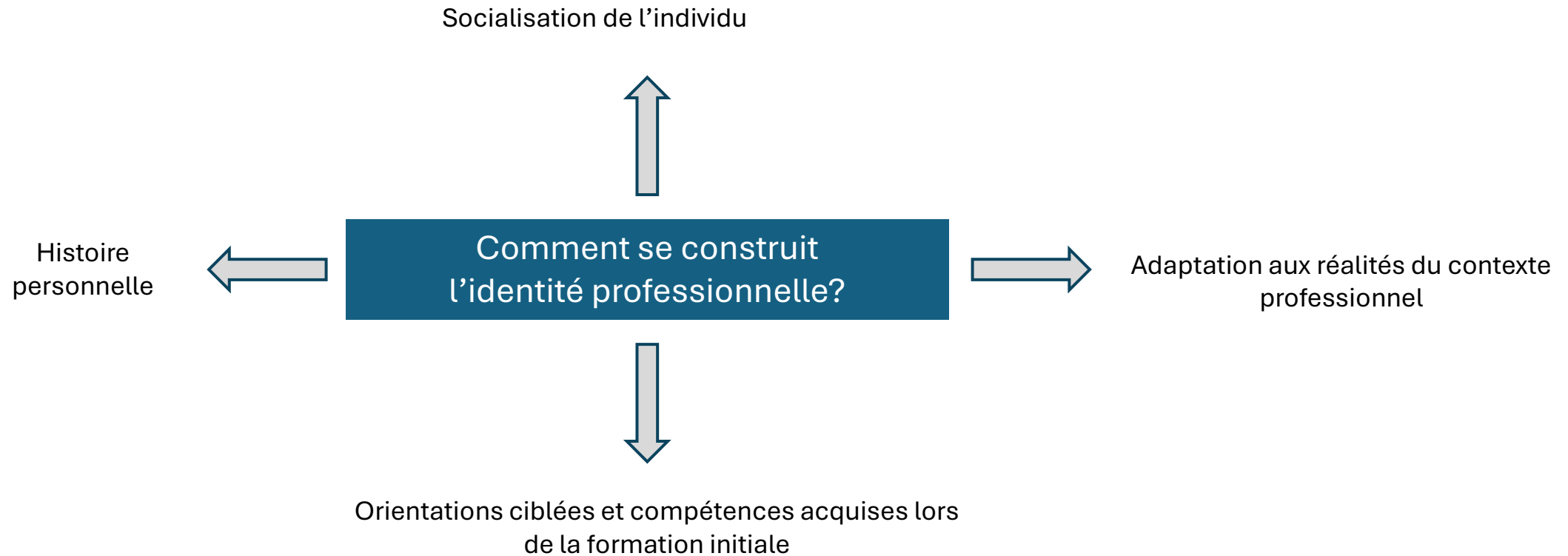
Vendredi 15 novembre 2024

Stéphanie Naud, Géry Marcoux, Andreea Capitanescu Benetti,  
Geneviève Mottet, Slavka Pogranova, Yann Volpé et Valérie Lussi Borer,  
*Pour le groupe d'organisation des coformations.*

Marcoux, G. & Changkakoti, N. (2024). Des métaphores pour développer l'identité professionnelle enseignante. In E. Sander (Ed.), *Les métaphores pour l'éducation*. Londres : ISTE Group.







(p.ex. Dubar 2004 ; Halpern 2016 ; Le Boterf 2018)

Importance de l'accompagnement, dès le début la formation initiale, dans cette construction identitaire. (p.ex. : Riopel, 2006)

## Intérêts des métaphores pour le développement de l'identité professionnelle?

- Un outil qui permet de saisir comment enseignants et futurs enseignants conceptualisent le métier et les gestes professionnels (p.ex.: Nichols *et al.* 1997)
- Un outil qui permet d'amener à la prise de conscience d'aspects implicites de la profession et de contribuer au développement professionnel (p.ex.: Boud et Hager 2012)
- Un outil qui permet d'investiguer les objets aux dimensions multiples et complexes tel que le métier enseignant.(p.ex.: Lakoff et Johnson, 1985; Brichaux, 1997)

## Mise en garde

**Si la métaphore n'est pas questionnée, le risque est de s'enfermer (se faire piéger) dans l'image de celle-ci (ses traits stéréo-typiques) court-circuitant une réflexion approfondie de la pensée de celui qui l'énonce.**

p.ex. : les « slogans métaphoriques » s'inscrivant dans une perspective de rhétorique politique (Jolibert, 2016) ; les « métaphores conventionnelles » (Lakoff, 1993) ; les « métaphores figées » (Hameline, 1986).

Par contre, si on fait l'effort de sa définition, on peut réveiller « le potentiel créatif de l'image » (Hameline 1986, p. 116)

**La métaphore doit donc être « interrogée » car son sens peut être multiple!**

Pour exemple : « *élever des enfants* »

Si le verbe renvoie au *champ lexical de l'agriculture* (ex. : éleveur de poules ou de bétail), les objectifs de l'éducation et le statut des éduqués ne sont pas du tout les mêmes que s'il renvoie au *champ lexical de la construction* (ex. : élever un mur). Une des deux conceptions conduit à l'élevage et l'autre à l'élévation, deux termes aux significations, aux connotations et aux implications fort différentes.)

D'où l'importance de « filer la métaphore » pour en comprendre le domaine de validité

## Pourquoi les rôles ?

Nombre de recherches (p.ex. Cuet 2006 ; Saban 2006 ; Maubant 2007) montrent que le processus d'intégration de nouvelles expériences pour former les identités professionnelles des enseignants dépend largement des rôles assumés, de l'expérience cumulée de chacun au sein des écoles, qui comprend des interactions continues avec l'ensemble des acteurs du monde éducatif.

Or, les rôles étant par essence métaphoriques (Changkakoti et al. 2018), un travail de réflexivité à partir des métaphores de rôles, en tant qu'instrument d'analyse de la profession, pourrait servir à accompagner, voire à promouvoir, le développement identitaire des praticiens et futurs praticiens (p.ex. Brichaux 1997 ; Meirieu 2001)

## Que nous apprennent les recherches ?

## Au sein de notre formation (FEP)

- Investiguer les rôles au début de la formation : une «tradition» bien ancrée  
[ex-*Rôles et identité – OATES*]

Recherche A (120 étudiants – Rôles et Identité)

Recherche B (87 étudiants - OATES)

### Résultats communs:

a) Dans un premier temps les étudiants évoquent des rôles « familiers » mais « stéréotypés ».

P.ex.: Dimension de GENDARME assimilé au « sale boulot » (Payet 1997), à la répression, au détriment de fonctions comme la prévention, l'accompagnement, la protection.

b) La mutation des rôles peut amener à des hiatus identitaires.

P.ex.: Dimension de COLLABORATION, dimension plus récente d'une culture enseignante venant questionner le stéréotype de l'enseignant *seul maître à bord*.

c) La confrontation de métaphores qui mettent en tension l'idéal (l'enseignant que je voudrais être - JARDINIER ; GUIDE) avec le réprouvé (ce que je ne voudrais surtout pas être – MILITAIRE - DICTATEUR - PROGRAMMATEUR – SCULPTEUR) fait émerger une réflexion sur la coexistence complexe mais possible de métaphores de registres apparemment opposés en faisant le lien avec les différents moments de l'action enseignante.

## En conclusion

Le recours à un usage réflexif des métaphores est utile dès le début de la formation.

Cet usage permet d'identifier des représentations de la profession, de faire le lien avec les pratiques qu'elles inspirent, d'en repérer les composantes et donc potentiellement de les modifier.

Les métaphores facilitent la prise de distance réflexive avec la pratique, celle d'autrui et la sienne propre, et l'appréhension de la complexité du métier.

Par prise de conscience des différents rôles à assumer dans cette profession, leur approfondissement, permettent de commencer à DÉCONSTRUIRE certains des stéréotypes du métier.

Mieux encore, en repérant les composantes, triant, associant d'autres conceptions, dans un questionnement éthique, sortant des certitudes closes, pour fonder son positionnement, l'outil fait œuvre plutôt d'une RÉNOVATION au sens de *défaire pour mieux refaire*.

Développer son identité, s'est investir des *rôles* que l'on peut (re)lier *aux compétences professionnelles* à acquérir :

1. Conduite de classe
2. Gestion de l'autorité
3. Conception de l'enseignement
4. Conduite de l'enseignement
5. Relation avec les élèves et le groupe classe
6. Relation avec les autres partenaires
7. \*Implications
8. \*Attitudes

Mais aussi à une identité plus générique : *Plus globalement, être enseignant c'est être...*

Nous vous proposons de réfléchir aux métaphores que vous pouvez utiliser pour « développer » l'identité de vos stagiaires dans vos stages.

*Pour commencer, vous allez vous répartir en petits groupes selon XXX*

*Nous allons procéder en 3 temps:*

*TEMPS1:*

*Individuellement, sur un premier post-it répondez à la question suivante :*

Si vous deviez proposer une métaphore pour définir le rôle de l'enseignant dans...  
[mettre la compétence visée], ce serait : ...

*Et sur un second post-it répondez à la question suivante :*

Si vous deviez proposer une métaphore pour définir l'identité générique de l'enseignant ce serait : L'enseignant c'est...



Nous vous proposons de réfléchir aux métaphores que vous pouvez utiliser pour « développer » l'identité de vos stagiaires dans vos stages.

*Pour commencer, vous allez vous répartir en petits groupes selon XXX*

*Nous allons procéder en 3 temps:*

*TEMPS2:*

- a) Dans chaque groupe mettez-vous d'accord pour choisir la métaphore 1 et la métaphore 2 que vous trouvez les plus adéquates pour chacune des deux questions.
  
- b) Filez chacune de ces métaphores comme si vous la présentiez à votre stagiaire.

*Exemple de ce que l'on entend par filer la métaphore en repartant de la métaphore du « Permis de conduire » pour exprimer « l'enjeu de l'année de CCEP et de l'obtention du certificat ».*

*Les 3 stages du CCEP, leurs progressions et leurs objets spécifiques sont comme demandés à celui qui apprend à conduire: d'abord savoir gérer le volant et les rétros avant de gérer pleinement la vitesse et les difficultés de la route...*

*Qu'obtenir son certificat, c'est comme le permis, ça ne veut pas dire qu'on est un champion de formule 1 ou de rallye (on aura le temps de la profession pour ça) mais qu'on peut aller sur la route avec l'idée qu'il ne devrait pas y avoir trop de danger pour le conducteur, l'environnement et les autres usagers, ...*

Nous vous proposons de réfléchir aux métaphores que vous pouvez utiliser pour « développer » l'identité de vos stagiaires dans vos stages.

*Pour commencer, vous allez vous répartir en petits groupes selon XXX*

*Nous allons procéder en 3 temps:*

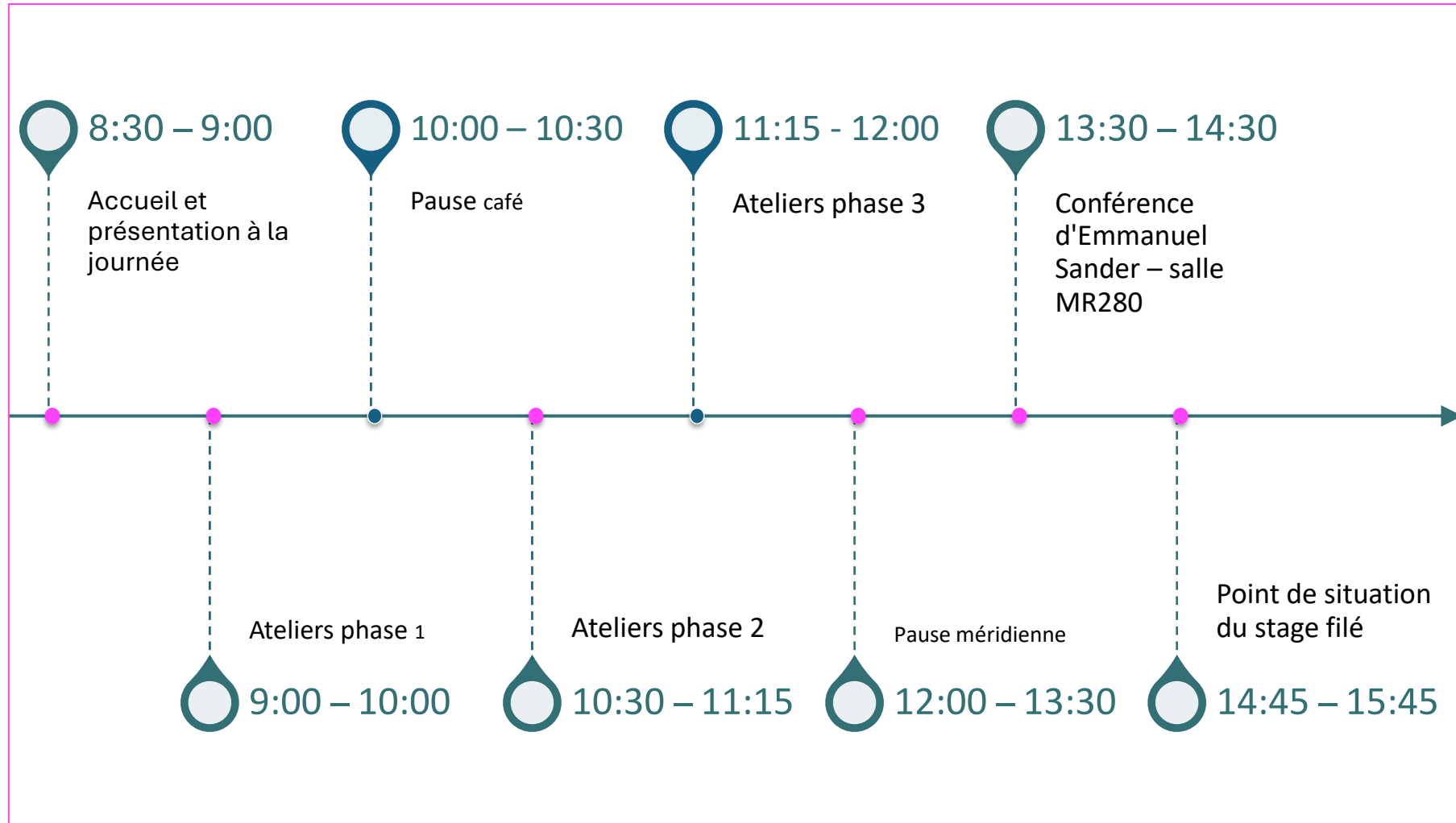
TEMPS3:

- a) Chaque groupe place sur son poster : les post-it du début, ceux- choisis et les filages écrits.
  
- b) Au choix négocié : soit chaque groupe présente ses 2 filages en max 180 sec (3 min), soit les posters sont affichés et chacun passe voir ce qui y est présentée.

## Conclusion :

Ce qui est important, ce n'est pas la métaphore en soi mais le dialogue qu'elle déclenche et les ouvertures (d'esprit) qu'elle peut offrir à chaque interlocuteur pour se développer !

## Suite de la journée...



# Les métaphores au cœur des conceptions

Emmanuel Sander, Université de Genève

[emmanuel.sander@unige.ch](mailto:emmanuel.sander@unige.ch)

Encyclopédie SCIENCES

*Éducation et formation*, domaine dirigé par Jean-Marc Labat

*Cognition et processus d'apprentissage*, thème dirigé  
par Emmanuel Sander

# Les métaphores pour l'éducation

*sous la direction de*  
Emmanuel Sander

**ISTE**  
editions

© 2024 ISTE Edition — Jean-Marc Labat / Emmanuel Sander / ISTE Editions

# Un électorat « fossilisé » ?

---



• LIVE EN COURS



**En direct, présidentielle américaine 2024 : « Les électorats de Harris et Trump sont “fossilisés”, il n’y a quasiment pas de flux entre eux »**

Mathieu Gallard, directeur d'études chez Ipsos,



*« L'école c'est un escalier,  
chaque classe c'est une  
marche »*

(Talia, élève de 4P)

# Qu'est-ce qu'une métaphore ?

---

- **Transfert de signification** par comparaison/projection
- « 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 » [Fontanier]
- Etymologiquement : **transport**, transposition de sens
- Une métaphore « porte au-delà » : μετα (meta) « au-delà » et φερω (pherô) « porter »
- On qualifie **un terme par un autre qui d'habitude désigne autre chose**
  - Paul est un renard
  - Mon boucher est un chirurgien
  - Le crépuscule de l'existence

# Comparaison n'est pas raison ?

---

Dans une tradition classique de la pensée, l'appel aux images fourvoie, dans la mesure où la validité logique n'est pas assurée.

Selon cette tradition, les comparaisons ont valeur illustrative, et, par leur pouvoir de conviction, fourvoient.

Exemple : « **La vie, c'est comme une bicyclette : il faut avancer pour ne pas perdre l'équilibre** »

# Thomas Hobbes – Léviathan

---

« La lumière de l'esprit humain, ce sont des mots clairs, épurés, en premier lieu, et purgés de toute ambiguïté, par des définitions exactes.

Les métaphores, les mots ambigus ou qui ne veulent rien dire, sont comme des feux follets ; s'en servir pour raisonner, c'est errer parmi d'innombrables absurdités. »

# Qu'est-ce qu'une métaphore ?

---

« Les métaphores, les mots ambigus ou qui ne veulent rien dire, sont **comme des feux follets** ; s'en servir pour raisonner, c'est **errer parmi d'innombrables absurdités** »

- Critiquer la métaphore par la métaphore, c'est comme **«crier pour défendre les vertus du silence»**
- **L'omniprésence des analogies dans la pensée** explique que **les plus grands détracteurs des métaphores n'ont pas le choix que d'y avoir recours**

# Qu'est-ce qu'une métaphore ?

---

- Transfert de signification par comparaison/projection
- Etymologiquement : transport, transposition de sens
- Ce CUISINIER est un ORFÈVRE déplace l'idée associée au mot orfèvre à une idée ressemblante applicable à un cuisinier (la précision, la minutie, mais aussi l'esthétisme, voire la dimension artistique de ce cuisinier)
- Les métaphores reposent sur des rapports d'analogie (ce qui est transporté) [Aristote]

# L'analogie, bras armé de la métaphore

S'appuyer sur le connu pour donner sens à la nouveauté

“

**« Qu'il s'agisse de découverte ou d'invention, l'analogie est inévitable dans la pensée humaine, parce que nous découvrons de nouvelles choses en science avec ce dont nous disposons. » (R. Oppenheimer)**

”



# L'analogie, bras armé de la métaphore

---

Une forme d'exigence contradictoire : s'appuyer sur l'expérience passée bien que chaque événement soit unique.

L'analogie, comparaison mentale fondée sur la similitude, permet de dépasser la singularité et de la rattacher à l'existant (autre événement ou catégorie mentale).

Valeur adaptative / évolutionniste de la capitalisation de l'expérience.

Faible coût cognitif + Grand pouvoir inférentiel

# L'analogie, bras armé de la métaphore

---

*« J'ai déshabillé l'orange ! »*

Camille, 2 ans

*« Allez, Maman, allume tes yeux ! »*

Joane, 2 ans

*« Il faut soigner le camion. »*

Lenni, 2 ans

# L'analogie, bras armé de la métaphore

---

« *J'ai déshabillé l'orange !* »

Camille, 2 ans

Pour Camille, la peau de l'orange fait-elle partie du fruit ?

# Quelle est la tour Eiffel de Genève ?

---



# De Lune à lune (de Soleil à soleil)

---



# Les métaphores conceptuelles

Incarnation dans la langue des rapports d'analogie

# Théorie des métaphores conceptuelles

---

Ouvrage de Lakoff et Johnson (1980) : « *Metaphors we live by* »

Notre système conceptuel, qui influence nos perceptions, nos interprétations, nos conceptions, nos actions, nos interactions avec autrui, est vu comme métaphorique par nature. Nous pensons et nous agissons métaphoriquement

# Théorie des métaphores conceptuelles

---

La métaphore n'est pas qu'une figure de style, réservée à la poésie et à la rhétorique

Elle est « avant tout, affaire de pensée et d'action et seulement de manière dérivée, affaire de langage » (Lakoff & Johnson, 1980)



# Théorie des métaphores conceptuelles

---

Les sources des métaphores sont en générale inconscientes

Un travail introspectif difficile ou une analyse de corpus sont en général nécessaires pour les identifier

Des analyses confirmatoires sont fournies par le recensement des expressions usuelles associées à la notion

# Métaphores du débat, de l'argumentation

---

Chercher les trois principales sources métaphoriques du débat, de l'argumentation

- Un combat
- Une construction
- Un parcours

# Métaphores du débat, de l'argumentation

---

Vos affirmations sont **indéfendables** ; il a **attaqué** chaque point faible de cette argumentation ; il a **ciblé ses attaques** sur les implications de ma théorie ; il a été le grand **vainqueur** de ce débat ; face à la **force** de ses arguments, j'ai dû **battre en retraite** ; devant ces révélations, il s'est senti **acculé** et il n'a pas su se **défendre** ; malgré la **coalition** de ses détracteurs, il a **campé sur ses positions**. Il n'a pas **cédé de terrain** ; j'ai été la **cible** de chacun des intervenants et je n'ai pas pu **résister** ; face au **feu nourri** des critiques, j'ai dû **capituler** ; il s'est **retranché** derrière un argument **imparable** et ses **opposants** n'ont pas su **contre-attaquer** ; il a mené une argumentation **offensive** ; j'ai toujours **combattu** ses idées.

# Métaphores du débat, de l'argumentation

---

On **construit** une argumentation, une argumentation peut être sans **fondement**, elle peut se **fissurer**, **s'effondrer**, **se démonter**, être **démolie** ; il peut en rester **des vestiges**. On peut **échafauder** une argumentation. Elle peut être **en béton**

Ce débat ne **mène nulle part** ; arrivé à **ce point** du débat, je peux maintenant **poursuivre** ; la **progression** des idées est lente ; ces idées **ne tiennent pas la route** ; il faut procéder **par étape**, **pas à pas** ; je ne vous **suis pas** ; vous **allez trop vite** ; vous **allez trop loin** ; vous **tournez en rond** ; il est dans **une impasse** ; je **me suis perdu** dans les **méandres** de votre argumentation

# Métaphores du débat, de l'argumentation

---

Et si un débat, une argumentation, était ...

- Une danse

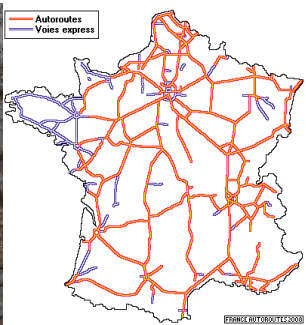
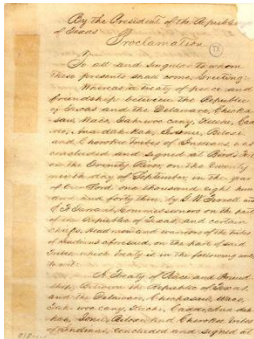
# Des métaphores matérielles du digital



lounge bar

menu	
garlic bread	2.50
fat chips	5.00
potato wedges	6.00
rib fillet steak sandwich w chips	11.00
cajun chicken strips w salad & chips	11.00
bangers & mash w vegetables	11.00
garlic prawns w rice	12.00
meatloaf w sweet potato mash & vegetables	11.00
roasted pumpkin, spinach & ricotta	
veal w parmesan cream sauce	12.00
caesar salad	10.00
chicken caesar salad	12.50
roast of the day*	lunch 3.50 dinner 10.00
THURSDAY NIGHT SPECIAL	
1 bone, salad & chips*	7.99

\* prices subject to change  
\*only available with 10% surcharge



# Des métaphores digitales de l'humain

---



# Des métaphores digitales de l'humain

---

Je me suis fait scannée par ma future belle-mère »

J'ai profité que ma mère était en mode « gentil » pour lui annoncer ma note en maths

Ne vous arrive-t-il jamais d'avoir l'impression d'avoir le cerveau qui bugge ?

Vous devez connaître votre leçon comme si vous l'aviez téléchargée dans votre tête

Il faut que votre cahier soit le copier-coller du tableau



# Incarnation des métaphores

---

« Nous, humains, sommes incarnés. Cette incarnation sculpte à la fois ce que, et la manière dont, nous vivons, pensons, comprenons, imaginons, raisonnons et communiquons »  
(Johnson, 2008)

La métaphore conceptuelle **COMPRENDRE** est **VOIR**

# Incarnation des métaphores

---

Sans bouger d'un millimètre le petit doigt, on peut être touché par le geste d'une personne, en toucher deux mots à quelqu'un, toucher au but

Sans stimuler le moins du monde ses papilles, on peut goûter un moment de bonheur, prendre goût à un passe-temps, avoir un goût très sûr

Sans dresser aucunement l'oreille, on peut ne pas l'entendre ainsi, bien s'entendre avec quelqu'un, avoir du mal à se faire entendre

Sans du tout ouvrir l'œil, on peut voir les choses différemment, avoir une vision biaisée par ses sentiments, voir rouge

Sans remuer ses narines d'un iota, on peut sentir que tout ira bien, dire qu'une affaire sent mauvais, ne pas pouvoir sentir quelqu'un

# Métaphores profondément inconscientes

---

W \_ \_ H   SH \_ \_ ER   S \_ \_ P

La MORALITE est une PROPLETE

# Métaphores profondément inconscientes

---

**Salir** une réputation, avoir de **sales** pensées, se **salir** les mains, se sentir **sali** par une accusation, avoir une **sale** réputation, être un **sale** type, se faire **traîner dans la boue**, faire des choses **pas très propres**, faire **une crasse** à quelqu'un, nourrir de **noirs desseins**, **souiller** la mémoire de quelqu'un, être un **salaud** (étymologiquement, le salaud a été d'abord très sale physiquement, et il lui fallut trois siècles pour qu'il le devienne moralement)

On peut aussi être **quelqu'un de propre**, avoir **un passé sans tache**, chercher à **laver sa conscience**, être **blanc comme neige**, être **lavé de tout soupçon**, vouloir **blanchir de l'argent**, être **nettoyé de ses péchés**, se comporter de manière impeccable.

# Métaphores orientent les inférences

---

Le discours public sur le crime est saturé de métaphores :

- L'augmentation de la criminalité est décrite comme une vague de criminalité, une surtension. Un problème de criminalité qui se répand est une épidémie de crime, affliger une ville ou infecter une communauté. Les crimes eux-mêmes sont des attaques, les criminels se nourrissent de leurs victimes. Et les enquêtes criminelles sont des chasses où les criminels sont traqués et arrêtés

Deux principales métaphores pour désigner le crime :

- **CRIME** en tant que **VIRUS** et en tant que **BÊTE**

# Métaphores orientent les inférences

---

Faire ces métaphores encourage les individus à raisonner sur le crime d'une manière qui est compatible avec les inférences portées par ces métaphores

- **Parler du crime en tant que virus** amène les individus à proposer de traiter le problème de la criminalité de la même manière que l'on traite une épidémie virale : rechercher les causes profondes et traiter le problème en adoptant des réformes sociétales, en mettant l'accent sur le fait d'éradiquer la pauvreté et d'améliorer l'éducation
- **Parler du crime comme une bête** amène les individus à proposer de traiter de la même manière un problème de criminalité comme on traiterait avec une véritable attaque d'animaux sauvages : attraper, emprisonner les criminels et adopter des lois punitives plus sévères

**Les métaphores exercent une influence sur la manière dont nous conceptualisons et agissons**

# Le crime, bête sauvage ou virus ?

---

Le crime s'apparente à **une bête sauvage** dans la ville d'Addison.

Le taux de criminalité dans cette ville autrefois paisible a augmenté régulièrement ces trois dernières années.

En fait, ces jours-ci, il semble que le crime **se cache** dans tous les quartiers. En 2004, 46 177 crimes ont été signalés, contre plus de 55 000 en 2007.

L'augmentation des crimes violents est particulièrement alarmante. En 2004, il y a eu 330 meurtres dans la ville, en 2007, il y en a eu plus de 500.

Le crime s'apparente à **un virus** dans la ville d'Addison.

Le taux de criminalité dans cette ville autrefois paisible a augmenté régulièrement ces trois dernières années.

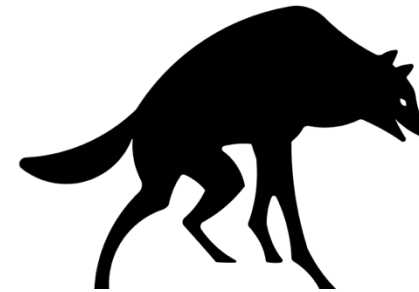
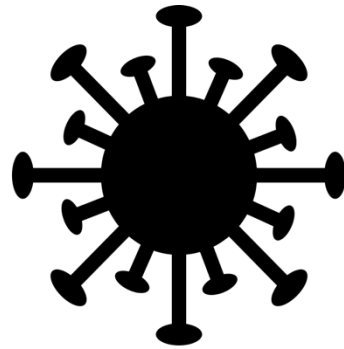
En fait, ces jours-ci, il semble que le crime **contamine** chaque quartier. En 2004, 46 177 crimes ont été signalés, contre plus de 55 000 en 2007.

L'augmentation des crimes violents est particulièrement alarmante. En 2004, il y a eu 330 meurtres dans la ville, en 2007, il y en a eu plus de 500.

# Le crime, bête sauvage ou virus ?

---

Quelle serait la politique la plus efficace à mener dans la ville d'Addison ?



Politique de répression

**22%**

**40%**

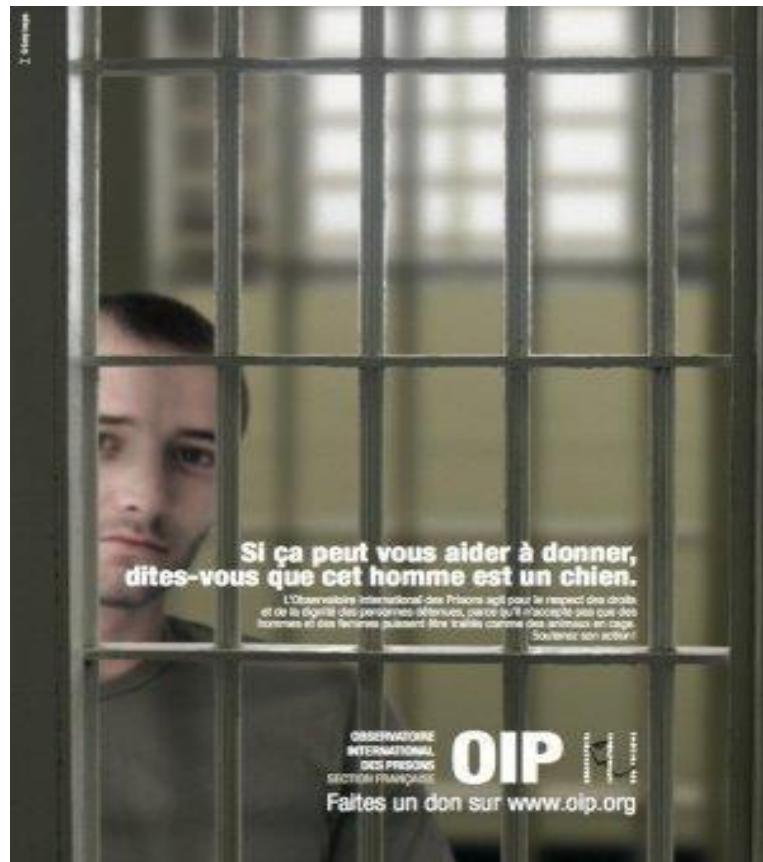


# Nos amis les bêtes



# Développer la compassion

---



Si ça peut vous aider à donner  
dites-vous que cet homme est un chien.

# Parler de l'erreur

---

- **S'écarter du droit chemin**
- **Soit je gagne soit j'apprends**

# Développer son esprit critique

---

- La boussole
- Le bouclier



# Conclusion

---

- Les **métaphores**, loin d'être de simples artifices stylistiques, sont **aux fondements même des conceptions**
- Elles **orientent les compréhensions ainsi que les inférences**, et à ce titre **influencent en profondeurs les raisonnements**
- Des **métaphores alternatives** peuvent **ouvrir à de nouveaux points de vue**

Des questions ?