



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

Processus et perspectives de résilience

Volume 5, numéro 2

2018

NOUVELLES TENDANCES EN INTERVENTION EDUCATIVE : EVOLUTION DES CULTURES PROFESSIONNELLES ET ADAPTATION DES SERVICES DE FORMATION**

LOREDANA ABENI,

LIVIA CADEI,

EMANUELE SERRELLI,

DOMENICO SIMEONE

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE - BRESCIA¹

Résumé

Ce texte porte sur la confrontation entre les cultures respectives des enseignants, des étudiants, des éducateurs et des tuteurs. Il questionne particulièrement les activités d'apprentissage en situation et les services offerts par les tuteurs universitaires. Il s'appuie sur la recherche qualitative en partant des interviews préliminaires de 25 participants répartis dans cinq catégories d'échantillon : 5 professeurs universitaires, 5 tuteurs d'apprentissage internes à l'université, 5 étudiants de seconde année de Sciences de l'Éducation, 5 tuteurs du secteur des services à la personne et 5 éducateurs professionnels. Il procède par l'analyse de contenu thématique. Les résultats font émerger quatre métaphores structurantes : la métaphore de la relation éducative, la métaphore du projet éducatif, la métaphore de l'évaluation éducative et la métaphore de la culture éducative. Malgré la différence apparente entre catégorie de participants, ces constats rappellent les continuités et discontinuités du regard humain de même que la richesse des convergences repérables dans les actions vécues, les histoires et les cultures de tous les participants.

Mots-clés : Intervention éducative, culture professionnelle, adaptation des services, formation, métaphore

¹ Adresse de contact : livia.cadei@unicatt.it

**Pour citer cet article :

Abeni, L., Cadei, L., Serrelli, E. et Simeone, D. (2018). Nouvelles tendances en intervention éducative : évolution des cultures professionnelles et adaptation des services de formation. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(1), 107-121.

1. INTRODUCTION

Dans le milieu académique et dans celui des services à la personne circulent des discours exprimant une certaine modalité sur la manière de concevoir le travail éducatif. Les étudiants universitaires qui suivent une formation en vue d'exercer la profession d'éducateur font partie de cet univers. Le système de formation académique permet aux étudiants universitaires, inscrits dans un programme de formation ou de préparation à la profession d'éducateur, d'interagir avec de nombreuses propositions et différents sujets porteurs de représentations du métier d'éducateur. Le travail éducatif se caractérise par la possibilité de mettre en dialogue les connaissances tacites, nées de l'interaction entre sujets, pratiques de vie et connaissances formelles, entre ce qui guide implicitement la personne et la conscience de la façon dont cela s'élabore (Agnesa et Cuncu, 2013). Dans cette perspective, l'apprentissage est plutôt une forme particulière de participation aux systèmes d'activité, un « processus social situé », un processus abstrait, mental, individuel, grâce à sa proximité avec les contextes de vie et les pratiques réelles (Cacciari, 1991). Le processus de formation à l'apprentissage et au développement professionnel, en effet, fait appel à différentes modalités de formation et stratégies alliant dimensions théorique et pratique du savoir éducatif, dans un entrelacement complexe de la transmission verbale et de l'accompagnement à l'apprentissage en situations de travail (Cadei, Mortari, Sità et Simeone, 2017) et par la socialisation de l'expérience à travers des méthodes de formation soutenant et développant le potentiel réflexif et projecteur des étudiants (Simeone, 2014, p. 140).

Notre contribution vise à explorer et décrire le rapport entre cultures professionnelles en service et cultures professionnelles en formation relativement aux modalités particulièrement articulées et complexes de transmission, d'élaboration et d'appropriation de la culture éducative. Les thèmes d'intérêt et d'étude sont : les savoirs professionnels et la possibilité de faire émerger les nouveaux savoirs, les médiations professionnelles en situation d'apprentissage, l'épistémologie implicite et les références implicites employées au sein du monde académique et de celui des services éducatifs. À cette fin, la présente recherche vise à confronter les cultures dont sont porteurs les professeurs, les étudiants, les éducateurs, les tuteurs de l'activité d'apprentissage en service et les tuteurs universitaires. En particulier, l'intention est de faire émerger des discours et des représentations élaborés par les sujets interpellés, des catégories en fonction du travail éducatif, qu'elles soient communes ou différentes, convergentes ou divergentes.

2. CADRE CONCEPTUEL

2.1. Qu'y a-t-il dans les discours des éducateurs ?

Les discours professionnels sont des lieux de transmission du savoir, mais également des lieux de construction des connaissances, de confrontation entre expériences et connaissances. Dans les discours professionnels, les concepts sont précisés ; les hypothèses sont vérifiées et les analyses argumentées. Les discours représentent des espaces de réflexion essentiels. Réussir à parler de son

métier et décrire le savoir issu d'expériences est la condition nécessaire à la reconnaissance de la pratique professionnelle (Cadei, Simeone et Sità, 2013). L'action éducative utilise abondamment la parole spontanée et formelle, informelle et structurée. Il s'agit de reconnaître l'importance de traduire sa propre pensée en représentations structurées, tout en reconnaissant également que la parole spontanée demeure également de façon très précieuse dans le travail éducatif. Comme cela a déjà été expliqué dans un de nos précédents projets, le travail éducatif n'est pas immédiatement accessible en tant qu'objet de communication ; il présente une difficulté de formalisation professionnelle (Durando, Merlo, Trevisan, Trinetta et Trento, 2014). Il est aussi marqué par des lacunes que les éducateurs semblent vouloir combler à l'aide d'expressions concrètes. C'est par le langage que chacun rend sa propre activité compréhensible au fur et à mesure qu'apparaissent des formulations dans le discours (Cadei, 2017 ; Filliettaz et Bronckart, 2005). Dans ce sens, pour « comprendre comment le langage « prend sens » pour nous, il est nécessaire d'aller « au-delà », de retourner aux racines de nos expériences et de notre façon de les catégoriser, d'étudier les liens entre langage et structures cognitives d'un côté et les usages socialement déterminés de l'autre, étant donné que ces structures dépendent en partie de notre culture » (Lakoff et Johnson, 1985, p. 13, trad.). Poussés à mettre en paroles leur métier, les éducateurs ont souvent recours à des images ; la métaphore leur vient en aide via le transfert de sens, vu la similitude des situations (Forte, 1999 ; Gadamer, 1975).

2.2. Qu'est-ce qu'une métaphore?

La métaphore suscite l'intérêt depuis l'Antiquité. Aristote, à qui l'on attribue la première théorie de la métaphore, la définit dans la Poétique (21, 1457 b7) comme « l'application à une chose d'un nom qui lui est étranger ». La métaphore est un artifice linguistique qui implique une déviation, un écart du langage commun. « Métaphore » dérive du latin *metaphora* et du grec *metaphorá* (μεταφορά), tous les deux ayant le sens de « transférer » et « transporter au-delà ». L'action de la métaphore est, par conséquent, ce transfert de signification dû à la ressemblance. La métaphore, par conséquent, dépasse les frontières du seul langage. Elle doit être considérée uniquement par rapport au fonctionnement complexe de l'esprit humain ; car l'esprit humain n'est pas une structure préconstituée indépendamment de l'expérience, mais incorporée (Lakoff et Johnson, 1987 ; Gartmeier, Bauer, Gruber et Heid, 2008).

Lakoff et Johnson (1987) affirment que la métaphore, loin d'être uniquement une figure de langage, est surtout une forme de pensée, un instrument cognitif nous permettant de catégoriser nos expériences, instrument sans lequel toute expérience conceptuelle serait impossible, de la formulation des modèles mathématiques qui ne sont au fond rien d'autres que des métaphores complexes avec lesquelles nous interprétons les phénomènes de tous genres jusqu'aux gestes quotidiens les plus banals. La métaphore est partout, dans notre pensée en premier lieu, dans nos actions également et évidemment dans notre langage » (Black, 1962, p. 12). Le « secret » et le « mystère » de la métaphore résident dans l'habileté à trouver et à établir des connexions entre eux (Black, 1983 ; Le Guern, 1972 ; Giusti et Ciotta, 2005). Il s'agit d'une construction complexe, car la

métaphore implique deux idées qui « conspirent pour réaliser une signification globale », (Richards, 1967, p. 111).

La métaphore est un instrument linguistique iconique, c'est à dire qu'elle utilise des images réelles ou en évoque des imaginées. Cependant, sa force réside dans le fait qu'elle génère autour d'elle un univers sémantique avec lequel parler de certains phénomènes. Les images évoquées sont en effet porteuses de descriptions verbales et autorisent tous les termes provenant du domaine de la métaphore. L'élaboration de la construction métaphorique est à l'origine de déplacements de la signification de mots appartenant à la même famille ou au même système de l'expression métaphorique (Hesse, 1980, 1993 ; Kampourakis, 2017 ; Keller, 2002). De nombreux auteurs affirment même que la métaphore est l'un des principaux mécanismes d'évolution du langage, car selon des études philologiques et philosophiques, toute expression soi-disant littérale n'est autre qu'une métaphore dont on a perdu le référent (Mouraz, Pereira et Monteiro, 2013 ; O'Brien, 2009 ; Paechter, 2004). La métaphore est un instrument aux nombreuses et remarquables vertus communicatives, parmi lesquelles figurent la richesse de sens, la concision et l'indépendance du texte. Cette dernière caractéristique rend la métaphore « transportable » d'un contexte à un autre et en fait par conséquent un puissant instrument de connaissance. Les métaphores « émigrant » de leur propre contexte d'origine, peuvent se transformer de façon importante.

3. La méthodologie de recherche

En éducation et formation, la métaphore est un outil fréquemment utilisé. Le discours éducatif est toujours très riche des métaphores (Moscato, 1998 ; Cameron, 2003 ; Casula, 2003), et la métaphore a été analysée comme un pont entre les contextes éducatifs et sociaux (Jensen, 2006 ; Cooper, 2010). Une relation très particulière lie la métaphore à la recherche en éducation (Midley, Trimmer et Davies, 2013 ; Pulvirenti, Garaffo et Tigano, 2014). Les métaphores sont considérées ici comme un élément primaire à étudier, aussi bien comme un ingrédient actif de la culture éducative d'une personne (dont les images de l'éducation guident les choix et les actions quotidiennes) que comme un indice - pour le chercheur - de la présence d'une culture éducative particulière. Les demandes de production métaphorique sont introduites par des demandes qui se placent entre la description factuelle et l'association libre d'idées : elles s'appuient sur la transmission verbale et sur l'orientation vers les actions.

La structure de l'interview est simple et a pour but de donner à l'interlocuteur la possibilité de « *s'approprier, sans se faire violence, de ses propres idées, et de s'approprier d'un territoire qui est celui des mots, des gestes, des métaphores, autour de la relation éducative, du projet, de l'évaluation de l'intervention éducative et de la culture. C'est un dispositif riche, dans sa simplicité, car il suscite de nombreuses réflexions et aide à réfléchir en profondeur à ce dont nous sommes en train de parler* » (commentaire d'un de nos interviewés). Pour notre recherche, l'interview constitue l'instrument principal d'une recherche qualitative préliminaire sur les connexions et déconnexions entre formation académique et milieux professionnels de l'éducation. L'échantillon prévoit différentes typologies

d'interviewés dont l'activité trouve sa place sur un continuum entre formation académique et profession dans les services : 5 professeurs universitaires, 5 tuteurs d'apprentissage internes à l'université, 5 étudiants de seconde année de Sciences de l'Éducation, 5 tuteurs du secteur des services à la personne et 5 éducateurs professionnels pour un total de 25 sujets. Il est composé de 48% d'hommes et de 52% de femmes. L'âge des interviewés est compris entre 22 ans et 55 ans, l'âge moyen par catégorie est le suivant : enseignants 46,2 ans ; tuteurs apprentissage interne à l'université 39 ans ; étudiants 25, 2 ans, tuteurs services 38,8 ans ; éducateurs 40 ans.

L'outil de la recherche

La durée moyenne de l'interview a été de 30 min environ. Cet interview est structuré en quatre sections principales. Autrement dit, nous formulons la demande et nous laissons la personne formuler quelques métaphores. Ensuite, nous demandons à la personne d'en choisir une pour l'approfondir, en communiquant par l'effet miroir pour faciliter et augmenter la production verbale et en faisant des demandes d'approfondissement pour étudier les significations métaphoriques attribuées à l'interviewé. Les interactions entre l'intervieweur et l'interviewé sont organisées autour des stimuli suivants :

1. Si tu devais définir avec une métaphore la relation éducative, quelle métaphore te viendrait à l'esprit ? Laquelle parmi celles-ci expriment le mieux la relation éducative ?
2. Si tu devais définir avec une métaphore le projet éducatif, quelle métaphore te viendrait à l'esprit ? Laquelle parmi celles-ci expriment le mieux le projet éducatif ?
3. Si tu devais définir avec une métaphore l'évaluation de l'intervention éducative, quelle métaphore te viendrait à l'esprit ? Laquelle parmi celles-ci expriment le mieux l'intervention éducative ?
4. Si tu devais définir avec une métaphore la culture éducative, quelle métaphore te viendrait à l'esprit ? Laquelle parmi celles-ci expriment le mieux la culture éducative ?

4. LES RÉSULTATS : QUATRE METAPHORES ET DIVERS THÈMES

Les métaphores formulées par les interviewés sont nombreuses ; elles dépassent la centaine, car la personne interpellée a eu la possibilité de recourir, lorsqu'elle le jugeait utile, à plusieurs métaphores pour se référer à la thématique.

4.1. La métaphore de la relation éducative

Il est intéressant de noter la référence importante au thème de la botanique (jardin potager, jardin, graine, fleur...) pour parler de la relation éducative (RÉ) dans le tableau 2. Cette référence est présente dans la pensée de toutes les catégories des interviewés, à l'exception des tuteurs universitaires. À la métaphore RÉ sont associés les verbes intransitifs comme « croître », « naître » et « évoluer ». Pour la relation éducative, prévalent les métaphores exprimant une transformation, une évolution ou un changement, articulées en une série d'actions :

« donner et attendre, accompagner, soutenir » (D1).

La complexité de ces actions est évoquée surtout par la conscience de ne pas pouvoir déterminer l'issue de la relation :

je pense à un jardinier qui donne à boire à une fleur, qui ne prétend pas qu'elle fleurisse tout de suite, il sait qu'il faut du temps, mais il la cultive jusqu'à ce qu'elle s'épanouisse, c'est un peu ça (S3) ;

dans la relation éducative nous semons, fondamentalement nous ne cueillons pas, nous ne faisons pas pousser mais nous semons (TS2).

Le résultat final n'est pas seulement inconnu et incertain au début du parcours, mais il est imprégné d'une certaine ambivalence. A ce propos, un interviewé résume bien la complexité de la relation éducative, lorsqu'il affirme que cette dernière peut être représentée par deux métaphores, l'étreinte et le passage de relais :

Car l'étreinte peut aussi suffoquer, peut immobiliser, peut enfermer, et par conséquent toutes les métaphores de la relation éducative sont à mon avis en partie ambivalentes. Car la relation éducative est ambivalente (...) un passage de relais non statique, mais un passage de relais qui s'enrichit au moment du passage (...) c'est la génération (D3).

Deux métaphores qui de concert représentent :

« une relation qui n'enferme pas mais qui ouvre, une étreinte qui n'est pas le passage de relais, est une étreinte qui mortifie, qui n'encourage pas. Alors qu'une étreinte qui passe le relais est une étreinte qui laisse de plus en plus aller (D3).

Tableau 2 : métaphores RÉ par typologies d'interviewés

	Enseignants	Tuteurs universités	Étudiants	Tuteurs services	Éducateurs
RÉ (Relation Éducative)	<ul style="list-style-type: none"> • Nageur qui traverse un bras de mer imprévu • Plante qui pousse • Jardinage • Jardin potager • Étreinte • Passage de relais • Voyage 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de boules • Escalade à vue • Partie d'échec • Accordéon • Marche en montagne • Boîte à outils • Cercle 	<ul style="list-style-type: none"> • Tendre la main • Poignée de main • Fleur-jardin • Papillon-chrysalide • Graine qui devient plante • Plante • Marcher en se tenant la main • Jardin potager • Fleur • Jardinier qui donne à boire à une fleur • Rubik's cube 	<ul style="list-style-type: none"> • Sortir • Grand-père avec son petit-enfant, grand-père sage • Semailles • Fleur • Animaux • Maman/papa • Restaurateur • Grossesse et naissance • Destructeur de rêves • Orchestre • Maillons de la chaîne • Vagues de la mer • Travailler dans une cristallerie 	<ul style="list-style-type: none"> • Étreinte • Ballon • Main tendue • Jardinage • Jeu de ping-pong • Secours le long du fleuve • Plante • Bâton pour marcher • Extraction du pétrole

4.2. La métaphore du projet éducatif

Le thème récurrent dans la métaphore du projet éducatif (PÉ) est la dimension technique liée au verbe transitif construire (Tableau 3). La métaphore du projet évoque des actions « rationnelles », « mécaniques » comme ordonner, organiser, installer :

(...) signifie avoir un objectif, bien clair, défini et appréciable » (TS2) ; « des formes de concrétisation pas à pas, des objectifs progressifs, des contrôles que les fondements tiennent debout, que le premier étage tiennent debout pour pouvoir continuer (E3).

Il s'agit d'une métaphore qui renvoie à une idée de structure et de fonctionnement :

Important que chaque composant de cette de cette voiture, de cette automobile fonctionne, fonctionne et fonctionne bien (TS3).

Il semble que la pensée concernant la nécessité de préparation et l'impossibilité d'improviser prévale :

Si nous ne sommes pas préparés cela veut dire..., souvent, c'est parce que nous n'avons pas bien préparé notre sac (TS2).

Dans cette logique, le thème de la créativité semble être également sacrifié. L'innovation, la flexibilité, l'imagination et la créativité n'apparaissent pas de façon évidente (Perriam, 2015 ; Pulvirenti et al, 2014) ; dans un cas, il est intéressant de voir comment cet aspect est identifié par différence :

Quelque chose d'un peu plus technique. C'est à dire non seulement créativité et imagination, parce que c'est peut-être pour modifier certains processus... (S3).

Le projet éducatif prend également une connotation collégiale, concertée :

un projet tu ne le fais pas seul, tu t'assois avec d'autres personnes » (E2) « c'est un travail d'équipe (TS4).

Tableau 3 : métaphores PÉ par typologies d'interviewés

	Enseignants	Tuteurs universités	Étudiants	Tuteurs services	Éducateurs
PÉ (Projet Éducatif)	<ul style="list-style-type: none"> • Construire la ville • Tricoter • Construction d'un cerf-volant • Maison • Oignon 	<ul style="list-style-type: none"> • Mer Voilier vagues • Répétition d'orchestre • Construction en bois, sans mode d'emploi • Orchestre • Dominos 	<ul style="list-style-type: none"> • Arc et cible • Musique Jazz • Famille, réunions de famille • Escalade sur une paroi rocheuse avec harnais • Architecte qui projette 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampoule • Voyage avec sac à dos et boîte à outils • Sentier • Automobile • Équipe salle opératoire • Équipe chantier • Construire une maison ou mieux encore restaurer une maison 	<ul style="list-style-type: none"> • Lego • Chantier • Carte • Partie de cartes • Kaléidoscope

4.3. La métaphore de l'évaluation éducative

L'évaluation éducative (ÉE) renvoie à une dimension technique, définie dans ce cas comme maîtrise :

grand soin, une grande attention pour calibrer également les degrés des verres de lunettes, le type de verres de lunettes, pour te permettre de réussir à lire de la meilleure façon possible la réalité (D1).

Elle devient quelquefois « recherche de début ». Elle semble dépassée l'idée de l'évaluation conçue comme possibilité de mesurer le monde » (D2) ou de trouver

exactement la différence entre chiffrabilité et regard humain. C'est-à-dire que nous ne pouvons pas récolter des données et les compter ; mais l'évaluation n'est pas un compte, l'évaluation c'est le regard synthétique sur une réalité dont le jugement dépend du regard avec lequel je la lis (D3).

Même si l'idée que l'évaluation puisse représenter un contrôle attestant l'efficacité du travail ne semble pas avoir disparu :

centre de contrôle, j'ai pensé à quelque chose comme par exemple les voitures qui avant de partir émettent différents signaux qui t'informent qu'il y a peut-être un problème au moteur, si il y a de l'essence (S1);

pour aller soit analyser ce que tu as produit comme changement, soit ce que tu n'as pas produit (E4).

Il est intéressant de noter que le thème de l'évaluation présente souvent une dimension temporelle :

avant, je commence puis, à la fin, tu évalues si ton intervention a été efficace (S3).

Tableau 4 : métaphores ÉÉ par typologies d'interviewés

	Enseignants	Tuteurs universités	Étudiants	Tuteurs services	Éducateurs
ÉE (Évaluation Éducative)	<ul style="list-style-type: none"> • Arpenteur du château • Pèlerinage • Jeu vidéo • Excursion • Opticien qui construit une paire de lunettes • Yeux qui ne ferment pas 	<ul style="list-style-type: none"> • Compétition de course en montagne • Filet de pêche • Album de photos • Sélection • Geste athlétique Tremplin plongeurs • Vagues 	<ul style="list-style-type: none"> • Jury • Tableau de bord • Électrocardiogramme • Cuisine • Gâteaux • Métaphore agricole • Chien dressé • Jardin potager • Musique Jazz 	<ul style="list-style-type: none"> • Guerre équipe • Fleuve • Comment la table a-t-elle été mise • Écrin qui est ouvert (perle) • Printemps • Maîtresse avec baguette Vs. Paysan expert • Peindre un tableau 	<ul style="list-style-type: none"> • Loupe • Ticket de métro « Navigo » • Dîner à deux et personne qui s'en va • Flèche • Balance à deux bras • Vase à fleurs

Il est également important d'observer comment et à quelle condition l'évaluation peut être représentée sous forme d'action « fermée », en quelque sorte prédéterminée :

aller à la pêche, remonter le filet et aller voir combien de poisson tu as récolté, en somme, ce qui est resté (TUC1).

L'évaluation peut aussi être représentée sous forme d'action « ouverte » :

pèlerinage, à travers des territoires très souvent inconnus, car l'évaluation en tant qu'activité de recherche, nous place continuellement devant de nouveaux problèmes pas encore rencontrés (D2).

Elle peut encore apparaître sous forme d'action autocentrée :

ça te donne la possibilité, ça te met dans les conditions » (D1), « je voudrais démonter, bref, à moi-même (TUC2).

Enfin, elle peut s'imposer sous forme d'action hétérocentrée :

si nous sommes assis ensemble, cela veut dire que l'évaluation a été, est une évaluation positive. Si par contre (...) cela ne s'est pas bien passé, moi debout, lui qui s'en va (E1).

4.4. La métaphore de la culture éducative

Dans cette métaphore, les thèmes récurrents ne sont pas figés (tableau 5) ; au contraire, ils présentent une grande richesse polysémique :

donc du point de vue de la culture éducative beaucoup de choses différentes, beaucoup d'approches différentes qui peuvent justement enrichir, qui peuvent nous apporter quelque chose de nouveau (E2) ;

j'ai un peu de difficultés à le définir, car c'est un ensemble de beaucoup de choses, parce que ce sont la culture éducative est l'ensemble de nos pensées, de nos études, de nos théories, mais aussi de nos vécus, de nos histoires qui y confluent (D1).

Il y a beaucoup d'éléments imaginaires qui prédominent, comme par exemple :

un échange de savoirs (S1) ;

pour la culture éducative, la relation sert à transmettre les savoirs des différentes parties, des différents acteurs présents. À mon avis, une métaphore pourrait être un grand livre qui recueille les résultats de ces centres de contrôle ; par conséquent, c'est un point de départ pour celui qui veut projeter ou obtenir quelque chose d'autre, ou encore connaître un peu le monde éducatif (S1).

La culture doit avoir une base d'étude (S4).

La culture éducative est aussi abordée comme à une pratique/action :

le cadre pédagogique qui m'aide à construire et à lire ces contributions, et à les utiliser de façon éducative et qui par conséquent connote toute sorte d'action que j'entreprends, donc si je fais de la prévention, c'est une prévention éducative (D4) ;

Elle est également approchée comme à une expérience :

la culture est un ensemble d'expériences que l'on partage [...] la culture c'est un bagage [...]. Par conséquent une culture non seulement en termes de livres, mais

comprise aussi en termes d'expériences, de connaissances, de faits, de personnes, d'échanges (E5) ;

Enfin, permet de renvoyer toute production à un univers spécifique de réflexion :

si je pense à la culture éducative, il me vient à l'esprit la capacité de l'homme à réfléchir dans tous les cas à l'importance de pouvoir trouver un point ou un bien commun pour répondre sans doute de manière concrète à ce qui représente un peu aussi nos propres préoccupations, nos propres besoins et nos attractions vers quelque chose d'autre, par conséquent la capacité de savoir lier ces structures (S2).

Tableau 5 : métaphores CÉ par typologies d'interviewés

	Enseignants	Tuteurs universités	Étudiants	Tuteurs services	Éducateurs
CÉ (Culture Éducative)	<ul style="list-style-type: none"> • Écologie • Élastique • Maman qui embrasse son petit • Passoire • « Toi sans limites », vs Vie qui croît, de l'arbre qui pousse avec racines, mais aussi qui se développe vers le ciel. • Peau 	<ul style="list-style-type: none"> • Air • Pétrir une miche • Étagère • Le quartier où je vis • Voyage avec échange • Trame tissu • Oxygène dans l'air • Bassin de population 	<ul style="list-style-type: none"> • Livre Géant • Promesse Manifeste dans lequel on déclare ses intentions • Chanson de Gaber • Fleurs et plantes • Livre qui recueille les interventions éducatives faites • Vol 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de lego • Typologie de personnes âgées • Dessin avec lignes • Pelote emmêlée • Enfant curieux, Lego • Fleuve • Nuit • Rêve • Sac de Mary Poppins 	<ul style="list-style-type: none"> • Interphone • Professionnels compétents grâce à leur seule expérience et boîte à outils • Arbre • Librairie • Marteau • Bon samaritain vs Plombier/électricien • Valise

5. INTERPRÉTATIONS: POUR REVENIR AUX ÉTUDIANTS

A la suite de ce recueil, on a décidé de revenir aux étudiants, avant tout pour partager les données recueillies et pour avoir la possibilité d'élargir la recherche, afin de :

- a) valider leur positionnement par rapport au corpus des métaphores produites ;
- b) évaluer le « dynamisme formatif » de certaines métaphores par rapport aux autres.

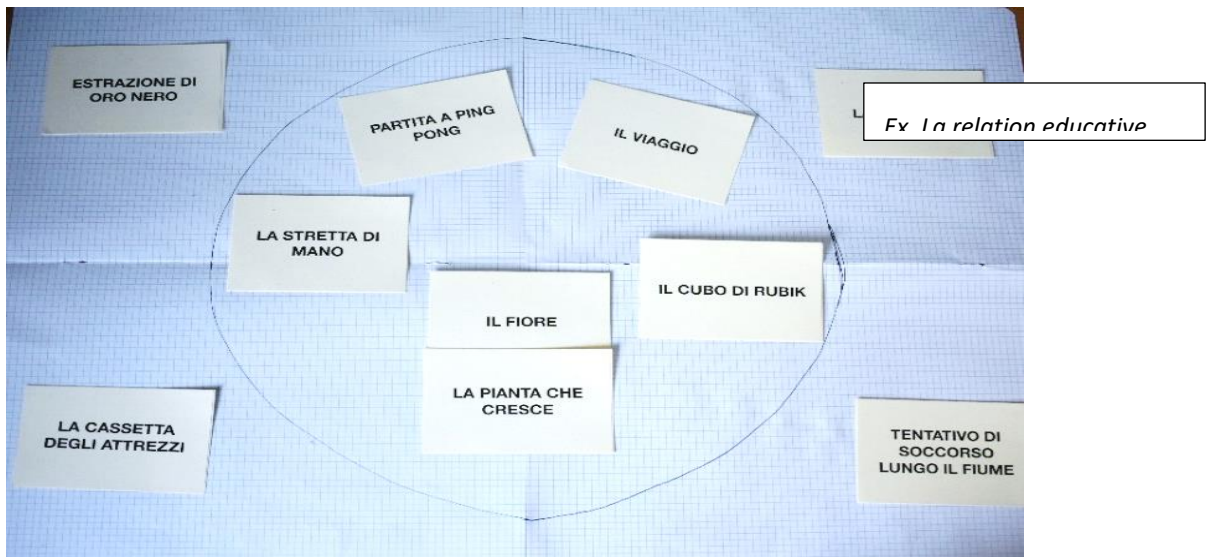
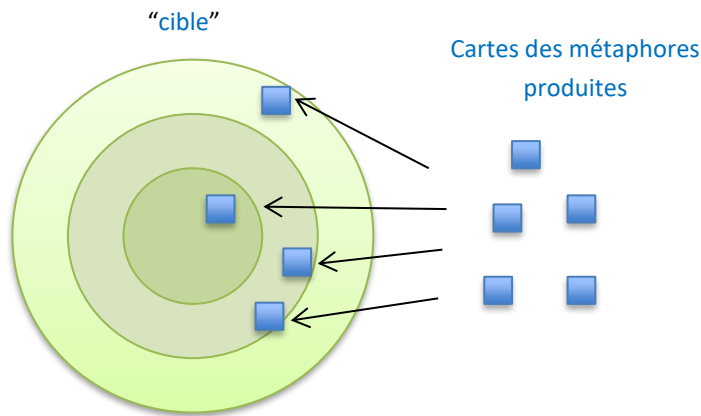
Pour ce processus de restitution de recherche, nous avons produits 114 cartes ; chacune d'entre elles portait une métaphore. Les cartes ont été divisées en 4 couleurs sur la base des thématiques : ivoire pour la relation éducative ; jaune pour le projet ; orange pour l'évaluation ; bleu pour la culture.

Nous avons structuré cette phase de la recherche en trois temps :

1. Rencontre des étudiants pour leur donner des consignes : pour chaque thématique considérée, les étudiants ont reçu une cible et toutes les cartes des métaphores produites par rapport à la thématique indiquée. La cible sera divisée en deux cercles : le premier cercle

délimite la *zone centrale* correspondant à la métaphore que l'étudiant juge pertinente « *moi aussi je l'aurai utilisé* » ; il pourrait arriver au sujet de choisir les mêmes métaphores qu'il avait produites auparavant). Dans la zone externe, l'étudiant positionne les métaphores qu'il n'aurait pas utilisées, mais qu'il considère comme de bonnes métaphores, intéressantes et intrigantes, celles qu'il aurait envie de mieux explorer. Les métaphores à positionner sont au nombre de 5 à 10, au maximum.

2. devoir à faire chez soi: les étudiants travaillent avec les 4 cibles et nous envoient les photos de tous les cibles produits.
3. rencontre de partage et clôture pour partager les travaux et des idées.



5.1. Analyse

Sur la base des travaux des 5 étudiants, nous avons obtenu les résultats suivants :

- métaphores de la *relation éducative* : un total de 30 métaphores produites: 5 n'ont pas été choisies ; 2 ont été choisies par 4 étudiants (« Rubik's cube » et « voyage ») ; 6 métaphores ont été choisies par 3 étudiants ;
- métaphores de *l'évaluation* : un total de 32 métaphores produites : 6 n'ont pas été choisies ; 3 ont été choisies par 4 étudiants (« balance », « vagues de la mer », « loupe ») ; 4 métaphores ont été choisies par 3 étudiants ;
- métaphores de la *culture* : un total de 26 métaphores produites: 2 n'ont pas été choisies ; 1 métaphore a été choisie par 4 étudiants (« trame tissue ») ; 5 métaphores ont été choisies par 3 étudiants, dont 1 a été choisie par tous (place aux marges) ;
- métaphores du *projet* : un total de 25 métaphores produites : 3 n'ont pas été choisies ; 1 métaphore a été choisie par tous les étudiants (« sac à dos ») ; 2 métaphores ont été choisies par 4 étudiants ; 4 métaphores ont été choisies par 3 étudiants.

Schéma récapitulatif des *métaphores par typologies d'interviewés*

Rôle	Rapport	Évaluation	Culture	Conception	Total
D	3		1	3	7
S	4	1	1	3	9
E	2	3	3	3	11
TUC	1	2	2	2	7
TS	1	3	4	3	11
	11	9	11	14	

6. DISCUSSION : CULTURES PROFESSIONNELLES EN SITUATION DE SERVICE ET CULTURES PROFESSIONNELLES EN FORMATION

Des discours concernant les modalités de conception du travail éducatif circulent entre cultures professionnelles en situation de service et cultures professionnelles en formation. Le matériel recueilli a été étudié pour rechercher les éléments indiquant la présence d'aspects convergents ou divergents, pour confronter les contaminations, les continuités ou les parallélismes (Wan, 2011).

Comme prévu, les éducateurs et les tuteurs en situation de service font référence dans leurs discours à leurs propres secteurs d'activité professionnelle :

moi je le ramène toujours à cela (TS5) ;

dans ma coopérative aussi, actuellement (TS4) ;

surtout avec nos usagers (TS3) ;

surtout avec les adolescents qui se sont insérés dernièrement (TS2).

Cette évocation manifeste permet cependant de mettre en évidence un faible ancrage au contexte spécifique du discours des professeurs et des étudiants. Un trait distinctif se précise également dans les argumentations différenciant le monde académique du monde professionnel, comme dans le second cas, où la présence et l'évocation des usagers ou des bénéficiaires de l'intervention sont argumentées plus fréquemment et plus concrètement :

une graine qui pousse, quelque chose, une plante qui est en train de pousser, qui change, qui se modifie. Je pense à toutes les personnes que j'ai rencontrées au cours de ces années, avec lesquelles j'ai travaillé et j'ai grandi moi aussi dans ma relation avec elles (E2).

Dans le premier cas, l'argumentation semble plus abstraite ou vague. Dans ce sens, nous pensons pouvoir observer chez les participants appartenant à la catégorie de la culture professionnelle en formation, en particulier chez les professeurs, une forme de savoir explicite se caractérisant par une formalisation plus importante. Par exemple, à propos de la culture éducative :

avoir, comment dire, clair en tête des références pédagogiques théoriques, et avoir bien à l'esprit ces références, non tant du point de vue du contenu mais du point de vue de la conscience du propre modèle pédagogique de référence. Donc, comment dire, le cadre pédagogique, le plan pédagogique (D5) ;

Ou à propos de l'évaluation :

confondre le contrôle avec l'évaluation et confondre les différentes fonctions de l'évaluation, par conséquent on insiste beaucoup sur l'évaluation sommative qui est l'évaluation conclusive, perdant de vue tout le rôle de l'évaluation formative (D3) ;

alors que chez les sujets porteurs d'un savoir professionnel en situation de service, se profile un savoir implicite recourant plus directement aux images et aux références à la réalité concrète (par exemple à propos de la culture éducative :

*le sac de Mary Poppins où tu enlevais quelque chose en fonction de ce qui te servais et elle, elle avait toujours tout (TS5) ;
un grand livre qui recueille les différentes interventions faites (S1) ;
par exemple à propos de l'évaluation ; « loupe » (E4).*

Cependant, suivant notre raisonnement qui veut utiliser de façon pertinente la méthode employée, la piste de la différenciation ou de la ressemblance entre les métaphores produites ne semble pas particulièrement prometteuse. En effet, nous avons relevé la présence d'images évoquées de façon récurrente par les différentes catégories de sujets en contact avec un travail éducatif. Par exemple, le thème « botanique » (*fleurs, potager, plante ou jardin*) apparaît de façon répétée chez les interlocuteurs et traverse les discours de différentes métaphores. Il en est de même pour celui du mouvement (« marche », « voyage »). À y regarder de plus près, même si l'image évoquée est la même, les significations auxquelles les interlocuteurs renvoient ne sont pas superposables (Serrelli, 2015 ; Seung, Park, et Jung, 2015). Il semble clair qu'elles doivent être soumises à une action de désambiguïsation. Par exemple, la métaphore de l'étreinte :

il y a l'amour, l'envie de faire, le fait d'accueillir car l'étreinte c'est accueillir en soi (D4) ;

la métaphore de l'étreinte, qui en dit beaucoup sur la tension émotive, la tension affective de la relation éducative, mais qui explique aussi l'ambivalence de la relation éducative, car l'étreinte peut aussi suffoquer, peut immobiliser, peut renfermer (D5).

Ainsi, les métaphores semblent permettre de délimiter un terrain commun facilement partageable, mais riche de possibles méprises, à cause justement des images qui ne sont pas clairement détaillées. La signification évoquée semble, par conséquent, apparemment ressemblante,

mais en réalité c'est un faux semblant. La métaphore nous semble être un point de rencontre intéressant, un instrument génératif utile non seulement pour exprimer des idées, mais aussi pour les inventer. Ainsi interprétées, les métaphores semblent favoriser un espace génératif. L'objet qu'elles décrivent n'est pas précisément celui qu'elles laissent entendre, la signification ; par conséquent, il s'amplifie et s'enrichit. La métaphore fonctionne en créant une sorte de « jeu », un espace interstitiel entre les éléments, qui facilite une adaptation, qui ouvre un espace de liberté ; car son objectif n'est pas de vérifier la correspondance ou les concepts, mais de pousser plus avant la révélation.

7. CONCLUSION

La présente recherche a permis de confronter les cultures dont sont porteurs les enseignants, étudiants, éducateurs, tuteurs de l'activité d'apprentissage en situation de service, ainsi que les tuteurs universitaires. Elle était en particulier orientée vers l'exploration des espaces de confrontation entre les savoirs implicites et explicites. En effet, les discours éducatifs peuvent inclure ou exclure en fonction de l'application rigide des catégories d'interprétation. Pour jeter un pont entre ce qui s'exclut et ce qui se récolte, il faut activer un processus susceptible de produire une nouvelle connaissance, de construire une nouvelle alliance, voire de favoriser les *connaissances structurantes et non structurées*. La production des métaphores nous a permis de formuler l'hypothèse d'un espace de formation suffisamment ouvert pour faire converger les imaginaires communs et proches, mais non superposables. La métaphore ne semble en effet pas désambiguïser les significations qui sous-tendent les catégories du travail éducatif. Elle semble toutefois devenir un instrument puissant pour générer de nouvelles significations.

8. BIBLIOGRAPHIE

- Agnesa, G. et Cuncu, C. (2013). Il ruolo del formatore attraverso l'uso di metafore. Autocollocazione professionale e rappresentazione della formazione come incipit dei corsi di formazione per formatori. *Formazione e Cambiamento: Web Magazine sulla formazione a cura dell'Area Comunicazione e Servizi al Cittadino, Formez PA, (75)*.
- Black, M. (1962). *Models and Metaphor: Studies in Language and Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Black, M. (1983). *Modelli archetipi metafore*, tr.it., Parma: Pratiche Editrice.
- Cacciari, C. (1991) *Teorie della metafora. L'acquisizione, la comprensione e l'uso del linguaggio figurato*, Milano: Cortina Raffaello.
- Cadei, L., Simeone D. et Sità, C. (2013). S'engager dans le travail éducatif. In Jorro A. et De Ketele, J.-M. (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation*. De Boeck : Bruxelles.
- Cadei, L., Mortari L., Simeone D. et Sità, C. (2017). Le processus d'accompagnement comme opportunité d'apprendre. Une recherche avec des éducateurs en Italie. In Jorro, A. et De Ketele, J.-M., Merhan, F., (dir.), *Les apprentissages professionnels accompagnés*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Cadei, L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo, collana "Pedagogia"*. Brescia, Italia : ELS La Scuola.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. New York, NY: Continuum.
- Cooper, B. (2010). *Careering through social work: Metaphors of continuing professional development*. In J. Seden (eds). *Professional Development in Social Work: Complex Issues in Practice (178-184)*. London, UK: Routledge.

- Durando, O., Merlo, S., Trevisan, M., Trinetta, A. et Trento, M. (2014). *La ricerca cooperativa tra professionisti in ambito clinico-educativo. La metafora come strumento educativo e formativo. G It Diabetol Metab*, 34(3), 228–232.
- Fillietaz, L., Bronckart, J.-P. (Eds.) (2005). *L'analyse des actions et des discours n situation de travail. Concepts, méthodes et application*. Louvain-la Neuve, Belgique : Peeters.
- Forte, J. (1999). Culture: The Tool-Kit Metaphor and Multicultural Social Work. Families in Society. *The Journal of Contemporary Social Services*, 80(1), 51–62.
- Gadamer, H.G. (1975). *Truth and method*. London, UK : Sheed and Ward.
- Gartmeier, Bauer, J., Gruber, H. et Heid, H. (2008). Negative Knowledge: Understanding Professional Learning and Expertise. *Vocations and Learning*, 1(2), 87–103.
- Giusti, E. et Ciotta, A. (2005). *Metafore: nella relazione d'aiuto e nei settori formativi*, Roma: Sovera.
- Hesse, M. (1980). The explanatory function of metaphor. In Hesse M, *Revolutions and Reconstructions in the Philosophy of Science* (p. 111-124). Bloomington: Indiana University Press.
- Hesse, M. (1993). Models, metaphors and truth. In F.R., Ankersmit et J.J.A., Mooij, (eds.), *Knowledge and Language* 3. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Jensen, D.F.N. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1–17.
- Kampourakis, K. (2017). The Bad Use of Metaphors and the Use of Bad Metaphors. *Science and Education*, 1–3.
- Keller, E.F. (2002). *Making Sense of Life: Explaining Biological Development with Models, Metaphors, And Machines*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- Lakoff, G. et Johnson, M. (1985). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago press.
- Lakoff, G. et Johnson, M. (1987). The metaphorical logic of rape. *Metaphor and Symbol*, 2(1), 73-79.
- Le Guern, M. (1972). *Sémantique de la métaphore et de la métonymie*. Paris : Larousse.
- Midley, W., Trimmer, K. et Davies, A. (Eds.) (2013). *Metaphors for, in and of Education Research*, Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing Ltd.
- Moscato, M.T. (1998). *Il sentiero nel labirinto: miti e metafore nel processo educativo*, Brescia: La Scuola.
- Mouraz, A., Pereira, A.V. et Monteiro, R. (2013). The Use of Metaphors in the Processes of Teaching and Learning in Higher Education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 99–110.
- O'Brien, G.V. (2009). Metaphors and the pejorative framing of marginalized groups: implications for social work education. *Journal of Social Work Education*, 45(1), 29–46.
- Paechter, C. (2004). Metaphors of Space - *Educational Theory and Practice. Pedagogy, Culture and Society*, 12(3), 449–466.
- Perriam, C. (2015). Social work is what social workers do: A study of hospital social workers' understanding of their work and their professional identity. Thesis in Social Science, Australian Edith Cowan University. Récupéré de <http://ro.ecu.edu.au/theses/1674/>
- Pulvirenti, F., Garaffo, T. et Tigano, A. (2014). *Metafore in movimento. Pratiche di ricerca e didattica professionale*. Milano, Italia : Franco Angeli.
- Richards A. (1967). *La filosofia della retorica*, tr.it. Milano, Italia : Feltrinelli.
- Ricoeur P. (1986). *La metafora viva*, tr.it. Milano, Italia : Jaca Book.
- Serrelli, E. (2015). Visualizing macroevolution: from adaptive landscapes to compositions of multiple spaces. In Serrelli E, Gontier N, (Eds.), *Macroevolution: explanation, interpretation and evidence* (p. 113-162). *Interdisciplinary Evolution Research series*, Springer.
- Seung, E., Park, S. et Jung, J. (2015). "Methodological approaches and strategies for elicited metaphor-based research". *Elicited Metaphor Analysis in Educational Discourse*. pp. 39–64.
- Simeone, D. (2014). "Percorso epistemologico". In G. Mollo, A. Porcarelli, D. Simeone (eds.), *Pedagogia sociale*. Brescia, Italia : La Scuola.
- Wan, W. (2011). "An examination of the validity of metaphor analysis studies: Problems with metaphor elicitation techniques". *Metaphor and the Social World*, 1(2), 261–287.