

« L'éducation spécialisée au quotidien »
collection fondée par Joseph Rouzel et
dirigée par Daniel Terral

La profession d'éducateur reste mal connue. Elle est bien souvent confondue avec les professions de l'enseignement. Ou bien, on la restreint à un type de population : les éducateurs s'occupent d'enfants. Mais que sont les éducateurs ? Que font les éducateurs ? C'est devant ce genre de questions que surgit une difficulté : ceux qui y répondent ne sont pas ceux qui exercent le métier. Passé le temps des pionniers, comme Joubrel, Deligny, la profession est devenue presque muette. Les éducateurs n'interviennent pas dans les colloques où l'on évoque à leur place les questions cruciales du social et de l'éducation spécialisée. Ils n'écrivent pas, dit-on.

Et pourtant, les éducateurs travaillent auprès de handicapés, malades mentaux, délinquants, asociaux, toxicomanes, dans des foyers, des institutions, des quartiers, des lieux d'accueil, en milieu ouvert ou en internat... L'éducation spéciale, c'est des dizaines de milliers de professionnels en France prenant en charge des personnes de tous âges : enfants, adolescents, adultes, vieillards, en grande souffrance, avec pour but commun de les accompagner, les aider, les soutenir dans l'appropriation de leur espace physique, psychique et social. Et ils écrivent.

En donnant la parole aux acteurs de terrain, cette collection propose aux éducateurs, ces bricoleurs du quotidien et autres braconniers de l'insolite, de prendre la parole, de dire et d'écrire par eux-mêmes ce qui constitue l'essence de leur travail, et d'abord leur clinique. Avec pour visée, dans l'élaboration que met en branle l'écriture, de participer à la production de connaissances propres, et ainsi à la constitution d'un savoir disciplinaire dont l'actuel défaut a pour premier effet de les priver gravement d'une pleine participation au champ des sciences de l'Homme.

Retrouvez tous les titres parus sur
www.editions-eres.com

L'éducateur d'une métaphore à l'autre

Ont participé à l'ouvrage :

Francis Alföldi
Sandra Alvarez de Toledo
Jean Brichaux
Claude Chalaguier
Michel Chauvière
Guy Delhasse
Christian Dulieu
Philippe Gaberan
Jean-François Gomez
Bruno Humbeeck
Patrick Korpes
Jacques Ladsous
Michel Lemay
Jacques Loubet
Pierre Manil
Jean-Marie Miramon
Jean-Pierre Pourtois
Daniel Roquefort
Joseph Rouzel
Daniel Terral
Camille Thouvenot

Sous la direction de
Jean Brichaux

L'éducateur d'une métaphore à l'autre

Parler autrement de l'éducateur

Préface de Jean-Pierre Pourtois et Bruno Humbeeck

L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE AU QUOTIDIEN

 érès

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012
ME - ISBN PDF : 978-2-7492-2726-9
Première édition © Éditions érès 2004
33 avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse
www.editions-eres.com

Table des matières

Préface	
<i>Jean-Pierre Pourtois et Bruno Humbeeck</i>	9
Introduction	
<i>Jean Brichaux</i>	11
Le bouclier	
De l'application du concept de médium malléable à l'éducation spécialisée	
<i>Francis Alföldi</i>	23
Le vieux canevasier	
<i>Sandra Alvarez de Toledo</i>	37
Stratège et tacticien	
<i>Jean Brichaux</i>	49
Un rêveur éveillé	
<i>Claude Chalagui</i>	59
Le propédeute imaginaire	
<i>Michel Chauvière</i>	69
Conducteur d'humanité	
<i>Guy Delhasse</i>	79
Le maître de l'œuvre	
<i>Christian Dulieu</i>	91
L'ami Mentor	
<i>Philippe Gaberan</i>	103

L'alchimiste	
Blues pour rire et pour pleurer	
<i>Jean-François Gomez</i>	111
L'oiselier et le jardinier	
Donner aux enfants des racines et des ailes	
<i>Patrick Korpes</i>	131
Le photographe	
<i>Jacques Ladsous</i>	143
Le musicien	
<i>Michel Lemay</i>	149
Le poète	
<i>Jacques Loubet</i>	157
L'agent double	
<i>Pierre Manil</i>	163
Le manager	
<i>Jean-Marie Miramon</i>	179
L'éveilleur réveillé	
<i>Daniel Roquefort</i>	185
Du bricoleur au passeur	
<i>Joseph Rouzel</i>	197
La vie rêvée de Pactole	
Ou lorsque l'éducateur se fait orpailleur du quotidien	
<i>Daniel Terral</i>	209
Le magicien	
<i>Camille Thouvenot</i>	219
Parler autrement de l'éducateur	
<i>Jean Brichaux</i>	235
Bibliographie.....	237

Préface

C'est bien commode les métaphores. Même les plus illustres personnages se laissent facilement tenter. Ils préfèrent souvent une courte parabole à un long discours ou remplacent allègrement une pensée abstraite par une franche allégorie. C'est bien connu : l'image parle plus vite, le cliché frappe plus fort qu'un exposé nuancé. Indiscutablement, les métaphores rendent les idées plus sensibles, le verbe davantage accessible. Elles facilitent l'exploration du sens. Mais, c'est dangereux aussi, une métaphore, parce qu'elle aide à penser en mettant une image, facile à voir, à la place d'une définition, difficile à comprendre. Illusoire « prêt-à-penser », le sens figuré confère à la compréhension une forme de fulgurance dont s'empare facilement notre tendance naturelle à la pensée spontanée. Cette modalité de représentation analogique laisse trop souvent croire que l'image se confond avec la chose. Commode et dangereuse, la métaphore pose toutefois peu de problèmes lorsqu'elle envahit le sens commun... « Je suis crevé... Espèce de dégonflé ! Tu me pompes l'air ! »... Ces paroles explicites s'offrent à une compréhension immédiate. L'image parle d'elle-même et tout porte à la croire. Sauf à faire preuve d'une évidente mauvaise foi, ou d'un sens de l'humour jouant sur l'équivoque métalinguistique, la confusion entre le littéral et le figuratif est dans ce cadre fortement improbable.

Jean-Pierre Pourtois, Bruno Humbeeck, université de Mons-Hainaut.

Rien n'empêche de jouer le jeu d'un langage connotatif lorsque les règles qui le fondent sont invariablement admises par les différents interlocuteurs. Dans ce cas, la métaphore vient bien à propos pour colorer les mots et donner à la langue sa pleine vitalité. Pas question donc pour nous de déclarer ouverte la chasse à la métaphore puisqu'elle facilite souvent favorablement la communication. Par ailleurs, on ne saurait que faire d'une langue morte, comme le souligne J. Brichaux dans sa remarquable introduction : « Dans la vie quotidienne, sans images on ne pourrait sans doute plus parler de rien »... Laissons donc les métaphores égayer nos langages journaliers sans trop nous soucier de leurs effets inattendus, voire pervers.

En est-il pour autant de même lorsque la métaphore pénètre insidieusement le discours scientifique ? Ici, le souci de rigueur nous impose dans un premier temps de répondre, sans aucun doute, par la négative. Les sciences humaines ont souvent payé un lourd tribut pour avoir succombé trop aisément aux sirènes du langage imagé. Quand, par exemple, la psychologie emprunte le terme de sublimation aux chimistes, la notion de transfert aux physiciens ou le concept de conditionnement aux fonds de commerce, elle se récite effectivement en images. Elle s'éclaire alors de ces différentes métaphores, s'adresse au plus grand nombre mais court aussi le risque de perdre en crédibilité. Le vocabulaire des sciences humaines a en effet beaucoup à perdre en se déclinant à travers des termes puisés çà et là dans le champ des sciences de la nature. Sans doute, les réalités objectives et les phénomènes observables que ces sciences présentent rendent-elles, au premier abord, les représentations plus explicites. Toutefois, les prétentions heuristiques des sciences humaines ne risquent-elles pas, dans un tel cadre épistémologique, de nuire à la rigueur ? Combien de fois n'a-t-on pas vu de conceptualisations rigoureuses s'effacer devant la tentation de condenser une réalité protéiforme, d'illustrer une abstraction complexe ou de se débarrasser du souci de la preuve expérimentale en réduisant un phénomène à sa représentation ? C'est ce qui se produit effectivement chaque fois que, à un concept opérant, difficile à définir, se substitue une représentation imagée, débordant de significations lumineuses. C'est alors précisément que la métaphore s'avère dangereuse. L'image est puissante, séduisante. Elle impose souvent le consensus en se dispensant de l'explication. Elle fixe le contour d'une pensée sans nécessairement en révéler le contenu. Ainsi, parler en métaphore paraît plus économique. C'est particulièrement vrai quand l'urgence de se faire comprendre se ressent avec plus d'acuité que l'importance d'étayer sa pensée sur des concepts rigoureusement définis. Dès lors, le chercheur court le risque de placer l'image avant l'idée. Le raisonnement, par analogie, fait le reste. La conviction l'emporte sur la démonstration. Cet enchaînement se

produit chaque fois que le désir de convaincre prend le pas sur le souci de démontrer, chaque fois que l'objectif de séduire dépasse celui d'explorer. À ce moment-là, le discours scientifique, en deux temps trois métaphores, s'égaré en chemin, emporté par le flou sémantique.

Alors ? Haro sur les métaphores à usage scientifique ? Et que dire à Jean Brichaux qui, dans ce remarquable ouvrage, s'attache précisément à en pétrir le discours pédagogique ? Qu'il a tout faux ? Que ces images sont des « pièges-à-penser » ? Qu'il a fait un premier pas... dans la mauvaise direction ? Pas du tout. Au contraire. Voilà un ouvrage intéressant parce qu'il a justement pris la peine de fixer les règles. Rappelons d'abord que la métaphore enrichit le langage quotidien lorsque les règles implicites de la communication sont partagées, sans équivoque, par les différents interlocuteurs, chacun donnant à l'image un statut identique. Jean Brichaux fait en réalité subir exactement le même sort aux métaphores lorsqu'elles s'égarèrent dans les paradigmes scientifiques. Il en détermine explicitement les règles parce qu'il sait que les normes de l'entente consensuelle ne s'imposent pas nécessairement de la même façon dans un exposé scientifique et dans une conversation usuelle. Dans cet ouvrage, la métaphore trouve une juste place dans l'univers métalinguistique propre aux sciences humaines. La métaphore y apparaît ici en effet comme un stimulateur de pensée et non comme un simulateur d'idées. L'image ne remplace jamais la réflexion pédagogique, elle la rend possible. Elle ne se substitue pas à l'idée, elle la génère. Le contenu des travaux présentés dans le présent essai révèle l'intérêt de se montrer littéral et dénotatif chaque fois que la précision du discours est indispensable à la description de l'image. La métaphore ne se suffit pas à elle-même. Elle se réfléchit au contraire au sein d'une pensée complexe qui tient compte des multiples aspects de la réalité traitée. On est ainsi devant un beau plaidoyer pour un usage raisonné des métaphores.

Et que dire du sujet ? N'était-ce pas une gageure de prétendre présenter le rôle de l'éducateur à l'aide de métaphores ? Et pourtant... Dès les premiers textes, on se rend compte que l'image bien choisie ne tombe finalement jamais très loin de l'idée bien pensée. Ainsi, les métaphores de bouclier (F. Alföldi), de stratège et de tacticien (J. Brichaux) qui font de l'éducateur un véritable guerrier sur les sentiers de l'éducation n'évoquent-elles pas le rôle fondamental d'une affectivité maîtrisée dans le contexte de la relation pédagogique ? Ne montrent-elles pas comment l'éducateur suffisamment sensible aux besoins de l'autre doit nécessairement s'adapter aux caractéristiques idiosyncrasiques de chacun de ceux qu'il prétend éduquer ? Bouclier, il protège et s'adapte aux besoins. Stratège, il en stimule l'expression et l'accomplissement. Et que dire du rêveur éveillé (C. Chalaguier) qui, dans cet ouvrage, devient par la suite veilleur

réveillé (D. Roquefort) ? Ne l'avons-nous pas aussi trouvé face à nous chaque fois que nous évoquons, dans nos propres publications, la nécessaire créativité de l'éducateur qui, dans le champ cognitif, se veut réellement stimulant ? Ne se cache-t-il pas au sein de l'acte éducatif chaque fois qu'il favorise, envers et souvent contre tous, une pédagogie de l'action suffisamment sensible aux besoins d'expérience pour favoriser l'accomplissement de chacun ? Tous finalement, de l'alchimiste (J.-F. Gomez) au magicien (C. Thouvenot), du maître d'œuvre (C. Dulieu) à l'ami mentor (P. Gaberan), du photographe (J. Ladsous) au jardinier (P. Korpes), nous font découvrir des aspects de l'acte éducatif que les travaux scientifiques mettent en avant lorsqu'ils évoquent les besoins de considération, de communication, de structure. De même, l'image du musicien (M. Lemay) ou du poète (J. Loubet) nous invite à nous interroger sur les rapports que l'éducation entretient avec les notions de bien, de juste et de vrai qui donnent sens à nos valeurs.

Les métaphores se dressent ainsi sur les chemins de l'éducation que, depuis des années, les recherches s'attachent à baliser à l'aide de signaux qui attirent l'attention sur les repères... Mettre en relief, par l'image, les concepts-clés de l'éducation, apporter un éclairage nouveau sur des idées parfois complexes qui guident les éducateurs, tel est tout le mérite de cet ouvrage. Et la réussite est présente chaque fois que les métaphores se font phares... pour diriger l'éducateur dans l'obscurité et lui indiquer les repères qui l'aideront à progresser...

Jean-Pierre Pourtois
Bruno Humbeeck

Jean Brichaux

Introduction

Près d'un demi-siècle après la naissance officielle du métier d'éducateur, nombreux sont ceux qui, à l'instar d'une vieille chanson de Pierre Vassiliu, se posent encore la question de savoir « qui c'est celui-là ? ». En effet, « qu'est-ce qu'il fait, qu'est-ce qu'il a, qui c'est celui-là » qui se prétend éducateur ¹ ? Les intéressés eux-mêmes éprouvent bien des difficultés à répondre à un tel questionnement identitaire. Déclarer sa profession (Kramarz, 1991) n'est généralement pas chose aisée. Si, de surcroît, les contours de l'activité sont un tant soit peu flous, la mission de déclaration peut alors devenir tout bonnement impossible. La profession socio-éducative relève, à n'en pas douter, de cette catégorie de professions qui ne se laissent pas enfermer dans une définition univoque. Et pourtant, ce n'est pas faute d'avoir essayé. On leur reproche de ne pas écrire. C'est faux ! Les plus militants d'entre eux ont très tôt pris la plume pour tenter de préciser les contours de leur activité professionnelle ou pour livrer à l'analyse des tranches de vécu. D'autres, moins médiatisés, ont produit au quotidien une « littérature grise » souvent reléguée au rang de genre mineur et dont il convient, aujourd'hui, de reconnaître l'importance. Enfin, des représentants de

Jean Brichaux, psychologue (Liège).

1. Dans cet ouvrage, l'utilisation du masculin a pour but d'alléger le texte mais ne doit pas cacher la réalité, à savoir que l'éducateur est le plus souvent une éducatrice.

champs disciplinaires divers (psychiatrie, psychologie, sociologie, psychanalyse, etc.) se sont également penchés sur le berceau de ce nouveau venu de l'éducation dans le but d'en accroître la compréhension.

Pourtant, il nous faut bien admettre que l'activité socio-éducative reste largement méconnue du grand public. Lors d'un colloque organisé en Belgique sur le thème du métier d'éducateur, des étudiants avaient réalisé un micro-trottoir. À la question de savoir ce qu'ils entendaient par *éducateur spécialisé*, les passants interrogés furent presque unanimes soit pour contester la légitimité de la profession, soit pour avouer leur ignorance. Pour les uns, ce métier ne pouvait exister en soi puisque chacun, en tant que parent ou futur parent, est censé l'exercer sans formation particulière. Le plus frappant, c'est que le propos se teintait d'agressivité dès que l'on évoquait le cas des enfants ou adolescents placés en institution. Cette simple évocation provoquait chez certains sondés une logorrhée moralisatrice dénonçant tout à la fois la démission parentale et le laxisme des institutions. Convenant que, dans ces cas-là, il fallait pourtant bien prévoir un personnel d'encadrement, ces mêmes badauds plaidaient pour le recours à des surveillants s'apparentant davantage à des gardes-chiourme qu'à des accompagnateurs. Les certitudes et les affirmations péremptoires faisaient toutefois place au doute lorsqu'on abordait le travail que l'éducateur réalise au quotidien avec les personnes handicapées mentales. Sans pour autant reconnaître la qualité d'éducateur à ceux et celles qui se consacrent à ce genre de tâche, d'autres sondés louaient l'action des « personnes » se dévouant sans compter pour les plus démunis d'entre nous. Ainsi doit-on se résoudre à admettre que cette activité professionnelle est ignorée et parfois méprisée par ceux-là mêmes qui ne manqueraient pas d'y recourir si l'éducation familiale et l'institution scolaire venaient à faire faillite. Certes, nous n'en sommes plus à la fameuse crise identitaire des années 1970. Quelques timides certitudes ont remplacé le doute lancinant de cette époque. Citons, par exemple, celle de considérer l'éducateur comme un professionnel capable de raisonner, de comprendre et d'interpréter par lui-même les situations complexes auxquelles il est confronté.

Je refuse l'idée que l'éducateur puisse être cet acteur de second plan exécutant servilement les programmes définis par ceux qui le dominent statutairement. Il n'est pas cette petite main de l'éducation contrainte d'exécuter les programmes ambitieux qu'une « noosphère » aurait concoctés, à l'abri des turbulences de

la vie, dans quelques obscurs cabinets de la cité savante. Je m'inscris en faux contre ceux qui l'assimilent à une espèce de *lumpenprolétariat* de l'éducation. J'appelle enfin les décideurs à cesser de voir dans ce métier rien d'autre qu'un cache-misère du social et de l'éducatif. J'ai défendu ailleurs l'idée que l'éducateur est un « professionnel interactif et réflexif » (Brichaux, 2001). S'agissant de la qualité de professionnel, il convient de rappeler que Guy Le Boterf (1998) réserve cet attribut à toute personne capable de gérer une situation professionnelle complexe, non pas en appliquant servilement un plan d'action préétabli mais en inventant, en construisant ou en reconstruisant des actions ou des stratégies susceptibles de faciliter la compréhension ou, dans le meilleur des cas, de trouver des éléments de réponse aux problèmes posés. Quel que soit son lieu d'exercice, le travailleur socio-éducatif affronte au quotidien des situations complexes où s'enchevêtrent des dimensions psychologiques, institutionnelles, sociales et politiques. Dans le feu de l'action, il agit dans un contexte de « rationalité limitée » requérant tout à la fois une capacité interprétative quasi spontanée, une capacité à tirer parti des circonstances, une capacité à saisir le moment opportun (*kairos*), une inventivité pédagogique, un agir « improvisationnel » et un respect inconditionnel de la dimension éthique. J'avais baptisé cette expertise « savoir s'y prendre » (Brichaux, 1993) pour la distinguer du « savoir-faire » à caractère essentiellement technique.

Mais la singularité de ce professionnel réside également dans le caractère interactif de son activité. Il effectue un travail interactif qui se caractérise par la mise en relation d'un travailleur ou d'un groupe de travailleurs avec un objet de travail non matériel, en l'occurrence une personne ou des groupes humains. Ce qui distingue la production d'un service aux personnes de la production d'un bien matériel, c'est l'absence de distance qui existe, dans le premier cas, entre la production du travail et la consommation des produits qui en découlent : sitôt produits, sitôt consommés ! Les produits de l'action socio-éducative sont généralement fugaces et évanescents. Cette quasi-simultanéité de l'acte de production et de l'acte de consommation se double d'une prise en compte de la dimension émotionnelle et communicationnelle des rapports humains dans l'exacte mesure où ce travail s'exerce sur l'humain et non sur de la matière inerte. Pour reprendre la terminologie de Y. Hasenfeld (1983), c'est au travail interactif de type « *people-changing interactions* » que s'apparente le mieux l'activité socio-éducative. Ce travail où prédominent les interactions de transformation a pour but

« de changer l'état biophysique, psychologique et même d'agir sur les attributs sociaux d'un client ou d'un usager et ceci en vue d'améliorer son bien-être et son fonctionnement social » (Cherradi, 1990, p. 13). Chacun aura compris que ces interactions de transformation réclament l'instauration d'une coopération et d'un lien de confiance entre le travailleur et l'usager. Ce dernier n'est pas un objet inerte dépourvu de moyens de réaction ou de résistance. Bien au contraire, il est *self-activating* c'est-à-dire capable de contrer ou de neutraliser les efforts du producteur de services. Bref, c'est la nature même de son objet d'intervention qui rend illusoire la construction d'un savoir et de techniques d'intervention aussi précis et efficaces que dans le cas du travail industriel. L'être humain, avec toute sa complexité, absorbe la relation de production du travail interactif et rend par là très hasardeuses les mesures d'efficacité de l'intervention. Le travail interactif est porteur d'une rationalité que nous qualifierons de « communicationnelle » pour reprendre une expression de Jurgen Habermas, rationalité qui l'éloigne de la rationalité instrumentale prévalant dans les autres types d'activité. Au terme de son action, le travailleur socio-éducatif n'a bien souvent rien de tangible à montrer comme fruit de son travail. Il est, par essence, un travailleur de l'immatériel et du symbolique. Le caractère protéiforme de l'activité socio-éducative, la luxuriance des situations que l'éducateur doit affronter expliquent, au moins en partie, que nous soyons condamnés à en parler en termes généraux. On peut comprendre que tous ces mots, tous ces concepts dans la multiplicité de leurs déclinaisons ne puissent rendre compte que d'une partie infime de la réalité de ce métier. D'autres approches, d'autres méthodologies doivent être mises en œuvre pour cerner davantage ses contours.

Le propos de ce livre est précisément d'aborder le métier d'éducateur non de face comme c'est généralement le cas, mais de biais, de manière détournée, en filant quelques métaphores susceptibles d'éclairer d'un jour nouveau l'activité de ces femmes et de ces hommes qui ont choisi de consacrer une bonne partie de leur vie à aider et à accompagner les plus fragiles d'entre nous sur le chemin difficile de l'autonomie. Filer des métaphores dans l'espoir d'approcher une réalité professionnelle complexe, quelle idée singulière ! Cultiver les métaphores comme d'autres cultivent leur jardin, n'est-ce pas commettre un crime de lèse-instruction vis-à-vis de l'exigence du style épuré qui nous a été imposée au temps de notre jeunesse ? Enfin, n'est-ce pas courir le risque de se laisser corrompre par les scories du subjectivisme et faire ainsi le lit d'un

mentalisme de mauvais aloi ? Toutes ces craintes seraient fondées si nous en étions restés au « paradigme de la vérité littérale » cher aux positivistes et aux scientifiques. Mais il est loin le temps où la métaphore était reléguée au rang de simple figure de style.

Il faut bien reconnaître que pendant fort longtemps la métaphore et les autres tropes ont été considérés comme de simples outils au service de la poésie et du langage de la persuasion. D'Aristote à Cicéron en passant par Quintilien, la métaphore était destinée à embellir le discours ou à forcer le trait d'une argumentation dans le but de gagner plus facilement l'adhésion de son interlocuteur. Jusqu'à un passé récent, il était admis que la réalité ne pouvait être cernée que d'une façon directe et littérale en sorte que seuls les énoncés littéraux pouvaient se prévaloir d'un statut cognitif valide. Et pourtant, que serait cette réalité sans le sens figuré ? Pour en donner une idée, je ne résiste pas au plaisir d'évoquer le beau texte anecdotique de Y. Barel intitulé « Le voleur de métaphores » (1993). C'est l'histoire de M. Littéral, personnage singulier doté du pouvoir « d'absorber les métaphores comme une éponge absorbe de l'eau », tant et si bien que sévissant en tout lieu et en toute circonstance, il détruisait tout autour de lui : « On ne pouvait plus se parler, les métiers devenaient impraticables, les ordres négligés, les autorités annulées. » Imaginez-vous, même « les muets perdaient la faculté de répondre à une insulte par un bras d'honneur ». Et que dire de l'embarras de celui qui doit expliquer à « son menuisier que le bras du fauteuil était cassé, à moins d'avoir le fauteuil sous la main et de montrer avec son doigt qu'effectivement "la chose" faisait peine à voir » ? Bref, au bout d'un certain temps, « il ne resta rien au monde que M. Littéral ». Dans sa grande solitude il se tourna vers celui – Dieu ou Diable – qui le dota de ce terrible pouvoir. Il dut cependant se résoudre à constater que l'auteur de son pouvoir était « une métaphore, quelque chose venant à la place de quelque chose qui n'advient pas, mais qui, n'arrêtant pas de ne pas advenir, devient obsédant ». Fidèle à son habitude, il absorba cette dernière métaphore, supprima Dieu ou le Diable et se supprima lui-même dès lors qu'il n'était rien d'autre qu'un voleur de métaphores et « qu'un voleur doit avoir de quoi voler pour, essence ou existence, être tout simplement ». Un quidam passant par là, « suffoqué par cette vision d'enfer s'écria : "Bon Dieu, tout ça n'a l'air de rien" (variante : cela n'a pas de sens) et, du coup, réinventa la métaphore, car "ça" a ou n'a pas l'air de "rien", a ou n'a pas de "sens", que s'il y a mise en rapport possible, métaphore du ça, du rien, du quelque chose, du sens, de la négation de

l'être, de l'être de la négation... ». Chacun aura compris que « la métaphore réinventée, bien sûr, M. Littéral ressuscita » mais « refroidi (si l'on peut dire) par sa Passion et averti par l'expérience, il se garda bien de voler à nouveau les métaphores ». Personne évidemment ne pleurera le fait qu'il n'eut pas de descendants ! Dans cette histoire, Y. Barel entend insister sur le caractère incontournable de la métaphore. Qu'il soit ordinaire ou spécialisé, le discours est imprégné par la métaphore et bien malin celui qui parviendrait à y dénicher un paragraphe purement littéral. Le discours des sciences humaines et sociales n'échappe évidemment pas à cette règle. On pourrait même dire qu'il cultive, plus que tout autre, le genre métaphorique. Comme le souligne D. Hameline (1986, p. 19), le propos imagé tient une place de choix dans la grande « parlerie » pédagogique. N. Charbonnel (1991) montre dans ses travaux que la littérature consacrée à l'éducation regorge de métaphores : treize à la douzaine, pour reprendre son expression ! Du guide au jardinier, du sculpteur au berger en passant par l'accoucheur et le porteur de lumière, l'éducateur se pare des oripeaux des traditions spirituelles et philosophiques les plus diverses.

Les contempteurs de ces disciplines voient dans cette tendance la preuve de leur incapacité à respecter les exigences de la science. Ce recours, parfois immodéré, à l'image témoignerait de l'impossibilité de ces disciplines d'accéder à un statut épistémologique valide les conduisant ainsi à s'exposer aux obscurités de la langue de bois. Cette position serait défendable à deux conditions : l'aveuglement et l'ignorance. Aujourd'hui, il faut en effet faire preuve d'aveuglement pour ne pas admettre que les sciences dites « dures » elles-mêmes foisonnent de métaphores. Les scientifiques eux-mêmes concèdent que l'étape de la métaphore est utile sur le chemin de la connaissance. Nombre de théories sont hautement redevables du processus de métaphorisation comme en témoigne le mathématicien R. Thom : « disposer d'une métaphore là où l'on n'avait rien, c'est déjà un solide progrès ! » Il faut enfin faire montre d'une profonde ignorance pour ne pas reconnaître que la métaphore ne soit pas simplement une affaire de langage mais une affaire de cognition. Ne voir dans la métaphore qu'un outil rhétorique, c'est ignorer superbement l'avènement des sciences cognitives et leur développement considérable au cours des trois dernières décennies.

Que de chemin parcouru depuis le modèle substitutif où la métaphore consiste en la substitution d'un terme propre par un terme figuré et le modèle interactionniste de M. Black (1962) et de

P. Ricœur (1975) où l'on entrevoit l'existence d'une relation étroite entre la métaphore et notre manière de penser ou de comprendre le monde. Le mérite de cette dernière théorie est de montrer que de l'interaction entre les deux composants de la métaphore résulte toujours « quelque chose de nouveau ». Cependant, c'est à G. Lakoff et M. Johnson (1985) que revient le mérite d'avoir démontré que le procédé métaphorique est au fondement même de l'entendement humain, hypothèse esquissée un siècle plus tôt par Nietzsche (A. Kremer-Marietti, 1992). Black concevait le principe métaphorique comme une forme de projection d'un sujet principal sur un sujet subsidiaire créant une relation au sein de laquelle les qualités choisies de l'un sont appliquées à l'autre. G. Lakoff et M. Johnson vont beaucoup plus loin en affirmant que « l'essence d'une métaphore est qu'elle permet de comprendre quelque chose (et d'en faire l'expérience) en termes de quelque chose d'autre » (p. 15). Le procès métaphorique n'est pas une simple projection mais la superposition de deux expériences. Ainsi, utiliserions-nous des concepts métaphoriques pour structurer partiellement une expérience dans les termes d'une autre. Nous ne pourrions échapper à l'usage des métaphores dans la mesure où « une grande partie de notre système conceptuel est structuré métaphoriquement, c'est-à-dire que la plupart des concepts sont en partie compris en termes d'autres concepts » (p. 65). Le credo de nos auteurs est de répéter à l'envi que sans métaphores il nous serait tout simplement impossible de parler de nos expériences les plus fondamentales dans l'exacte mesure où les concepts qui nous aident à appréhender le monde sont métaphoriques. Pour témoigner de l'envahissement de tout notre système conceptuel par la métaphore, ils nous proposent nombre d'exemples : les idées métaphoriquement saisies en termes de personne (il est le père de cette idée), en termes d'aliment (idées remâchées), en termes de plante (une idée a germé dans son esprit) ou encore en termes de machine (fonctionnement de l'esprit). Au-delà de ce répertoire non exhaustif de métaphores utilisées au quotidien par chacun d'entre nous, au point d'ailleurs de ne plus nous apparaître comme telles, ils montrent leur interdépendance et par là l'existence bien réelle d'un système conceptuel métaphorique qui nous permet d'appréhender la réalité. Lakoff et Johnson distinguent trois types de métaphores. Le premier type, qu'ils dénomment métaphores d'orientation, organise un système entier de concepts les uns par rapport aux autres. Ainsi, affirmer que « le bonheur est en haut » explique l'existence d'une expression telle que « se sentir au sommet de sa forme ». Inversement, affirmer

que « la tristesse est en bas » conduit à déclarer qu'on a le moral « à zéro » ou qu'on est « tombé dans la dépression ». Les métaphores dites ontologiques constituent le deuxième type. Ces métaphores permettent d'aller plus loin que les premières dans notre compréhension de la réalité dans la mesure où elles rendent possible la compréhension de nos expériences en termes d'objets et de substances. Il en est ainsi de l'assimilation de l'esprit à une machine qui engendre des expressions telles que « je suis rouillé », « je suis en panne d'idée ». Il faut bien voir qu'en dépit de leur simplicité, ces deux types de métaphore correspondent à une forme fondamentale de perception du monde et fournissent aux locuteurs une base commune sans laquelle « nous ne pourrions raisonner et communiquer » (1985, p. 70). Mais c'est principalement le troisième type de métaphore qui nous intéresse ici. Les métaphores structurales ne se contentent pas de trouver un fondement dans notre expérience physique et culturelle ; elles nous permettent « aussi d'utiliser un concept hautement structuré et bien défini pour en structurer un autre » (p. 70). Pour le dire autrement, les métaphores structurales influencent notre expérience et nos actes. Prenons l'exemple développé par nos auteurs : la métaphore « la discussion rationnelle, c'est la guerre ». Cette métaphore offre de conceptualiser une discussion rationnelle à l'aide du concept de guerre que nous comprenons plus facilement. Il est clair que cette métaphore va orienter notre manière de concevoir la discussion : ainsi conviendra-t-il de « gagner du terrain », « de se défendre » ou « de contre-attaquer », « de marchander », etc. Il convient, en outre, d'insister sur la valeur heuristique des métaphores structurales. Grâce à elles, nous pouvons découvrir de nouvelles facettes d'un phénomène voire, comme D. Schön (Ortony, 1979, p. 254-281) l'a montré, trouver des solutions originales à un problème délicat (les métaphores génératives). Si la métaphore engendre certains schémas de pensée et d'action, on peut naturellement concevoir qu'elle participe assurément au conditionnement et à la manipulation du public. Dans un texte contemporain de la première guerre du Golfe, G. Lakoff (1991) analyse et dénonce les métaphores sciemment utilisées par l'administration du président Bush-père au cours des semaines précédant le conflit pour justifier l'intervention militaire avec ce que cela devrait impliquer de sacrifices et de souffrances. Tel père, tel fils puisque, après tout, la tout aussi fameuse métaphore de « l'axe du mal » a eu un impact considérable sur l'opinion américaine. Les métaphores peuvent aseptiser la guerre

(les célèbres frappes chirurgicales et les dégâts collatéraux) mais elles peuvent également tuer : « *Metaphors can kill* » (p. 1).

Bref, comme l'explique très bien G. Pirotton (2000, p. 123) : « Dans cette conception, la métaphore désigne tout à la fois une structure schématique et imagée, une structure de connaissance, une logique de raisonnement propre à un domaine d'expérience, et le procédé de projection quasi cartographique (*mapping*) par lequel cette structure est utilisée pour donner sens à un autre domaine et nous y orienter. » Mais le procédé serait d'utilité limitée si la métaphore ne concernait que le seul niveau cognitif individuel. En réalité, Lakoff et Johnson montrent que les métaphores sont enracinées dans notre expérience physique, culturelle et même subculturelle ce qui leur confère ce statut d'outil non seulement utile mais indispensable à toute communication. Paul Valéry disait jadis qu'il est divin de barboter dans ce qu'on ignore à l'aide de ce qu'on sait. Il faudrait aujourd'hui remplacer le mot *divin* par *inévitable* !

La position de Lakoff et Johnson qu'ils dénomment « expérientialiste » entend éviter tout à la fois le Charybde objectiviste et le Scylla subjectiviste. À l'objectivisme, ils reprochent principalement l'outrecuidance affichée d'affirmer qu'il existe une vérité absolue et que seul le savoir objectif est réellement un savoir. À cet utopisme objectiviste, ils répondent qu'il n'est point de vérité absolue mais que cela ne doit pas empêcher la possibilité d'impartialité qui l'anime depuis des siècles. Il convient d'abandonner la conception d'une vérité absolue et d'infléchir le sens que l'on a coutume d'attribuer à la notion d'objectivité. Certes, cette objectivité « raisonnable », en tant qu'elle dépend d'un système conceptuel donné, peut s'avérer impossible à établir entre plusieurs systèmes conceptuels contradictoires. C'est une réalité qu'il faut pouvoir admettre. Mais, au total, cette posture intellectuelle rendrait la pratique scientifique plus responsable dans la mesure où « on prendrait alors généralement conscience qu'une théorie scientifique peut masquer autant qu'elle révèle » (1985, p. 239). La critique de l'objectivisme ne les conduit pas à révéler pour autant le subjectivisme. S'ils conservent du subjectivisme l'idée selon laquelle la signification est toujours largement idiosyncrasique et qu'elle est de surcroît « affaire d'imagination et de cohérence acquise » (p. 240), ils s'en écartent résolument en refusant « l'idée romantique que la compréhension imaginative ignore toute contrainte » (p. 240).

Dans la brèche ouverte par Lakoff et Johnson, d'autres viendront s'engouffrer pour sortir définitivement la métaphore de l'ornière rhétorique dans laquelle certains s'ingéniaient à la maintenir.

Jacques Ladsous

Le photographe

Je ne savais pas trop ce qu'était un photographe avant d'avoir rencontré Djamel Fares. C'était le fils de Mohamed Fares, instituteur et président des CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) en Algérie, alors que couvaient le désir et le besoin de la décolonisation.

Les uns et les autres, Algériens et « Francaouis », nous nous efforcions d'inculquer aux enfants le respect d'eux-mêmes et celui des autres, dans la globalité de leur identité : habitudes culturelles et sociales, spiritualité, langage... et nous y réussissions tant était grand, dans notre mouvement, le désir de faire ensemble au-delà de nos différences et de notre histoire.

Je l'avais connu, enfant, avant et pendant ces événements qu'il faut bien appeler du nom de guerre. Je l'ai retrouvé, photographe en Île-de-France, collaborant avec le Théâtre du fil, ce théâtre imaginé par un éducateur de génie, Jacques Miquel, à l'intention de jeunes en marge, à la recherche de leur personnalité. Djamel tirait des photos de chacun en costume d'acteur, de scènes, de moments de représentation, et je voyais chacun en face de ces clichés, discuter, s'insurger, se féliciter, se construire. Leur représentation était, pour eux, l'occasion d'une véritable discussion sur

Jacques Ladsous

Le photographe

Je ne savais pas trop ce qu'était un photographe avant d'avoir rencontré Djamel Fares. C'était le fils de Mohamed Fares, instituteur et président des CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) en Algérie, alors que couvaient le désir et le besoin de la décolonisation.

Les uns et les autres, Algériens et « Francaouis », nous nous efforcions d'inculquer aux enfants le respect d'eux-mêmes et celui des autres, dans la globalité de leur identité : habitudes culturelles et sociales, spiritualité, langage... et nous y réussissions tant était grand, dans notre mouvement, le désir de faire ensemble au-delà de nos différences et de notre histoire.

Je l'avais connu, enfant, avant et pendant ces événements qu'il faut bien appeler du nom de guerre. Je l'ai retrouvé, photographe en Île-de-France, collaborant avec le Théâtre du fil, ce théâtre imaginé par un éducateur de génie, Jacques Miquel, à l'intention de jeunes en marge, à la recherche de leur personnalité. Djamel tirait des photos de chacun en costume d'acteur, de scènes, de moments de représentation, et je voyais chacun en face de ces clichés, discuter, s'insurger, se féliciter, se construire. Leur représentation était, pour eux, l'occasion d'une véritable discussion sur

Jacques Ladsous

Le photographe

Je ne savais pas trop ce qu'était un photographe avant d'avoir rencontré Djamel Fares. C'était le fils de Mohamed Fares, instituteur et président des CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) en Algérie, alors que couvaient le désir et le besoin de la décolonisation.

Les uns et les autres, Algériens et « Francaouis », nous nous efforcions d'inculquer aux enfants le respect d'eux-mêmes et celui des autres, dans la globalité de leur identité : habitudes culturelles et sociales, spiritualité, langage... et nous y réussissions tant était grand, dans notre mouvement, le désir de faire ensemble au-delà de nos différences et de notre histoire.

Je l'avais connu, enfant, avant et pendant ces événements qu'il faut bien appeler du nom de guerre. Je l'ai retrouvé, photographe en Île-de-France, collaborant avec le Théâtre du fil, ce théâtre imaginé par un éducateur de génie, Jacques Miquel, à l'intention de jeunes en marge, à la recherche de leur personnalité. Djamel tirait des photos de chacun en costume d'acteur, de scènes, de moments de représentation, et je voyais chacun en face de ces clichés, discuter, s'insurger, se féliciter, se construire. Leur représentation était, pour eux, l'occasion d'une véritable discussion sur

Jacques Ladsous

Le photographe

Je ne savais pas trop ce qu'était un photographe avant d'avoir rencontré Djamel Fares. C'était le fils de Mohamed Fares, instituteur et président des CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) en Algérie, alors que couvaient le désir et le besoin de la décolonisation.

Les uns et les autres, Algériens et « Francaouis », nous nous efforcions d'inculquer aux enfants le respect d'eux-mêmes et celui des autres, dans la globalité de leur identité : habitudes culturelles et sociales, spiritualité, langage... et nous y réussissions tant était grand, dans notre mouvement, le désir de faire ensemble au-delà de nos différences et de notre histoire.

Je l'avais connu, enfant, avant et pendant ces événements qu'il faut bien appeler du nom de guerre. Je l'ai retrouvé, photographe en Île-de-France, collaborant avec le Théâtre du fil, ce théâtre imaginé par un éducateur de génie, Jacques Miquel, à l'intention de jeunes en marge, à la recherche de leur personnalité. Djamel tirait des photos de chacun en costume d'acteur, de scènes, de moments de représentation, et je voyais chacun en face de ces clichés, discuter, s'insurger, se féliciter, se construire. Leur représentation était, pour eux, l'occasion d'une véritable discussion sur

Jacques Ladsous

Le photographe

Je ne savais pas trop ce qu'était un photographe avant d'avoir rencontré Djamel Fares. C'était le fils de Mohamed Fares, instituteur et président des CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) en Algérie, alors que couvaient le désir et le besoin de la décolonisation.

Les uns et les autres, Algériens et « Francaouis », nous nous efforcions d'inculquer aux enfants le respect d'eux-mêmes et celui des autres, dans la globalité de leur identité : habitudes culturelles et sociales, spiritualité, langage... et nous y réussissions tant était grand, dans notre mouvement, le désir de faire ensemble au-delà de nos différences et de notre histoire.

Je l'avais connu, enfant, avant et pendant ces événements qu'il faut bien appeler du nom de guerre. Je l'ai retrouvé, photographe en Île-de-France, collaborant avec le Théâtre du fil, ce théâtre imaginé par un éducateur de génie, Jacques Miquel, à l'intention de jeunes en marge, à la recherche de leur personnalité. Djamel tirait des photos de chacun en costume d'acteur, de scènes, de moments de représentation, et je voyais chacun en face de ces clichés, discuter, s'insurger, se féliciter, se construire. Leur représentation était, pour eux, l'occasion d'une véritable discussion sur