
Comment les dynamiques motivationnelles, didactiques et groupales sont-elles influencées par l'usage d'analogies dans des formations adressées à des professionnels de la santé en RDC?

Auteur : Drissi, Imen

Promoteur(s) : Faulx, Daniel

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2021-2022

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/14414>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Université de Liège
Faculté des Sciences de l'éducation
Département de psychologie, logopédie et sciences de l'éducation

« Comment les dynamiques motivationnelles, didactiques et groupales sont-elles influencées par l'usage d'analogies dans des formations adressées à des professionnels de la santé en RDC? »

Promoteur : Daniel Faulx
Lecteurs : Agnès Echterbille
Gilles Fossion

Mémoire présenté par Imen DRISSI
En vue de l'obtention du titre de Master en Sciences de l'éducation

Année académique 2021 – 2022



Université de Liège
Faculté des Sciences de l'éducation
Département de psychologie, logopédie et sciences de l'éducation

« Comment les dynamiques motivationnelles, didactiques et groupales sont-elles influencées par l'usage d'analogies dans des formations adressées à des professionnels de la santé en RDC? »

Promoteur : Daniel Faulx
Lecteurs : Agnès Echterbille
Gilles Fossion

Mémoire présenté par Imen DRISSI
En vue de l'obtention du titre de Master en Sciences de l'éducation

Année académique 2021 – 2022

REMERCIEMENTS

*Merci au CFNK et à ses formateurs pour m'avoir accueillie chaleureusement
Merci à l'ULB Coopération et à ses équipes pour m'avoir soutenue dans cette
aventure. Merci à Agnès pour avoir partagé avec moi chaque instant de ce
travail. Vous m'avez donné l'occasion de vivre une expérience inoubliable !*

*Merci à mon Promoteur Monsieur Daniel Faulx, pour sa confiance, ses conseils
précieux, son écoute et sa bienveillance. Votre rencontre constitue, pour moi, un
des piliers de ma nouvelle expérience de vie professionnelle !*

*Merci à Madame Virginie Jamin pour son encadrement et ses conseils toujours
pertinents. Vous avez su répondre à toutes mes attentes !*

*Merci à Madame Marine Winand pour son accompagnement, ses
encouragements et sa disponibilité. Vos feedbacks et votre réactivité étaient de
réelles motivations à me dépasser!*

*Merci encore une fois à Madame Agnès Echterbille et merci à Monsieur Gilles
Fossion pour l'intérêt porté à cette recherche et pour leur lecture attentive.*

*Merci à Madame Carine Gillon pour ses conseils et ses relectures. Votre
enthousiasme et votre passion pour l'enseignement sont contagieux !*

*Enfin, mille mercis à mon mari, ma mère, mon frère et surtout à mon fils
Ahmed-Ilyes de m'avoir soutenue et encouragée. Votre foi en moi m'a donné des
ailes !*

*Je dédicace ce mémoire à mon père et à « mon petit ange » qui sont très loin,
quelque part au paradis. Merci...*

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	10
1. UN CONCEPT QUI NOUS FAIT VIVRE	10
2. PROBLÉMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE	12
3. MOTIVATIONS PERSONNELLES	13
4. APPORTS ET CONTRIBUTIONS ATTENDUS DE LA RECHERCHE	14
CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTÉRATURE	16
1.1 L'ANALOGIE : DES CHEMINS CROISÉS	16
1.1.1 <i>Une ou plusieurs définitions...</i>	16
1.1.2 <i>Typologie multiple</i>	17
1.1.3 <i>De la philosophie</i>	18
1.1.4 <i>De la psychologie cognitive</i>	19
1.1.5 <i>De la linguistique</i>	20
1.2 L'ANALOGIE ET LA COGNITION	22
1.2.1 <i>Généralités</i>	22
1.2.2 <i>La catégorisation : analogies aux raines de la pensée</i>	23
1.2.3 <i>La cognition par analogie : la signification nouvelle</i>	24
1.3 L'ANALOGIE ET L'APPRENTISSAGE	25
2.3.1 <i>Généralités</i>	25
2.3.2 <i>Les fonctions de l'analogie dans l'apprentissage</i>	26
2.3.3 <i>Les analogies : des médiateurs pédagogiques</i>	28
1.4 L'ANALOGIE ET LA FORMATION POUR ADULTES	29
1.4.1 <i>Généralités</i>	29
1.4.2 <i>Quelques exemples d'analogies en formation</i>	30
1.4.3 <i>La formation des professionnels de la santé : un champ de prédilection ?</i>	31
1.5 L'ANALOGIE : DES CHOIX SÉDUCTEURS ET DANGEREUX ?	32
1.5.1 <i>L'impact des analogies</i>	32
1.5.1.1 <i>Impact sur les dynamiques motivationnelles</i>	33
1.5.1.2 <i>Impact sur les dynamiques didactiques</i>	34
1.5.1.3 <i>Impact sur les dynamiques groupales</i>	34
1.5.2 LES CONDITIONS D'EFFICACITE DE L'ANALOGIE	36
1.5.3 <i>Les limites et les risques de l'analogie</i>	39
1.6 EN GUISE DE SYNTHÈSE.....	40
CHAPITRE2 : PRÉCONCEPTIONS ET CONTEXTE DE RECHERCHE	41
2.1 NOS PRÉCONCEPTIONS	41
3.2 LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	42
3.2.1 <i>Spécificité du contexte africain en recherche qualitative</i>	42
3.2.2 <i>Le projet PADISS et nos partenaires</i>	43
3.2.3 <i>Le CFNK et les formations des professionnels de la santé en RDC</i>	44
CHAPITRE 3 : MÉTHODE DE LA RECHERCHE	46
3.1 MÉTHODE QUALITATIVE : VERS UNE VISÉE COMPRÉHENSIVE...	46
3.2. VIGILANCE ÉTHIQUE	46
3.3 LES OUTILS DE RÉCOLTE DES DONNÉES : UNE MISE AU POINT INDISPENSABLE	49
3.3.1 <i>L'observation en situation</i>	49

3.3.1.1	A la une, à la deux, à la trois...	49
3.3.1.2	La grille d'observation	50
3.3.2	La technique de l'entretien	51
3.3.2.1	L'entretien semi-directif	51
3.3.2.2	Le guide d'entretien	52
3.3.3	L'atelier de construction des analogies : une étape de préparation incontournable	53
3.4	ANALYSE DES DONNÉES : UNE DÉMARCHE À « REBONDISSEMENTS »	54
3.4.1	La retranscription	56
3.5.2	Débuter la micro-analyse	56
3.4.3	Le codage ouvert	57
3.5.4	Le codage axial : une chasse à la variabilité...	59
3.5.5	Le codage sélectif : un héritage à intégrer	60
3.5	LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES : VERS UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE...	61
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		63
4.1	APPRÉCIER L'USAGE DIDACTIQUE DE L'ANALOGIE EN TANT QUE MÉDIATEUR	64
4.2	APPRÉCIER LA RÉFLEXION IMPOSÉE PAR L'ANALOGIE	68
4.3	S'INTÉGRER DANS UNE NOUVELLE DYNAMIQUE GROUPELE IMPOSÉE PAR LE RECOURS AUX ANALOGIES	73
4.4	S'ENGAGER DANS LA FORMATION PAR LE CARACTÈRE INNOVANT DE L'ANALOGIE	78
4.5	SE PROJETER	81
CHAPITRE 5 : DISCUSSION ET PERSPECTIVES		85
CONCLUSION		90
BIBLIOGRAPHIE		91
ANNEXES		96

LISTE DES ACRONYMES ET DES SIGLES

CFNK : Centre de Formation Continuée du Nord-Kivu

COFED : Cellule D'appui à L'ordonnateur National Du Fonds Européen De Développement

DPS : La Division provinciale de la santé

EUP FASS : Etablissement d'utilité publique de droit privé – Fonds de Développement des Services de Santé

OMS : L' Organisation mondiale de la Santé

PADISS : Projet d'Appui au Développement Intégré du système de Santé

RDC : République démocratique du Congo

UAFA : Unité d'Apprentissage et de Formation continue des adultes

ULB : Université Libre de Bruxelles

ULIEGE : Université de Liège

LISTE DES FIGURES ET SCHÉMATISATIONS

<i>FIGURE 1: L'ANALOGIE, DES CHEMINS CROISÉS</i>	21
<i>FIGURE 2: LES DEUX VERSANTS DE L'ANALOGIE ET LA COGNITION</i>	25
<i>FIGURE 3: MATRICE ANALOGIE ET FORMATION</i>	29
<i>FIGURE 4: DOMAINES CIBLES DANS LE LEXIQUE MÉDICAL (ROLLO,2015)</i>	32
<i>FIGURE 5: ANALOGIE ET FORMATION POUR ADULTES</i>	32
<i>FIGURE 6: PROCESSUS DU RAISONNEMENT ANALOGIQUE (NEWTON, 2003, p.354)</i>	37
<i>FIGURE 7: MISE AU CARRÉ</i>	40
<i>FIGURE 8: MODELE KIRKPATRICK(BRETZ,2015, KORDOSURVEY)</i>	44
<i>FIGURE 9 : DÉMARCHES DE RÉCOLTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES</i>	55
<i>Figure 10: premier jet schématisation</i>	61

« Toute pensée est analogie. Non seulement l'analogie est le moteur de la cognition, elle en est aussi l'essence, dans les deux sens de ce mot. Nous faisons tous des analogies plusieurs fois par seconde. Chaque perception repose sur une analogie.

Chaque choix de mot implique une analogie, ou peut-être plusieurs. Et chaque concept s'étend sans cesse par analogie. »

(Hofstadter, 2013)

Introduction

1. Un concept qui nous fait vivre

« Ainsi, toujours poussés vers de nouveaux rivages,
Dans la nuit éternelle emportée sans retour,
Ne pourrons-nous jamais sur l'océan des âges
Jeter l'encre un seul jour ».

(Lamartine, les Méditations poétiques, 1820)

Lamartine (1820), a écrit le poème « Le lac » qui est considéré aujourd'hui comme le fleuron de la poésie romantique et est devenu par la richesse de ses images métaphoriques le poème immortel de l'inquiétude devant le destin. Notre projet de recherche traitant des analogies, nous avons choisi d'en proposer d'emblée un modèle renommé afin d'imprégner nos lecteurs par ce parfum qui va marquer tout notre voyage depuis Liège jusqu'à Goma. Ordinairement, quand nous parlons d'analogies ou de métaphores, nous voyons un usage particulier relatif à **la poétique ou à la rhétorique**. Lakoff et Johnson (1980), et plusieurs autres chercheurs ont critiqué ce point de vue en montrant que notre langage, dans son entièreté et dans son usage le plus quotidien et terre à terre, est traversé par les analogies. En effet, nous ne pouvons pas nous empêcher de parler de nos expériences les plus fondamentales sans avoir recours aux analogies en raison de leurs aspects métaphoriques inhérents. Ainsi Lakoff et Johnson (1980) défendent fortement cette idée et pensent que la métaphore est partout présente dans **la vie de tous les jours**. Une étude « analogiquement » clinique de notre langage révèle le recours permanent à l'analogie : « le temps c'est de l'argent, tu me fais perdre du temps, ce procédé me fera gagner du temps, je n'ai pas de temps ou encore merci de m'avoir donné de votre temps ». Toutes ces expressions et bien d'autres nous aident à expliciter notre rapport au temps.

Qui plus est, Wunenbeger (2006), affirme que notre langage parlé n'est autre que synonyme d'image « toute image, mentale ou matérielle, est image de quelque chose et ne prend sens que par le jeu de ressemblance et de dissemblance avec son référent » (Wunenberger, 2009, p.7). Par ailleurs, si nous recherchons, à titre d'exemple, la signification du mot « amour » dans le dictionnaire, nous trouvons des entrées mentionnant l'affection, le désir ou la tendresse mais nous ne trouvons aucune mention des expressions langagières ou images que nous utilisons comme par exemple « l'amour est un voyage, l'amour aveugle, l'amour est folie... ». Pourtant,

toutes ces expressions reflètent l'expérience de l'amour dans notre culture ou dans notre réalité (Lakoff et Jhonson, 1980).

C'est à travers ce langage richement teinté par les métaphores que nous créons de nouvelles situations, de nouvelles images et de nouvelles activités quotidiennes qui dépendent les unes des autres et qui créent un système conceptuel d'analogies en interaction directe avec notre environnement physique et culturel. Par exemple, nous pouvons comprendre le concept de ressenti d'un état affectif abstrait en le comparant à un état physique : « je suis dans l'embarras » à « je suis dans la cuisine ».

De surcroît, parler d'un objet ou d'un état de la vie quotidienne dépendrait fortement de certaines **propriétés interactionnelles** possibles ou effectives. Comparer, par exemple une discussion à une guerre ne reflèterait qu'une négligence de la propriété constructive de l'objet en question et en même temps reflèterait la propriété de confrontation. Ainsi cette dernière, devient, notre réalité et est différente d'un individu à un autre (Lakoff et Jhonson, 1980).

Dans le domaine des sciences de l'éducation, champ source de notre recherche, l'analogie est omniprésente, déterminante, voire au centre de **la pensée humaine**. Dans leur ouvrage *L'analogie, cœur de la pensée* Hofstadter et Sander (2013) soutiennent que la pensée humaine est de nature fondamentalement analogique. Ils considèrent l'analogie, à l'instar de plusieurs autres chercheurs, comme processus mental qui permet à l'esprit de forger des catégories, de classer et d'inventer des situations nouvelles (Dunbar & Blanchette, 2001 ; Hofstadter & Sander, 2013 ; Sander, 2000 ; Paulson, 2014).

Dans le même ordre d'idées, si nous considérons que l'on puisse **penser par analogie**, il serait pertinent de considérer que l'on puisse **apprendre par analogie**. Il nous semble, en effet, primordial d'étudier l'impact de cet artifice du langage, qui relevait initialement de la rhétorique, dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage et notamment dans le domaine de la formation des adultes. Ainsi, pourrions-nous prétendre emprunter une voie prometteuse pour de nouveaux possibles.

En résumé, nous constatons que la réalité est appréhendée métaphoriquement selon notre expérience, notre perception et notre compréhension. De même, nous constatons que notre pensée qui nous aide à découvrir cette réalité et la vivre pleinement est fondamentalement analogique. Les analogies ne sont-elles pas donc des concepts qui nous font vivre ?

2. *Problématique et question de recherche*

L'intérêt scientifique porté au recours aux analogies dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage remonte à plus d'un demi-siècle (Faulx et Danse 2015). Plusieurs études et recherches considèrent que la métaphore et l'analogie « sont au cœur de la connaissance et de l'apprentissage » (Faulx et Danse 2015, p.202).

En effet, **le raisonnement par analogie** est entendu dans notre démarche, et conformément à Dunbar et Blanchett (cité par Dachet et al., 2020), comme la ressemblance, la similarité ou le rapprochement (distant ou proche) entre d'une part **une situation source** (S) et d'autre part **une situation cible** (C). Procéder par analogie consiste à mettre en relation un cas connu avec un cas nouveau afin de faciliter la compréhension et la résolution de la cible (Rippol et Coulon, 2001). D'une manière générale, et selon une étude récente (Dachet et al., 2020), les résultats des nombreuses recherches sur le sujet aboutissent sur des constats divergents, voire paradoxaux. Certaines études mettent en valeur les plus-values du recours aux analogies et aux métaphores comme celles de Borella (2012), Lakoff et Jhonson (1980), tandis que d'autres mettent l'accent sur les inconvénients et les illusions des effets de l'analogie à savoir Borel (2000), Plantin (2011).

La problématique de l'étude que nous aimerions mener trouve son point de départ dans **un stage** réalisé avec Daniel Faulx au sein de l'Unité d'apprentissage et de formation d'adultes de l'Université de Liège. Ce stage consistait à observer et assister Mr Faulx dans une formation qu'il donne à de futurs formateurs du domaine de la santé à **Goma en République Démocratique du Congo**. Lorsque les futurs formateurs devaient donner des exemples de projets de formation et à la demande de Mr Faulx, ils devaient étayer leur entrée en formation par des **analogies et des métaphores**. L'exercice a suscité l'intérêt des participants et nous étions impressionnés non seulement, par la créativité et l'originalité des analogies proposées mais aussi par l'effet motivationnel et la dynamique qui s'était installée au moment de l'activité. La recherche que nous souhaitons mener serait une contribution aussi modeste soit-elle qui se propose d'aborder les rapports qui pourraient exister entre l'utilisation des **analogies** dans le cadre de formations continuées ou « en cours de carrière » et **la compréhension et les dynamiques motivationnelles et groupales**. Un des enjeux de cette étude serait, aussi, d'identifier **les contraintes** ou les limites de la mise en place d'un raisonnement par analogie dans un cadre de formation continue pour des professionnels de la santé. Nous avons donc

l'intention de comprendre le fonctionnement et le cheminement des analogies qui mèneraient vers un sens ou vers un autre tout le dispositif d'apprentissage. Au regard du caractère relativement inédit de notre recherche laquelle est fortement ancrée dans un contexte particulier, nous avons choisi de cibler notre question de recherche et de baliser nos axes de compréhension dans la formulation de la question. Ces précisions réapparaissent plus tard dans la formulation des préconceptions. Ainsi, la question de recherche a été formulée comme suit :

« Comment les dynamiques motivationnelles, didactiques et groupales sont-elles influencées par l'usage d'analogies dans des formations adressées à des professionnels de la santé en RDC? »

Notre objectif est donc d'implémenter dans des groupes de formation pour des professionnels de la santé en RDC un dispositif permettant aux participants de disposer d'analogies sur le contenu de formation afin de comprendre l'impact ou l'effet de ces analogies sur les **dynamiques motivationnelles** en termes d'engagement, les **dynamiques didactiques** en termes de compréhension et enfin sur les **dynamiques groupales** en termes de phénomènes groupaux et de relations interpersonnelles. Nous tenons à préciser, par ailleurs, que nous nous intéressons aux impacts précités qui ont cours sur **les participants**.

3. Motivations personnelles

L'idée de ce mémoire a émergé lors d'une observation d'une matinée de formation lors d'une activité portant sur l'art du détournement et l'usage des analogies. Notre intérêt au sujet des analogies a été toujours présent de par nos origines culturelles et de par notre formation universitaire en langue et littérature française. Littéraire de formation, nous sommes sensible aux images poétiques, à la linguistique générale, à la littérature française et à la littérature comparée. D'un autre côté, l'aventure du Congo et l'idée de **partir à la découverte** d'une nouvelle culture et d'une nouvelle expérience humaine et professionnelle n'était pas dénuée de tentation.

Après un moment de réflexion, nous avons pris la décision d'embarquer, d'entamer ce voyage et de nous lancer dans cette recherche inédite tant au niveau du contenant puisque la recherche a été menée en dehors de nos frontières belges, dans un pays du Sud, qu'au niveau du contenu

puisque la recherche vise à comprendre le recours aux analogies dans une formation pour adultes, domaine peu exploré en rapport avec le thème précité.

En plus et Conformément à l'article 9 du titre V de l'exercice professionnel des principes de **Prairat** qui stipule que « *L'enseignant a conscience qu'il exerce une activité complexe et en constante évolution. Il lui revient de poursuivre sa formation tout au long de sa carrière en actualisant ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques, et en menant une réflexion permanente sur ses pratiques d'enseignement* », il nous incombe, en tant qu'enseignant et formateur, de chercher à perfectionner notre enseignement et notre pratique et de maximiser notre champ des possibles afin de dispenser des formations de qualité. C'est dans ce cadre que s'inscrit notre dispositif de recherche qui pourrait-être exploité dans notre pratique d'enseignant afin de **favoriser l'apprentissage** de nos différents publics et en l'occurrence du **public adulte**.

En définitive, et à travers notre perception de ce mémoire et notre style de rédaction, nous allons tenter de vous imprégner, vous lecteurs, du sujet en ayant recours plusieurs fois aux analogies pour expliquer, étayer ou exposer l'une ou l'autre idée.

4. ***Apports et contributions attendus de la recherche***

Dans l'idéal, et en premier lieu, nous aimerions pouvoir contribuer à **la mise en évidence de l'analogie dans le cadre d'une formation pour adultes**, et ce, particulièrement dans le domaine médical. Notre recherche est parrainée par l'ONG universitaire ULB Coopération et plus particulièrement le projet PADISS financé par l'Union Européenne dans le but de promouvoir la qualité des formations données aux personnels de la santé en RDC. Plusieurs partenaires ont été sollicités pour nous aider à concrétiser le projet à savoir des médecins spécialistes qui seraient en mesure de vérifier, en premier lieu, le rapprochement de sens qui pourrait exister dans les analogies créées par les formateurs et en second lieu, nous aider à nous approprier ces analogies pour mieux orienter nos observations et notre analyse. Ainsi cette recherche, concrétisera, nous l'espérons, ce **partenariat** entre l'Université de Liège et l'ensemble des intervenants précités.

En deuxième lieu, notre recherche se focalise sur L'ingénierie pédagogique et le design à travers la conception d'activités qui se basent sur les analogies tout en essayant de **comprendre**

le rapport entre les deux éléments cités et les différentes dynamiques qui régissent un groupe de formés à savoir les dynamiques motivationnelles et groupales et les dynamiques didactiques. Qui plus est, l'aspect identitaire est, indéniablement, présent dans le volet culturel des analogies et **le rapprochement qui serait fait entre pédagogie et culture**. Ainsi, plusieurs disciplines se croiseront dans ce projet de recherche, tentant d'en faire un outil de réflexion au service des préoccupations pédagogiques se rapportant aux formations des professionnels de la santé en RDC et plus largement aux formations destinées aux adultes.

Pour atteindre nos objectifs et effectuer cette recherche que nous considérons **comme un voyage** au sens propre mais aussi au sens figuré, nous proposons notre plan de vol qui a été construit non seulement au fur et à mesure de notre présence physique dans l'une ou l'autre ville mais aussi, au fur et à mesure de l'avancement de cette recherche, à la fin de chaque partie un schéma vient illustrer le plan de vol. La première étape de notre plan se situe au point de départ, en l'occurrence **Liège** où nous avons conçu et construit notre **revue de la littérature** permettant de dégager les fondements théoriques des analogies et leurs chemins croisés en lien avec la cognition, l'apprentissage et la formation, ensuite nous nous intéressons à l'impact des analogies selon la littérature scientifique ainsi qu'à leurs conditions d'efficacité et nous clôturons cette première étape, en nuanciant et en exposant les limites et les déboires du recours à l'analogie.

Arrivée à **Addis Abeba**, nous ferons une escale, au cours de laquelle nous mettons en place la deuxième partie de notre plan de vol en parlant du **contexte spécifique de cette recherche** et de nos préconceptions. Ensuite, nous arrivons à destination à **Goma**, et nous entamons la troisième partie de notre plan de vol en présentant **la méthode** qui a permis de mener cette recherche à savoir la méthodologie appliquée à ce public-cible, l'atelier de construction d'analogies, les outils d'investigation utilisés et les difficultés rencontrées. En dernière étape, nous effectuons notre vol retour vers **Liège**. Quelques heures avant l'atterrissage nous présentons **les résultats** obtenus, nous les analysons au regard de nos préconceptions émises et tentons de comprendre les effets du recours aux analogies tout en les mettant en relation avec les éléments théoriques. Après l'atterrissage, nous revenons sur **les limites et les perspectives** de ce travail de recherche et nous présentons **une conclusion générale**.

Chapitre 1 : Revue de la littérature

1.1 L'analogie : des chemins croisés

1.1.1 Une ou plusieurs définitions...

L'analogie est un concept bien ancré dans l'histoire de la pensée humaine. Étymologiquement, le mot « analogie » est un nom grec, ἀναλογία (analogia), composé de deux parties ἀνά, ana : « selon » ; et de λογία, logia : « ratio » signifiant **les proportions**. En effet, historiquement, l'analogie fut un concept aristotélicien signifiant une égalité de rapport (Dal, 2008). Aristote recourut à l'analogie pour démontrer que A est en rapport à B ce que C l'est à D. Par conséquent les pythagoriciens établirent l'équation d'égalité entre quatre termes : $(a/b=c/d)$ (Dal, 2008). Au XVII^{ème} siècle, le dictionnaire universel de Furetière (1960) définit l'analogie comme suit : « *Terme dogmatique. Rapport, ou proportion, ou convenance que quelques choses ont ensemble. Le taureau terrestre & le taureau céleste ne se ressemblent que par analogie. Les raisonnements qui se font par analogie servent à expliquer la chose et ne la prouvent point.* ». Dans cette même optique, Lambert (1966) associe l'analogie à la proportion géométrique qui se construit autour d'une **égalité de rapports** : trois est à neuf ce que six est à dix-huit ; un tiers est ainsi le rapport commun aux deux cas. Lambert poursuit son développement en disant que cette proportion s'est étendue de la quantité discrète (l'exemple des nombres) à la quantité continue (ligne, volumes...) et par extension à tout ce qui est susceptible d'expression quantitative.

D'un autre côté, les défenseurs des conceptions cognitivistes considèrent l'analogie comme un système de relation (Genter, 1989, cité par Dachet et al, 2020) mettant en rapport d'une part une situation cible ou thème et d'autre part, une situation source ou phore dans le but d'appréhender une situation nouvelle (Dachet et al, 2020). Par exemple, si nous disons : « les cellules sont des êtres humains », nous faisons le rapport entre la situation source qui est assez connue et assez familière (les êtres humains) avec la situation cible qui est nouvelle ou qui doit être expliquée (les cellules). Nous mettons l'accent dans cet exemple précis sur le rapport ou la ressemblance au niveau du cycle de vie, l'environnement, le métabolisme, etc. En somme, bien que le concept soit ancien, l'intérêt porté à l'analogie au XXI^e siècle est grandissant, et ce

dans différents domaines de connaissances dont les mathématiques, les sciences, la résolution des problèmes, pour n'en citer que quelques-uns.

En guise de synthèse et après avoir exposé les définitions les plus récurrentes et en faisant le lien avec les attentes et le domaine de notre recherche qu'est la didactique, nous retiendrons la définition proposée par Morcineau (2003) en l'adaptant de la sorte :

L'analogie se définit comme le processus cognitif qui consiste à transposer une relation existante dans un domaine conceptuel dans un autre domaine, en appliquant certaines qualités choisies de l'un sur l'autre. Cette structuration est généralement due, non seulement, à l'expérience physique, mais aussi aux expériences culturelles et sociales.

1.1.2 Typologie multiple

Il suffit d'une simple requête dans les articles scientifiques pour se rendre compte de la **multiplicité des typologies**. Selon Molino (1979), Aristote fut le premier à en proposer en biologie en utilisant deux types : l'analogie substantielle et l'analogie formelle. Plus récemment, Gineste 1997 (Cité par Dachet et al. 2020) propose une typologie semblable à celle d'Aristote en se basant sur les ressemblances entre la cible et la source :

- **L'analogie substantielle** : il s'agit de mettre l'accent sur les propriétés communes possédées par les parties d'individus appartenant à des espèces différentes « l'os de la seiche, l'arête et l'os ont en commun la nature osseuse » (Seconds Analytiques, 98a, cité par Molino, 1979). Ainsi, nous mettons en exergue des similarités superficielles.
- **L'analogie formelle** : dans ce cas, nous parlons de l'identité ou la ressemblance de la relation qui unit les parties entre elles au sein de plusieurs espèces « l'écaillé est au poisson ce que la plume est à l'oiseau, l'os est à l'homme ce que l'arête est au poisson » [Parties des animaux, 644, cité par Molino, 1979). Ainsi, nous mettons en exergue les fonctions ou les relations similaires.

Cette typologie a été reprise par Faulx et Danse (2015). Ils considèrent que l'analogie procède soit par :

- Similitude d'attribut qui est fondée sur des propriétés communes (l'analogie substantielle)
- Similitude de relations qui est fondée sur des rapprochements de structure ou de processus.

Plantin (cité par Dachet et al.2020), propose une autre typologie en 3 catégories, qui fut applicable au domaine de la didactique et qui prit appui sur la relation entre la cible et la source :

- **L'analogie catégorielle** : c'est le cas de deux situations pouvant être intégrées dans la même catégorie par exemple comparer deux appareils électroniques : l'ordinateur (S)¹ et la tablette (C).²
- **L'analogie structurelle** : c'est le cas de deux systèmes complexes qui partagent la même structure. Par exemple, comparer la crise de 1929 (S) et la crise économique au Japon dans les années 1990 (C) afin d'établir une typologie des crises économiques du XXe siècle. Les deux situations reposent sur une structure commune qui est la situation de crise ainsi que la symétrie de l'investigation (Plantin, 2011).
- **L'analogie de proportion** : elle met en jeu des couples de proportions d'où l'intérêt de l'importance de la proximité sémantique. Ainsi, nous distinguons des analogies sémantiquement proches et des analogies sémantiquement éloignées.

Dunbar et Blanchette (2001), proposent **une association de la typologie** proposée par Gineste (1997) et celle proposée par Plantin (2011). Ils considèrent que plus l'écart sémantique entre la situation source et la situation cible est grand, moins des similarités superficielles rapprochent les deux situations.

1.1.3 De la philosophie

L'analogie est **un paradigme** originellement philosophique. Paul Grenet (1948) affirme que Platon est à l'origine de l'emploi philosophique de l'analogie, non en l'ayant inventé ou explicité, mais en l'ayant reçu de ses devanciers et de ses contemporains dans des domaines particuliers et essentiellement les domaines religieux, artistiques et mathématiques. Le but d'utiliser l'analogie dans le raisonnement philosophique fut purement **méthodologique**, ainsi,

¹ Situation source

² Situation cible

l'analogie permettait de connaître «*les objets qui ne sont pas donnés dans l'expérience humaine*» (Grenet, p.53). Par conséquent, il est judicieux de souligner, ainsi, **l'enjeu pédagogique** du recours à l'analogie. Selon Lambert (1966), la principale fonction de l'analogie est d'expliquer et de faire comprendre à travers l'intégration des vérités ou des connaissances «*dans un cadre familier de pensée*» (Lambert, p.178, 1966) qui doit être en continuité avec les connaissances déjà assimilées.

Ceci étant dit, Platon reconnaît aussi **les limites** de l'analogie dans l'expérience humaine. En effet, si nous n'avons pas un esprit de synthèse et si nous ne percevons pas la similitude des rapports, il serait difficile d'accéder à l'essence de l'analogie et par conséquent, il serait question d'un obstacle à l'appropriation. Ainsi, Platon considéra l'analogie comme «*un instrument de découverte*» qui transcende l'expérience humaine.

Un siècle plus tard, Aristote conçoit l'analogie dans son extension la plus large qui est celle d'une ressemblance de fonctions et de surcroît, il l'applique dans ses recherches, et ce dans le but **d'investiguer les propriétés**, de faire comprendre et de résoudre les difficultés, et ce dans un langage approprié et signifiant basé sur la synonymie et l'homonymie (Lambert, 1966).

Ainsi, faut-il attendre l'avènement de la psychologie cognitive au milieu du vingtième siècle pour avoir une nouvelle appréhension de la pensée humaine et du raisonnement par analogie.

1.1.4 De la Psychologie cognitive

Sur le plan historique, les sciences cognitives, ayant ciblé **la pensée humaine**, nous proposent une première modélisation qui a été faite en comparant le cerveau à un ordinateur. Voilà une analogie intéressante à expliquer ! Pour l'ordinateur, il s'agit de millions d'éléments reliés entre eux et qui fonctionnent au sein de circuits et modes bien précis, mais immuables. Quant au cerveau, il s'agit de millions de neurones reliés entre eux et ayant un fonctionnement, certes, plus complexe, mais évolutif. Un second modèle ou une nouvelle représentation a émergé par la suite et considère la pensée humaine comme **un système connexionniste** c'est-à-dire un ensemble de neurones «*en connexion*» à travers leurs synapses qui permettent **le passage** de signaux divers (Dortier, 2013, cité par Dachet, 2017).

Ce passage n'est autre que le principe de transfert qui est désormais au centre de la pensée humaine. Conformément à Lambert (1966), nous considérons qu'il n'est pas toujours simple de

passer du connu (qui correspond à la source) à l'inconnu (qui correspond à la cible) selon un chemin droit ou une ligne directe, car la liaison n'est pas toujours perceptible et claire pour tous les esprits. Pour ce faire et afin de rejoindre cette ligne directe, il faut parfois emprunter un chemin diagonal, voire **détourné**, l'analogie.

Par ailleurs, de nombreux travaux en psychologie cognitive ont mis l'accent sur l'intérêt du raisonnement par analogie dans le processus de compréhension et dans le processus du transfert. Ainsi, pour Richard (1998, cité par Faulx et Danse, 2015) comprendre n'est autre que **raisonner par analogie** dans le cadre d'une situation connue. En effet, puisqu'il s'agit d'un transfert de signification d'un domaine à un autre, le recours à l'analogie pourrait faciliter l'appréhension des caractéristiques de fonctionnement d'une situation inconnue par rapport à la situation connue. Faulx et Danse (2015) considèrent que cette démarche **est spontanée** dans la mesure où un individu procède souvent à une comparaison avec des éléments connus afin de résoudre un problème qui n'est pas résolu. Pour réaliser ce transfert et pour réaliser les rapprochements analogiques, Hofstadter & Sander détaillent plusieurs correspondances pouvant être établies (Faulx et Danse, 2015) :

- entre une expérience passée et un vécu présent ;
- entre un univers connu et un univers moins connu ;
- entre des concepts et des expériences physiques ;
- entre l'expérience vécue par soi et l'expérience vécue par autrui.

Cet aspect spontané et **ces correspondances** seraient ainsi le cœur même de notre recherche. Ainsi, et comme présenté dans une étude récente de Roll (2015) qui porte sur le recours aux analogies dans le domaine médical, nous tentons de comprendre et nous espérons expliquer la relation entre la cognition humaine qui serait illustrée par le recours aux analogies et les facteurs contextuels et environnementaux.

1.1.5 De la Linguistique

Un des traits définitoires de l'analogie chez De Saussure est la ressemblance entre la forme faite à une image à une ou plusieurs autres images et ce d'après des règles déterminées (De Saussure, 1916). En effet, il attribue une place prépondérante à l'analogie en la mettant au centre du **processus créatif d'une langue**. Qui plus est, et au regard de ce statut attribué à l'analogie en linguistique, Molino (1979) considère que l'étude de l'analogie est au confluent de trois grands

principes : le système hypothético-déductif, la métaphore, et enfin la rencontre entre la philosophie de la science et la théorie linguistique.

Attardons-nous sur la métaphore. Les linguistes, de spécialisation synchronique, qui considèrent les faits linguistiques comme système formé à un moment donné, fermé et statique ou les linguistes de spécialisation diachronique qui considèrent les faits linguistiques dans leur globalité et dans leur évolution, différencient l'analogie et la métaphore et considèrent cette dernière « *comme une des stratégies linguistiques par lesquelles peut se manifester l'analogie* » (Molino, p.86). Ainsi, et afin d'explicitier les nuances sémantiques entre analogie et métaphore, une définition de la métaphore ne nous semble pas inintéressante.

Le mot métaphore vient du grec « *metaphora* » qui désigne **le transport et la transposition**. Il s'agit de donner à un mot un sens qu'on attribue à un autre par substitution analogique et sans qu'il y ait d'éléments formels introduisant cette comparaison autrement dit c'est comparer sans outil de comparaison. Certes, la métaphore est la figure centrale de l'analogie, mais il existe de nombreuses variantes de figures fondées sur les rapprochements de formes ou de processus. Outre la comparaison, l'allégorie, la personnification, voire la parabole fonctionnent sur le même mode. Nous pouvons ajouter les figures dites de substitution telle la métonymie, la synecdoque, la périphrase. Et pourquoi pas des figures de construction comme le parallélisme et l'opposition, l'oxymore qui utilisent l'analogie « à l'envers », ce qui peut être intéressant didactiquement ; par exemple : nous pourrions expliquer les fonctionnements différents des corps humains masculins et féminins par des oppositions.

En définitive, nous pouvons penser que l'analogie et la métaphore sont deux termes extrêmement proches dans le domaine qui nous concerne : l'apprentissage et la formation. Faulx et Danse (2015) considèrent les deux termes comme **quasi-synonymes**. Par conséquent, lors de notre recherche, nous allons utiliser le terme analogie et le terme métaphore sans faire aucune nuance sémantique.

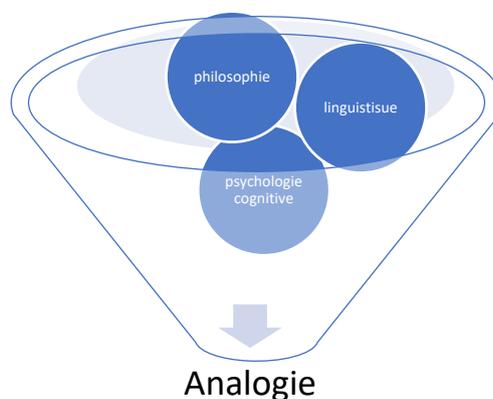


Figure 1: l'analogie, des chemins croisés

1.2 L'analogie et la cognition

1.2.1 Généralités

La question centrale de la pensée humaine était de savoir comment passer du **non-savoir** au **savoir**. Pour répondre à cette question, Molino (1979) donne l'exemple de la structure atomique. En effet, pour expliquer à quelqu'un « d'ignorant » ce qu'est la structure atomique, nous avons recours à des analogies qui reprennent la Terre, le soleil et les planètes : « Le noyau est un soleil (métaphore) ; le noyau entouré de ses électrons est analogue au soleil entouré de ses planètes (analogie) ; le système solaire est un modèle de la structure atomique » (Molino, p87). Le processus utilisé consiste, en effet, à procéder à partir d'un exemple dont on dégage ultérieurement la structure par le biais de l'analogie, pour aboutir au modèle.

Ce cheminement est l'essence même de la cognition étant comprise comme l'ensemble des activités mentales sollicitées dans nos relations avec l'environnement, nos perceptions, nos résolutions de problèmes ou encore nos prises de décision (Fortin et al., 1989). Certes, l'analogie intrigue en amont les chercheurs en sciences cognitives au regard des résultats de recherche récents qui démontrent que la métaphore serait un processus fondamental de la pensée humaine. Selon Dortier (2011), les sciences cognitives comportent plusieurs théories générales qui ont pour vocation la compréhension du fonctionnement de l'esprit humain tout en se basant sur cinq grands modèles :

- 1- **le modèle symbolique** de l'esprit : c'est le modèle symbolique fondateur des sciences cognitives qui conçoit le cerveau comme un ordinateur et la pensée comme un programme informatique.
- 2- **le connexionnisme** et le cerveau fourmilière : les opérations de l'esprit ne sont que des suites d'interactions entre éléments de faibles capacités cognitives
- 3- le modèle de **la cognition incarnée** qui évoque le fait que les idées ont des formes, des couleurs et qu'elles suscitent des goûts et des dégoûts à l'image de notre cerveau qui est un organe vivant relié à un corps vivant et qui est plongé dans un environnement sur lequel il agit.
- 4- **la cognition située ou distribuée** qui envisage la cognition comme un phénomène collectif mettant en relation des cerveaux et des machines dans un environnement donné.
- 5- **la psychologie évolutionniste** qui tente d'établir une sorte de répertoire des aptitudes mentales héritées de l'évolution : voir, mémoriser, agir, communiquer.

En somme, ces modèles ont contribué à élaborer **des méthodes pédagogiques** différentes visant à décrire les cheminements cognitifs de l'apprenant et les conditions optimales qui permettent l'apprentissage et qui tiennent compte des connaissances préalables, des conflits cognitifs et de l'environnement.

1.2.2 La catégorisation : analogies aux raines de la pensée

Maintenant, nous allons nous focaliser sur un **processus cognitif** incontournable qui s'enclenche au moment de l'utilisation des analogies, c'est celui de la catégorisation. Pour les êtres humains, la catégorisation est un moyen permettant la compréhension du monde.

En effet, nous catégorisons les objets en fonction des prototypes (Lakoff et Jhonson, 1980). À titre d'exemple, un fauteuil prototypique pour nous, est composé de quatre pieds, un dossier, un siège et deux accoudoirs. Néanmoins, il existe d'autres fauteuils non prototypiques comme les fauteuils à balance ou les fauteuils tournants que nous appréhendons, par comparaison au prototype comme des fauteuils.

Hofstadter et Sander (2013) reconnaissent le maintien de la distinction entre analogie et catégorisation comme tromperie et illusion dans la mesure où ils les considèrent, fondamentalement, comme une association de deux entités mentales nous permettant d'appréhender les différentes **situations nouvelles** auxquelles nous sommes confrontées continuellement.

Qui plus est, cet aspect s'étend de l'acte cognitif le plus élémentaire jusqu'aux plus grandes découvertes scientifiques. Ainsi, l'analogie envahit et détermine la cognition de pied en cap « depuis les actes les plus banals jusqu'aux découvertes scientifiques les plus abstraites et aux créations artistiques les plus inspirées en passant par ce qui guide la manière dont chacun interagit avec son environnement, interprète une situation, raisonne au quotidien, prend des décisions et acquiert de nouvelles connaissances. » (Hofstadter et Sander, 2013, p.28).

En définitive, nous pouvons déduire que la cognition est constituée d'un flux ininterrompu de catégorisations et qu'aux racines de la pensée se situe ce processus cognitif ayant comme pierre angulaire l'analogie. Cette dernière, l'analogie, permet au présent composé d'objets, d'idées et de découvertes de s'ouvrir sur le passé, tout en bénéficiant de ses différentes richesses à savoir des concepts, des étiquettes et des catégories (Hofstadter et Sander, 2013).

1.2.3 *La cognition par analogie : la signification nouvelle*

Les analogies dont nous avons discuté dans la partie précédente, nous font comprendre notre expérience de façon nouvelle par rapport à notre passé, à nos savoirs et à nos idées (Lakoff et Jhonson, 1980). Ainsi nous pouvons dire que la cognition par analogie est une nouvelle approche cognitive permettant un accès à des situations et à **des significations nouvelles**. Nous allons essayer de comprendre comment cela est possible. Il est à noter que la réhabilitation de l'analogie comme instrument de connaissance relié à l'expérience tient sa contribution aux approches cognitives et particulièrement à la sémantique cognitive (Rollo, 2015).

Prenons comme exemple l'analogie « L'amour est une œuvre d'art réalisée en commun ». Cette métaphore évoquée par Lakoff et Jhonson (1980), reflète nos expériences en tant que membres de notre génération et leur donne du sens. En effet, Rollo (2015) évoque une correspondance ontologique ou mapping entre deux domaines conceptuels différents qui n'appartiennent pas à la même matrice : un domaine expérientiel généralement concret ou le « domaine source » (l'œuvre d'art) qui est projeté sur un autre domaine expérientiel abstrait ou le « domaine cible » (l'amour). Cette interaction a été mise en évidence ultérieurement par Turner et Fauconnier (Cités par Rollo, 2015) qui considèrent que l'homme crée des connexions entre différents domaines de la connaissance et ce selon le modèle « mental blending » ou « intégration conceptuelle ». Ces deux modèles ont pour but de créer des nouvelles connaissances et des nouvelles réalités.

Cependant, il faut garder à l'esprit que ce que nous voyons ou ce que nous pensons n'est pas la réalité mais **une vision de la réalité** (Jamet, 2008). Ainsi, les métaphores nouvelles ne désignent qu'un domaine d'expérience qui peut soit atténuer soit accentuer un aspect (Lakoff et Jhonson, 1980).

In fine, la cognition par analogie est **une incarnation d'une expérience** subjective, affective, physique et culturelle permettant de définir une nouvelle réalité en fonction de l'environnement et du contexte socio-culturel dans lequel nous sommes (Rollo, 2015).

Ainsi, les analogies jouent un rôle important dans la détermination de la signification de la réalité de chacun de nous.

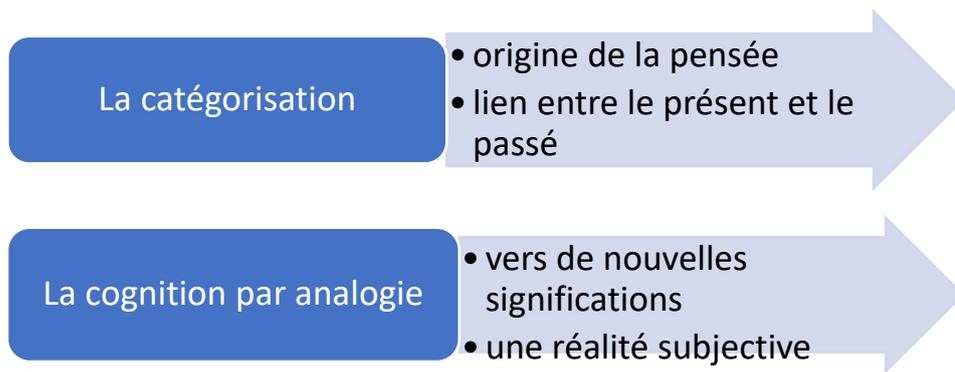


Figure 2: les deux versants de l'analogie et la cognition

1.3 L'analogie et l'apprentissage

2.3.1 Généralités

Le recours aux analogies et aux métaphores a toute sa légitimité dans le domaine de la didactique (Molino, 1979). Aristote, père de la philosophie, reconnaît la non-réclusion de la nécessité des métaphores dans la didactique dans le but de **vulgariser** les savoirs scientifiques et les méthodes d'enseignement. L'analogie est habituellement utilisée pour faciliter l'explication des situations complexes ou non connues : « *They are used in particular to help explain difficult or unfamiliar topics especially* » (Jeager et Wiley, 2015, p.7).

D'autres recherches ont démontré d'ailleurs que que l'apprentissage par analogie n'est rien d'autre que l'application concrète du raisonnement par analogie lequel est un mode de pensée très important dans **la résolution des problèmes** (Zangh, 2014).

Cette méthode, l'apprentissage par analogie, consiste à relier dans le processus d'apprentissage les nouvelles connaissances à savoir les propriétés de l'objet inconnu, avec celles qui sont stockées dans la mémoire et qui ont une ressemblance avec la cible à savoir les propriétés de l'objet connu : « *The purpose of an analogy is to provide a more familiar exemplar phenomenon, process, or system that helps the student to understand how a novel set of relations works* » (Jeager et Wiley, 2015, p.7).

Ainsi et selon Zhang (2014), nous pouvons affirmer que l'analogie est **une méthode efficace** d'apprentissage qui permet la découverte d'un élément inconnu à partir d'un élément connu. Dans cette même recherche, l'auteur présente trois niveaux d'application de l'analogie :

- 1- **le niveau conceptuel** qui favoriserait la création de nouvelles notions à travers l'analogie de l'essence et l'apparence ;

- 2- **le niveau procédural** qui favoriserait, à son tour, la compréhension des connaissances à travers la présentation du processus de production et de formation des connaissances ;
- 3- **le niveau méthodologique** qui favoriserait le traitement des problèmes sous différents aspects à travers des méthodes qui sont inventées par les autres.

Dans cette même logique, Ortony (1975) a développé quatre raisons évoquant l'utilité des analogies dans le processus d'apprentissage. D'abord, il considère que l'information présentée à l'aide de métaphores est plus vivante et ancrée dans le réel ce qui facilite ainsi l'action de **mémorisation**. Ensuite, les analogies ou les métaphores permettent l'expression des idées et des perceptions ne pouvant pas être exprimées de manière littérale. Ortony, évoque aussi le principe de « **compacité** » de la métaphore qui permet de dire beaucoup en peu de mots et enfin, l'analogie permet, selon lui, **le transfert** de sens à partir de ce qui est connu vers ce qui est moins connu.

Les analogies constituent, par conséquent, une ressource pour l'enseignant formateur afin d'optimiser son enseignement et de maximiser ses capacités à transmettre le message éducatif. Qui plus est, Plantin (2011) énumère **les vertus didactiques** des analogies selon les différents types. Il considère que l'analogie catégorielle, fondée sur des opérations de catégorisations, **facilite l'organisation et la structuration de la pensée** ainsi nous pourrions, en tant qu'enseignants, aider les apprenants à développer la flexibilité pour mieux comprendre le monde et faire des relations entre le connu et l'inconnu. L'analogie catégorielle, selon Plantin (2011), permet de donner des repères dans les apprentissages. Quant à l'analogie structurelle, qui met en exergue deux éléments appartenant à des systèmes complexes et différents et ayant des points en commun, elle favoriserait **l'esprit de déduction et d'inférence**. Par exemple, si nous comparons les crises économiques de 1929 et la crise du Japon de 1999, nous pourrions en déduire les conséquences et l'impact de chaque crise afin d'en éviter une troisième. Le troisième type d'analogie évoqué par Plantin (2011) est l'analogie proportionnelle qui affirme la même relation entre deux couples d'êtres, et permettrait, quant à elle, **l'explication causale** des faits et des phénomènes.

2.3.2 Les fonctions de l'analogie dans l'apprentissage

Après ce cadrage théorique indispensable, nous évoquons les fonctions de l'analogie dans le domaine de l'apprentissage telles qu'elles sont développées dans la littérature scientifique. En guise de synthèse, nous avons pu identifier quatre fonctions.

1- Susciter la motivation et l'intérêt d'apprendre

Comme précité, nous pouvons constater que la méthode d'apprentissage par analogie demeure un outil efficace pour créer une situation réelle et active d'apprentissage. Selon Aristote (Ortony, 1978), l'intérêt d'apprendre provient du **plaisir** éprouvé lorsqu'il y a compréhension. La recherche de Kintsch (1998) sur la métaphore semble confirmer l'hypothèse d'Aristote selon laquelle le plaisir éprouvé lors de la découverte en ayant recours aux analogies a un impact positif sur l'apprentissage.

En effet, dans la situation d'enseignement par analogie, les apprenants peuvent relier les problèmes à résoudre et les expériences acquises et trouver ensuite les objets analogues en fonction de leurs connaissances. D'un autre côté, et à travers de l'analogie, les apprenants peuvent comparer les nouvelles connaissances à leur vécu, à leur environnement et à tout ce qui s'est passé autour d'eux (Zhang, 2014). Cette situation est favorable pour **attirer l'attention** des apprenants et pour provoquer leur **intérêt** d'apprentissage.

2- Aider les apprenants à comprendre les éléments et les conceptions abstraits

Le recours à l'analogie en situation d'apprentissage pourrait aider les apprenants à comprendre les problèmes et les situations nouvelles par le biais de **la catégorisation** des données et par le processus de comparaison. En effet, l'élève serait à même d'**analyser**, de **synthétiser** et d'**établir** des transferts (Zhang, 2014).

3- Donner de l'inspiration aux apprenants pour avoir un mode de pensée scientifique

Selon Glynn (1995), les analogies ou les métaphores favorisent l'élaboration d'un processus de pensée et de construction de relations. Dans sa recherche, Glynn (1995) met l'accent sur les limites des analogies pédagogiques se basant sur de simples affirmations et propose de soutenir la pensée des apprenants par un échafaudage qu'il appelle **les analogies élaborées**. Il considère que « *an elaborate analogy, analog features are systematically mapped onto target features, verbal and imagery processes are active, and these processes mutually support one another.* » (Glynn & Takahashi, 1998, p. 1130). Ainsi, et à travers une information qui clarifie ou précise la relation entre l'élément source (connu) et l'élément cible (inconnu) ou un questionnement, l'élaboration serait mieux réussie et le mode de pensée méthodique serait activé.

2.3.3 Les analogies : des médiateurs pédagogiques

Les enseignants utilisent l'analogie comme outil pour construire le lien entre ce qui est familier (un concept analogique) et ce qui est nouveau (un concept cible). Nous pouvons, ainsi dire, que les analogies sont **des médiateurs pédagogiques**. Faulx et Danse (2015) considèrent les médiateurs pédagogiques au même titre que l'ensemble des supports que l'on peut utiliser pour permettre l'apprentissage. Ils sont étroitement liés aux dispositifs pédagogiques et classés en deux catégories :

- Des médiateurs externes : il s'agit de supports (audiovisuels, visuels, e-learning, écrits...), d'objets, de matériaux, de jeux...
- Des médiateurs internes : ils sont directement liés à l'activité du formateur dans la mesure où ils sont incorporés à sa personne (son discours, ses gestes, son ton, ses postures ...).

Quoi qu'il en soit, il est clair que, d'une part, les médiateurs pédagogiques et en l'occurrence les analogies constituent des intermédiaires entre l'apprenant et le formateur et dans ce cas précis, nous pouvons les classer dans les médiateurs externes, et d'autre part, le choix des médiateurs n'est pas neutre et varie en fonction de ce que l'on souhaite transmettre et dans cet autre cas précis, nous pouvons les classer dans les médiateurs internes (Faulx et Danse, 2015). L'enseignement avec des modèles analogiques, c'est-à-dire des dispositifs qui intègrent les analogies comme médiateurs comprennent 6 étapes (Glynn, 1995) :

- 1- introduire le concept cible ;
- 2- revoir le concept analogique ;
- 3- identifier les caractéristiques pertinentes de la cible et de l'objet analogique ;
- 4- mettre en correspondance des similitudes ;
- 5- indiquer où et quand l'analogie s'arrête ;
- 6- proposer des conclusions.

Pour pratiquer cette méthode, il faudrait, bien évidemment avoir des sources analogiques variées qui doivent être mobilisatrices, cohérentes et surtout pertinemment cadrées et ancrées dans la réalité de la situation d'apprentissage (Faulx et Danse, 2015).

Cependant, bien que de nombreuses recherches aient examiné l'impact des analogies sur l'apprentissage, peu de recherches se sont intéressées à l'impact du recours aux analogies sur l'élève et sur l'exactitude de son jugement (Jeager et Wiley, 2015). L'analogie est, de surcroît, plus efficace quand elle est co-construite par les apprenants et, par extrapolation, elle produit un impact sur la dynamique favorisant en même temps l'appropriation de l'analogie (Fillietaz et al., 2006, cité par Dachet, 2017).

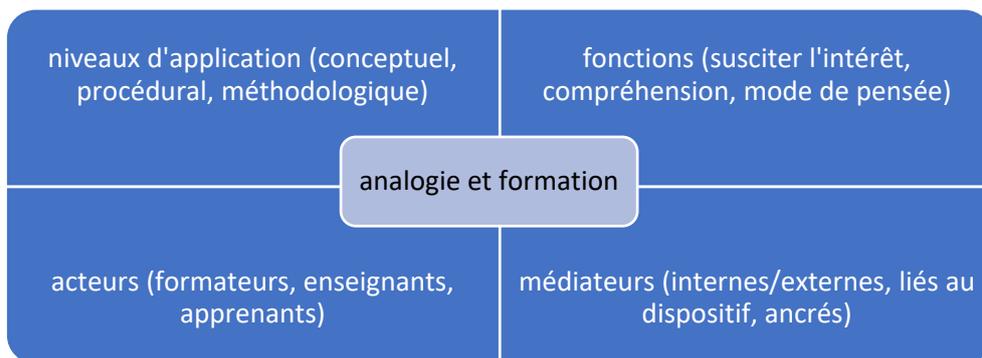


Figure 3: Matrice analogie et formation

1.4 L'analogie et la formation pour adultes

1.4.1 Généralités

Développer des formations tout au long de la vie semble, de nos jours, constituer une évidence, un allant de soi (Maubant, 2018). Les politiques nationales et européennes insistent sur le caractère indispensable des formations pour adultes pour accompagner les changements sociaux. Faulx et Danse (2015) évoquent **un projet de démocratisation de la formation** et de la connaissance dans le sens où chacun qu'il soit demandeur d'emploi, ouvrier, enseignant, artiste ou simple citoyen pourra se développer en fonction de son environnement et en fonction des besoins et des attentes.

Il est à noter que la pédagogie des adultes puise ses origines dans quatre courants pédagogiques : le courant comportementaliste qui s'appuie sur les comportements humains, le courant humaniste qui prend en compte la relation formateur-formé, le courant constructiviste qui insiste sur le processus d'apprentissage et le courant critique qui redonne à la formation sa valeur d'instrument de critique (Maubant, 2018). En effet, pour parvenir à atteindre cet objectif de démocratisation, penser l'acte pédagogique semble indispensable et ce sans l'enfermer dans un endroit clos et imperméable aux nouvelles approches cognitives et didactiques.

Le recours aux analogies dans les formations en général et dans les formations d'adultes en particulier, s'intègre parfaitement dans **ce projet de « rénovation »** de l'acte pédagogique et tient compte des principes de base des quatre courants fondamentaux de la pédagogie pour adultes.

1.4.2 *Quelques exemples d'analogies en formation*

La littérature scientifique nous propose une panoplie d'exemples de formations ayant recours aux analogies, nous avons choisi d'en citer trois qui appartiennent à des domaines différents et éloignés.

1- Analogie en formation en Droit (Atienza, 1988)

L'auteur de cette recherche met l'accent sur la difficulté de définir ce qu'est l'analogie, il considère qu'il y a une pluralité de concepts. En Droit, les formateurs ou les juristes se focalisent sur la notion de l'analogie comme **argumentation** et comme **inférence**. L'argument par analogie est un élément incontournable qui entre en jeu dans le processus d'interprétation et d'application du Droit. Atienza (1988) considère que l'analogie en Droit est un moyen d'**innovation** (création et découverte de nouvelles lois) et un moyen de **changement**. Cependant, l'analogie n'est pas une source de Droit et l'impact sur les changements demeure limité.

2- Analogie en formation technique (De Beaune. S et al, 2017)

Historiquement, l'enquête révèle que l'analogie s'est d'abord définie comme un concept technique en mathématiques et dans les arts. En effet, comme les analogies nous aident à **représenter** le monde, elles jouent un rôle important dans **l'invention technique** et dans la promotion des pratiques interdisciplinaires. Ces deux fonctions vont souvent de pair dans toute formation technique. Toutefois, malgré le fait que l'analogie soit un outil heuristique pouvant être utile pour découvrir ou inventer, elle ne peut servir de justification.

3- Analogie en formation en langues étrangères (Zhang.F, 2014)

L'auteur de cette recherche a tenté de prouver l'efficacité de la méthode d'apprentissage par analogie dans l'enseignement des langues en présentant le rôle que l'analogie joue dans la **création**, le **développement** et l'**évolution** d'une langue. Il a constaté que dans l'enseignement de langues étrangères, cette efficacité est aussi possible en choisissant une langue de référence qui a un **degré de ressemblance** fort ou très fort avec la langue d'apprentissage. Dans le cas présenté ici, le chercheur a choisi d'utiliser le chinois et l'anglais comme langues de référence pour faciliter l'apprentissage du français en Chine. Néanmoins, Zhang (2014) a constaté que

cette méthode n'est pas applicable dans toute situation, il faut tenir compte du degré de ressemblance pour éviter les erreurs et les analogies fautives.

1.4.3 La formation des professionnels de la santé : un champ de prédilection ?

Le domaine qui nous intéresse particulièrement dans cette recherche est le domaine de la formation continue des professionnels de la santé. Afin de mieux appréhender ce domaine, nous nous sommes orientée vers les publications de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) et avons cherché à définir le cadre, les objectifs et le design attribués à ces formations.

Dans le manuel « *La formation continue pour les professionnels de la santé* » publié en 1990, les auteurs définissent **le champ de la formation** continue de la sorte : « *la formation continue des agents de santé s'entend de l'ensemble des expériences qui suivent la formation initiale et qui aident le personnel soignant à garder les compétences nécessaires pour dispenser les soins de santé ou à en acquérir de nouvelles* » (Abbat et Mejia, p.9).

Ainsi, nous déduisons que la formation continue englobe toute forme d'apprentissage et pas seulement les cours de remise à niveau ou de recyclage ; elle s'étend de la fin de la formation initiale jusqu'à la retraite. Les formations dispensées portent sur **les connaissances** et les savoirs mais aussi sur un large éventail de **compétences** qui ont un rapport direct avec la prestation des soins de santé. Qui plus est, **les formateurs** des professionnels de la santé endossent un double rôle appartenant à deux registres d'activités différents, celui de **superviseur clinicien** responsable et garant de la conduite efficace et efficiente des activités de soins et celui de **superviseur pédagogique**, ressource pour les apprentissages, de l'évaluation formative ou parfois sommative (Jouquan, 2013). Dès lors, nous nous posons la question suivante : quelle est la place de l'analogie dans des formations destinées à des professionnels de la santé ?

Indéniablement, la modélisation analogique de la pensée influencent le processus de verbalisation et de compréhension des théories scientifiques qui concourent au développement de nouvelles compétences (Temmerman, 2007, cité par Rollo, 2015) et en l'occurrence, dans le domaine médical. Dans cette même perspective, Rollo (2015) étudie les métaphores mobilisées dans le domaine médical et délimite les **champs du domaine source** les plus récurrents et propose le schéma suivant:

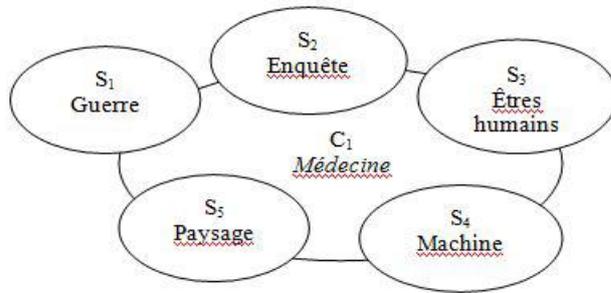


Figure 4: Domaines cibles dans le lexique médical (ROLLO,2015)

En outre et à travers sa recherche, Rollo (2015) propose une classification des différentes analogies et métaphores mobilisées dans les formations médicales. Elle distingue, les **métaphores catachétiq**ues, permettant de décrire un concept, **les métaphores explicatives** ou didactiques et **les métaphores constitutives** des théories médicales.

En conclusion, la chercheuse met l'accent sur le rôle des analogies pour mieux conceptualiser et pour identifier un concept, en prenant appui sur les correspondances et les analogies avec un autre concept.

Ainsi trois fonctions essentielles de la métaphore sont identifiées : la fonction cognitive, heuristique et didactique (Rollo, 2015).

Mais quels en sont les impacts sur les dynamiques motivationnelles, didactiques et groupales ?

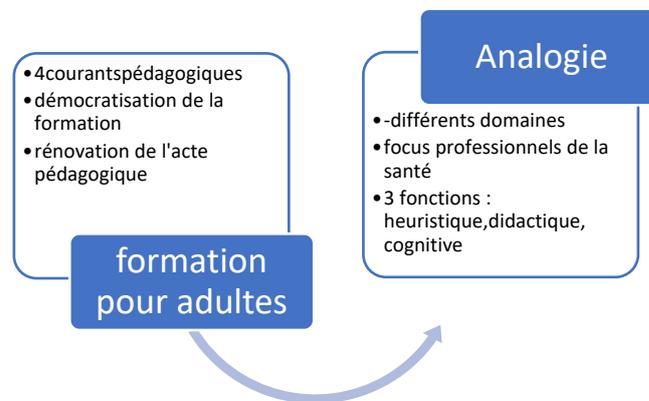


Figure 5: Analogie et formation pour adultes

1.5 L'analogie : des choix séducteurs et dangereux ?

1.5.1 L'impact des analogies

Certes, l'une des entrées les plus fécondes pour rénover son acte pédagogique est de mobiliser des analogies dans les dispositifs d'apprentissage, mais il n'en est moins utile de réfléchir à l'impact que les analogies pourraient avoir sur le public cible à savoir dans notre recherche les participants à une formation en cours de carrière.

1.5.1.1 Impact sur les dynamiques motivationnelles

Les effets motivationnels concernent, essentiellement, **l'engagement des participants** dans la démarche d'apprentissage et suscitent l'envie ou non d'apprendre et de suivre une formation. Plus spécifiquement, entamer un cheminement en formation continue, c'est se questionner sur les motifs de cet engagement et le sens que l'on en donne. Que signifie alors « être motivé » ? « Être motivé, c'est consacrer des efforts significatifs à l'accomplissement d'un objectif précis » (Leboyer, 2007, p.81). Par conséquent, la motivation ne constitue pas une qualité fondamentale caractérisant l'individu mais ce sont plutôt les conditions, l'envie et la manière dont les objectifs de formation sont appréhendés qui créent cette motivation (Leboyer, 2007). Le concept de motivation comprend des forces internes ou motivation intrinsèque et des forces externes ou motivation extrinsèque, ainsi se révèle la difficulté d'observer directement la motivation chez un individu ou chez un apprenant. Dans cette perspective, il est indéniable que le choix de mobiliser telle analogie ou métaphore aurait un impact sur **la perception** des apprenants de la situation d'apprentissage dans la mesure où nous pourrions observer une motivation ou non de leur part. L'analogie en tant que raisonnement pourrait induire un **dialogue virtuel** qui amènerait des perceptions différentes de la tâche et de l'engagement dans la tâche.

Selon Carré (2004), il existe quatre types d'orientation qui reflètent la façon d'agir des adultes en formation : tout d'abord, **l'orientation intrinsèque** qui évoque le fait même d'être en formation. **L'orientation extrinsèque** qui concerne des motifs se situant en dehors de la formation. **L'orientation vers l'apprentissage** qui vise les connaissances acquises et enfin **l'orientation vers la participation** qui est liée à la présence en formation. Nous vous proposons une schématisation des différentes orientations en annexe n°1.

Ainsi, le formateur est disposé à se questionner sur la logique motivationnelle qu'il souhaiterait mettre en place via le choix pertinent des analogies. Dans cette même optique, Duc (2008) s'attarde sur les analogies comme étant **une construction dynamique et collective**. Construite autour d'interactions entre apprenants et/ou apprenants et formateurs. Cette dynamique favorise le partage et motive ainsi les apprenants à apprendre et rendre compte collectivement de ce qu'ils auraient appris.

1.5.1.2 Impact sur les dynamiques didactiques

Les effets didactiques ou les effets d'apprentissage sont relatifs aux dynamiques d'apprentissage des participants, ces effets répondent à la question : « Qu'est-ce qui a été appris et comment ? » (Faulx et Danse, 2015).

Étant un élément du dispositif d'apprentissage, un médiateur, le choix de l'analogie aurait, indéniablement, un effet sur la progression et la logique didactique. En effet, selon Petrie et al. (1978), l'analogie serait un pont qui mène vers l'apprentissage de nouveaux concepts. Dans cette même recherche, les auteurs mettent en évidence les deux courants de pensée concernant l'usage de la métaphore en éducation. Ils considèrent que l'acquisition des connaissances nouvelles ne peut se faire que par l'analogie ou un mécanisme qui lui est similaire :

« Notre thèse est que la métaphore est un des principaux moyens de combler l'abîme épistémologique entre les connaissances existantes et les connaissances totalement nouvelles. »
(Petrie, 1978, p. 583).

L'analogie, révélatrice des représentations et des connaissances qu'elles soient déclaratives, procédurales ou conditionnelles, nécessite une réflexion de la part du formateur allant de pair avec sa **logique didactique**. Rollo (2015) évoque plusieurs exemples de métaphores utilisées dans le domaine médical produisant l'impact didactique et elle attribue une fonction explicative et didactique à ces analogies qui permettent souvent d'**éclaircir** certains concepts et de représenter des phénomènes médicaux connus ou moins connus. Elle évoque par ailleurs le principe de l'**anthropomorphisation** des analogies qui consiste à appréhender un concept d'un point de vue purement humain.

1.5.1.3 Impact sur les dynamiques groupales

La dynamique de groupe est un concept qui puise ses origines dans la psychologie sociale et est issu des travaux de Kurt Lewin (Dennery, 2015). Un groupe restreint (de quatre à vingt-cinq personnes) n'est pas une entité statique, mais il est animé par une dynamique propre qui provient des buts poursuivis, du fonctionnement du groupe et de sa vie même (De Vissher, 2001). Cette dynamique influence les motivations, les réactions des participants, **les relations interpersonnelles et les interactions**.

Selon Faulx (2008), ces interactions sociales que les individus tissent dans le cadre d'une formation jouent un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage. Ainsi, l'enjeu majeur à réaliser par les formateurs ou les enseignants serait d'améliorer leurs capacités à analyser les situations d'apprentissage sous l'angle des dynamiques groupales et d'en proposer des stratégies ou des outils d'animation adéquats. Dans cette même optique, Faulx et Danse (2015) expliquent que les effets socio-relationnels sont produits au niveau des interactions, du climat groupal et relationnel généré par le processus d'apprentissage. Ainsi une cohésion ou un conflit pourraient être provoqués suite à la démarche mise en action ou à la posture du formateur. Mobiliser la technique de gestion de groupe adéquate dans le cadre d'un dispositif pédagogique basé sur les analogies et favoriser une dynamique de groupe positive demeure le défi de chaque formateur. À cet effet, nous vous proposons sept règles synthétisées dans l'ouvrage de Claude Abric (2008) et qui seraient à l'origine d'une dynamique de groupe positive en formation :

- 1- un minimum d'homogénéité du groupe est propice à la richesse des interactions,
- 2- le formateur s'accorde avec les participants sur les buts et les règles de vie,
- 3- augmenter l'attrait de l'appartenance au groupe, une expérience à vivre,
- 4- réguler la fréquence et la régularité des interactions,
- 5- la proximité physique ou virtuelle est indispensable,
- 6- partager ses décisions et coconstruire : leadership démocratique,
- 7- installer un esprit de compétition intergroupe.

Pour parvenir à appliquer totalement ou partiellement ces règles, il incombe au formateur de sélectionner un dispositif d'apprentissage compatible et adéquat. En effet, les métaphores, faisant partie intégrante de ce dispositif, elles seraient générées par les participants en co-construction ou par le formateur et auraient un impact potentiel sur la dynamique groupale et sur la logique relationnelle. Par exemple, si nous comparons les directeurs d'école à des sportifs de haut niveau, nous verrions s'installer, entre les participants, une dynamique groupale plus compétitive que coopérative.

Dans une autre étude Duc (2015) parle de l'analogie comme **espace de participation** et d'affiliation qui met en évidence les enjeux relationnels, sociaux et identitaires. Elle pense que les séquences où des analogies sont mises en place peuvent engendrer des réactions différentes de la part des apprenants dans un sens (l'affiliation) ou dans l'autre (la distanciation). Selon Duc (2008), trois cas semblent impacter l'apprenant : l'analogie validée ou, au contraire, l'analogie contestée ou l'analogie détournée. Cette diversité d'analogies serait un levier qui

nous aiderait à comprendre **l'effet socio-relational** des analogies et leur impact sur la dynamique groupale.

1.5.2 Les conditions d'efficacité de l'analogie

Conformément à Faulx et Danse (2015), nous pouvons dire que le choix des métaphores et des analogies pourrait contribuer à la mobilisation cognitive de l'apprenant et par ailleurs à l'efficacité pédagogique du discours véhiculé par le formateur. Mais comment bien choisir la métaphore ? Quelles sont les conditions d'efficacité d'une analogie ?

Pour répondre à la question ci-dessus, il n'est pas sans importance de rappeler que le recours à l'analogie permet de se représenter un domaine inconnu par l'intermédiaire d'un domaine connu. Cela implique, ostensiblement, que l'analogie doit posséder certaines caractéristiques pour être efficace. Faulx et Danse (2015) proposent des balises et exposent sept principes pour une analogie efficace :

1- premier principe : une différence suffisante, mais pas trop forte avec l'objet de la comparaison.

Il faut choisir une analogie pertinente et qui soit proche du domaine source des apprenants. La distance entre la source et la cible doit être bien dosée. En effet, il ne faut pas que l'objet de comparaison soit trop proche, car cela amène à l'identité et il ne faut pas non plus qu'il soit trop éloigné, car cela amène à l'impossibilité d'établir des rapprochements.

Dans cette même optique, Vosniadou et Andrew (1983) mettent l'accent sur la nécessité que les éléments comparés soient familiers et répondent à la condition de proximité cartographique entre le domaine cible et le domaine source « *closeness of mapping between the two domains* » (Vosniadou et Andrew, 1983, p 10).

2- deuxième principe : un raisonnement en circuit long avec un univers en circuit court.

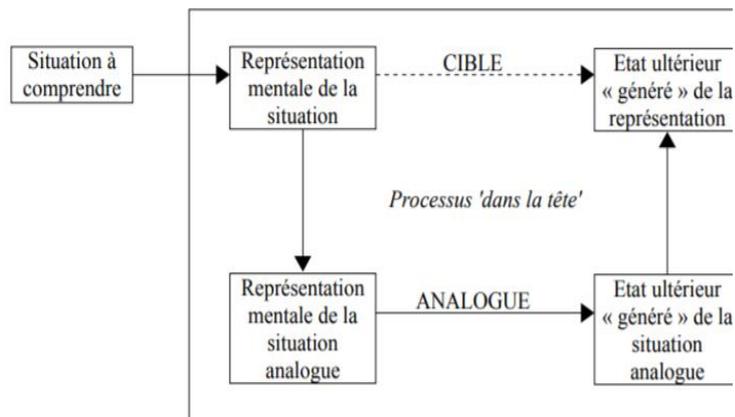


Figure 6: processus du raisonnement analogique (Newton, 2003, p.354)

Scruter ce schéma nous permet de visualiser le circuit d'un raisonnement analogique qui est, nécessairement, plus long si on procède par analogie. Il en résulte que, afin de raccourcir ce processus, il serait impératif de choisir une analogie qui admet de combiner le circuit long au circuit de transfert court. Précisons que, visiblement, les termes « long » et « court » restent relatifs et dépendent de la personne et de son univers de connaissances.

3- troisième principe : relier de l'abstrait à des éléments plus perceptibles, tangibles.

L'analogie repose, essentiellement, sur une visualisation de l'abstrait, ainsi faut-il le rattacher à des perceptions et à des sens à savoir l'ouïe, l'odorat, la vue... c'est ce que Danse et Faulx (2015) appellent « la sensualisation du discours ».

Il s'agit, dès lors, de mettre à l'esprit des éléments visuels, auditifs, ou autres éléments perceptibles et ce dans le but d'activer le processus cognitif et, par ailleurs, le processus d'activation émotionnelle. Par conséquent, le processus de compréhension sera, lui aussi, activé.

4- quatrième principe : envisager les points heuristiques.

Par définition, l'adjectif heuristique qualifie ce qui sert à la découverte et à l'invention en résolvant des problèmes à partir de connaissances incomplètes ou inconnues pour aboutir à des conclusions vraisemblables. De ce fait, l'analogie doit être choisie en fonction des possibilités qu'elle offre en rapport avec ce que l'on veut transmettre. L'analogie, pour qu'elle soit pertinente, doit permettre une ouverture sur des théories, des messages et apprentissages divers et ce aux yeux du formateur et aux yeux des apprenants. La métaphore devrait proposer un autre

univers de représentations ne modifiant pas les faits, mais le sens donné aux faits. Ceci implique l'émergence de nouvelles représentations qui collent mieux au vécu des personnes. Rollo (2015) adhère parfaitement à cette condition. Elle met l'accent sur la valeur heuristique de l'analogie, considérant que les analogies et, en l'occurrence, les métaphores donnent naissance à une nouvelle réalité et à de nouvelles découvertes.

5- cinquième principe : déterminer le type de ressemblance.

La métaphore ou l'analogie doivent être réfléchies en fonction du type de ressemblance que l'on cherche à mettre en exergue. La ressemblance peut être construite autour d'une similitude d'attributs (analogie substantielle), c'est-à-dire autour de propriétés communes ou autour d'une similitude de relation (analogie formelle), c'est-à-dire autour de rapprochements de structure ou de processus (Faulx et Danse, 2015). Genter et Jee (2010) estiment que les métaphores les plus porteuses reposent sur un rapprochement de relation.

6- sixième principe : prendre en compte les risques de perturbation pédagogique.

Quand nous choisissons une métaphore, il faut tenir compte des propriétés que nous souhaitons utiliser en fonction des intentions pédagogiques, mais en même temps, il ne faut pas négliger les autres propriétés de l'objet métaphorique qui pourraient interférer, parasiter l'apprentissage et, par conséquent, perturber l'efficacité de la métaphore. En plus, et conformément à Roll (2015), il faut tenir compte de l'évolution constante des savoirs et des connaissances et en particulier dans le domaine de notre recherche qui est le domaine médical. Ainsi faut-il échapper à toute distorsion ou interprétation rigide, simpliste, voire dépassée des relations de rapprochements inhérentes aux analogies.

7- septième principe : analyser l'impact de la métaphore sur les quatre logiques.

Il faut choisir la métaphore en fonction des quatre gammes d'effets qu'on cherche à produire. Nous entendons par gammes d'effets « *l'impact que les choix du formateur produisent chez le ou les participants* » (Faulx et Danse, p.22, 2015). D'une manière générale, l'analogie est un outil qui pourrait être exploité non seulement au profit de l'apprentissage, mais aussi au profit de la motivation, de la relation et de l'identité. Cette dernière condition sera développée dans ce qui suivra.

1.5.3 Les limites et les risques de l'analogie

Nul doute que, comme explicité tout au long de ce travail, l'analogie a un impact sur la compréhension et la vulgarisation des apprentissages. Elle favorise, ainsi, le transfert vers de nouvelles situations et de nouveaux savoirs grâce à **la fécondité** de cet outil que constituent l'analogie ou la métaphore. Cependant, l'analogie a des limites et des déboires. En effet, Plantin (2011) considère que l'analogie pourrait constituer « *un obstacle épistémologique* » (Plantin, 2011, p.3), dans la mesure où une explication acceptée par l'intuition voire même par la logique nous empêche d'approfondir les recherches et les ressemblances.

Qui plus est, certaines métaphores peuvent présenter une certaine indélicatesse, soit au niveau culturel, soit au niveau identitaire. Ainsi, nous réaffirmons l'importance du choix d'une métaphore qui ne doit pas être désuète ou ambiguë.

D'un autre côté, d'autres chercheurs à l'instar de DeJeager et Willey (2015), ont étudié les déboires de l'analogie et ont affirmé que la présence d'une analogie pourrait nuire à la compréhension des apprenants en leur donnant **l'illusion** d'avoir compris quelque chose sans vraiment le faire. Ainsi, les apprenants ont-ils une fausse impression de fluidité et de familiarité « *the presence of an analogy could detract from understanding by giving students an illusion they have understood something when in fact they have not.* » (Jeager et Wiley, 2015, p.8).

De surcroît, les métaphores pourraient impacter négativement **le jugement** des apprenants. En effet, le fait d'être emporté par l'analogie et la pertinence des ressemblances pourrait être à l'origine d'**un engouement excessif** à la tâche ou à l'objet d'apprentissage qui, en quelque sorte, biaiserait le jugement des apprenants quant à la tâche, car, il serait basé sur « le feeling » et non pas sur la compréhension ou la réflexion (Jeager et Wiley, 2015).

En guise de synthèse, nous pouvons classer les limites du recours aux analogies au point de vue :

- moral : des jugements téméraires pourraient être émis à cause d'analogies apparentes que nous transformons en réalité.
- scientifique : le raisonnement par analogie pourrait nous amener à voir partout des rapprochements ou des ressemblances en négligeant les différences.

	Choix séducteurs	Choix dangereux
Analogie	Impact positif sur les dynamiques didactiques, groupales, motivationnelles	Risques et déboires : obstacle épistémologique, erreur de jugement, fausse impression de compréhension
Pas analogie	D'autres moyens pourraient avoir un impact positif sur les dynamiques groupales didactiques et motivationnelles.	Perte de motivation, difficulté à comprendre, absence d'interactions

Figure 7: Mise au carré

1.6 En guise de synthèse...

Dans ce premier chapitre, nous avons essayé, en premier lieu, de mesurer le non-savoir par rapport au sujet de notre recherche qui est l'analogie (Dumez, 2011). Ensuite, nous avons essayé d'initier, d'orienter et de délimiter notre savoir. En effet, nous avons choisi d'aborder une structure d'analyse descendante (**Bottom up**) partant du concept de l'analogie en général en expliquant son positionnement à la croisée de plusieurs chemins disciplinaires.

Ensuite, nous avons abordé différents axes en rapport avec l'analogie à savoir la cognition d'une manière générale, puis l'apprentissage au sens large, pour aboutir à la formation pour adultes et particulièrement aux formations médicales qui constituent le cadre de notre recherche.

Cette « dissection » a débouché sur une mise à plat de la problématique à étudier en faisant un état des lieux de l'impact des analogies sur les dynamiques motivationnelles, didactiques et groupales, objet de notre question de recherche, mais aussi des conditions d'efficacité de ces analogies et de leurs limites et déboires.

Voyons à présent la suite de cette aventure de recherche, celle qui va concerner non plus le « Quoi ? », mais le « Pourquoi ? ».

Chapitre 2 : Préconceptions et contexte de recherche

La problématique de notre recherche trouve son point de départ dans un stage consistant à former des futurs formateurs dans le domaine de la santé en RDC à la pédagogie d'adultes. Cette recherche souhaite donc répondre à la question suivante :

« Comment les dynamiques motivationnelles, didactiques et groupales sont-elles influencées par l'usage d'analogies dans des formations destinées à des professionnels de la santé en RDC ? »

Comme il a été signalé dans notre revue de la littérature, les études quantitatives et qualitatives comme celles de Borella (2012), Lakoff et Jhonson (1980) ou Plantin (2011), qui sont réalisées dans le but d'expliquer, de comprendre ou d'évaluer la portée pédagogique des analogies sont interpellantes dans la mesure où elles mettent en exergue des données d'une grande hétérogénéité.

En effet, l'analogie a, dans certains cas, un impact positif sur l'apprentissage, mais dans d'autres cas, elle pourrait être un obstacle (Donnelly & McDaniel, 2000 ; Glynn & Takahashi, 1998 ; Paulson, 2014). En tenant compte du recours croissant aux analogies dans le domaine pédagogique et surtout en formation des adultes, il semble, dès lors, primordial d'orienter cette recherche vers une visée compréhensive au cours de laquelle nous adopterons une posture qui permettrait d'identifier et de comprendre chaque facette du phénomène étudié et de penser les liens et les rapprochements. Ainsi, nous pourrions concrétiser « le transport » (au sens matériel et au sens abstrait de la métaphore) entre les divers champs de l'analogie, ses contraintes et ses limites (Ascher, 2005).

2.1 Nos préconceptions ...

Dans une recherche dite « classique », les hypothèses trouvent leur point d'appui dans la revue de littérature, et ensuite, sont formulées et formalisées au début du processus de recherche

(Lejeune, 2019). L'étude que nous menons, et à notre sens, ne met pas sous épreuve des hypothèses au sens classique, mais plutôt s'interroge sur des possibilités que nous émettons ou plutôt nos préconceptions que nous formulons comme suit :

- 1- Le recours aux analogies a-t-il un effet didactique qui pourrait impacter positivement ou négativement la mobilisation cognitive et la compréhension ?
- 2- Le recours aux analogies produit-il un effet motivationnel qui pourrait favoriser ou défavoriser, par conséquent, la dynamique motivationnelle d'un groupe de professionnels de la santé ?
- 3- Le recours aux analogies produit-il un effet socio- relationnel et pourrait-il impacter la dynamique groupale, et ce, en créant des phénomènes groupaux qui pourraient générer des changements de comportements ?

Précisons que, nous reviendrons, sur nos préconceptions dans le dernier chapitre consacré à la discussion des résultats obtenus.

3.2 Le contexte de la recherche

3.2.1 Spécificité du contexte africain en recherche qualitative

Le premier apport de notre recherche consiste à enquêter dans **un terrain étranger**. Ainsi, faut-il tenir compte de la spécificité du contexte africain en recherche qualitative. La littérature scientifique, nous propose des conseils pour la bonne conduite d'une enquête dans un contexte africain que nous exposerons en annexe 2. Marzo et Gomez-Perez (2020) considèrent que le Maghreb, l'Orient ou l'Afrique subsaharienne dont fait partie la RDC constituent des contextes difficiles, voire dangereux. Il s'agit, en effet, de contextes de tensions et de transitions politiques. Sur le plan social, le poids des normes et de la hiérarchie sociale et religieuse pèsent lourdement. Selon la typologie des profils de chercheurs présentée par Marzo et Gomez-Perez (2020), nous, en tant que chercheuse, faisons partie du profil d'étranger ou « *outsider* » qui explore un milieu de recherche novice qu'il doit s'approprier au préalable et « *où s'opèrent des négociations de l'habitus du chercheur qui sont confrontés à des défis communs* » (Marzo et Gomez-Perez, p.3, 2020).

Le premier défi était l'accès et la prise en possession du terrain. Il va falloir gagner la confiance des participants et des interviewés. Pour atteindre cet objectif un travail de préparation a été

mis en place au préalable avec la Coordinatrice en RDC qui a ouvert des portes de communications entre les informateurs et la chercheuse. Nous avons eu la possibilité de discuter avec plusieurs formateurs, dans le cadre de notre stage, des conditions de vie, des conditions professionnelles et des conditions d'apprentissage en RDC.

Le deuxième défi était de faire preuve de réflexivité et d'adaptabilité. Marzo et Gomez (2020) expliquent dans leur étude l'importance de comprendre l'impact du soi (la subjectivité) sur la collecte de données. En effet, notre question de recherche qui demeure d'ordre cognitif et éducatif est pleinement imprégnée par la variable culturelle qui serait inhérente aux analogies et métaphores objets d'analyse. Pour ce faire, il faudrait penser et repenser nos stratégies et nos techniques d'une manière permanente en fonction du contexte social et culturel des participants à la recherche. Concrètement, nous avons organisé, à cet effet, les ateliers de création d'analogies, qui sont explicités plus loin dans ce travail. Ces ateliers ont pour rôle de faciliter l'accès à la culture africaine de par sa richesse et, essentiellement de par la diversité des métaphores et des analogies susceptibles d'être mobilisées par les formateurs dans le domaine de la santé.

Le troisième défi que nous avons pu identifier, malgré l'avantage de parler la même langue que les participants, était de construire un réseau de contacts et de partenaires qui pourraient faciliter la communication et les actions d'investigation et d'observation « *Le recours à des intermédiaires demeure aussi crucial pour instaurer un climat de confiance, approcher des personnes aux vécus douloureux (...)ou encore pour être présenté adéquatement afin d'obtenir l'acceptation d'un informateur en vue d'une rencontre et mieux appréhender les logiques d'appartenance politique et la complexité des paysages politiques* » (Marzo et Gomez-Perez, p.5, 2020). En effet, tout au long de la préparation de ce travail de recherche, nous avons eu la chance de rencontrer des personnes et des équipes de travail qui ont facilité les démarches de cette aventure aussi bien administratives que pédagogiques.

3.2.2 Le projet PADISS et nos partenaires

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre du projet de renforcement de l'offre et de développement du système de santé en RDC (PRODS). Ce partenariat entre la Division Provinciale et l'Union Européenne a conduit à la sélection du Nord Kivu parmi les cinq

provinces bénéficiaires de l'appui de l'Europe. Et c'est ainsi que nous répondons au troisième défi précité dans le point précédent. Qui plus est, selon le rapport de mission rédigé par Echterbille (2021), deux projets complémentaires ont fait l'objet de signature de contrat entre la COFED et l'EUP FASS Nord Kivu et entre la COFED et ULB Coopération depuis le mois de décembre 2016. Les deux projets contribuent à la mise en œuvre du Plan provincial de développement sanitaire 2016-2020 du Nord Kivu, plan qui s'inscrit dans la perspective de la Couverture Sanitaire Universelle Santé.

La subvention gérée par l'EUP FASS est plus orientée vers la demande, tandis que le PADISS géré par ULB Coopération est orienté plus vers le développement du système de santé et la mise en place de quelques approches innovantes à savoir la mise en place et le fonctionnement à Goma d'un dispositif provincial autonome de formation continue en clinique et en gestion des services de santé. Dès lors, il a semblé opportun aux responsables du CFNK de recourir à des experts métiers dont les capacités pédagogiques doivent être conformes aux exigences définies dans la charte et en complément recourir à des experts internationaux dans un objectif d'optimisation des ressources locales.

3.2.3 Le CFNK et les formations des professionnels de la santé en RDC

Le centre de formation continu du Nord-Kivu (CFNK) est une structure de formation indépendante qui offre ses services de formation et d'encadrement de professionnels de la santé à plusieurs institutions et particulièrement à la Division provinciale de la Santé du Nord-Kivu. Le CFNK s'engage à assurer le développement personnel et professionnel des participants quels que soient leur origine, leur parcours et le niveau des structures auxquelles ils appartiennent. Le CFNK a pour mission principale de renforcer les capacités et les compétences des professionnels de la santé en leur proposant des formations innovantes tant sur le contenu que sur les scénarios pédagogiques. Dès lors, le CFNK est un acteur clé favorisant :

- La professionnalisation des personnels de santé (toutes catégories confondues) ;
- La formation en cours de carrière et ce tout au long de la vie
- L'intégration des jeunes diplômés dans le circuit professionnel tout en complétant le parcours de la formation initiale.

Dans cette optique et en vue de concrétiser les objectifs et de mettre en pratique les valeurs prônées, le CFNK propose un programme de formation continue de durée variable. Ce

programme, constitue le cadre de travail et le socle de référence de tous les dispositifs et les ressources pédagogiques dans les différents domaines couverts.

Au niveau logistique, le CFNK propose un espace de formation continue pour adultes, employés dans le secteur sanitaire et médical, des salles de formation théorique ainsi que des salles de formation pratique et des salles d'informatiques à disposition des participants.

En somme le CFNK répond aux exigences et recommandations de l'OMS qui stipule dans son rapport que :

La prétention est alors d'animer l'espace-formation dans le respect des postures et des attentes, en inscrivant une troisième ambition, celle de faire se rencontrer les avis et les attentes dans le lieu de leur conjugaison et complémentarité possible qu'est la formation, et de faire de cet espace-temps un instrument de rencontre des opportunités et des freins, afin de permettre des avancées réciproques et significatives (Organisation Mondiale de la santé, 2009, p.39)

Chapitre 3 : Méthode de la recherche

3.1 Méthode qualitative : vers une visée compréhensive...

« *The goal of qualitative research is the development of concepts which help us to understand social phenomena in natural (rather than experimental) settings, giving due emphasis to the meanings, experiences, and views of all the participants*» (Mays et Pope, 1995, p. 43).

Quelle méthode permet-elle de rendre compte d'une manière pertinente de l'impact des analogies sur les dynamiques motivationnelles, groupales et didactiques ? Quels outils permettent-ils d'accéder à ce phénomène ? Quelle serait la posture du chercheur au moment de la collecte des données et au moment de l'obtention des réponses aux questions qu'il se pose ? Le matériau obtenu est-il riche et congruent ? Nos choix ne seraient-ils pas empreints par notre subjectivité ? En regard de ce questionnement, nous expliquons dans ce chapitre notre méthode de recherche.

Nous avons choisi d'aborder notre problématique en suivant une approche **qualitative interprétative** associée à une visée **compréhensive**. Ce choix a pour objectif de tenter d'identifier les dynamiques qui soutiennent et sous-tendent la problématique, en l'occurrence, le recours aux analogies. Comme en témoigne la définition citée plus haut, nous avons choisi comme ligne de conduite de partir du sens que les intervenants ou les informateurs attribuent à leurs actions et à leur manière de construire la réalité. Nous cherchons, dès lors, à comprendre les **significations** que les personnes donnent à leurs **expériences** (Lejeune, 2019).

En tenant compte de la spécificité du contexte de notre recherche qui s'est déroulée, rappelons-le, dans un environnement « étranger » à la chercheuse tant au niveau géographique que professionnel, nous détaillons dans ce qui suit les outils et les étapes de cette recherche en nous inspirant de la méthode d'analyse par théorisation ancrée de Lejeune (2019).

3.2. Vigilance éthique

Sur le plan éthique, la recherche a été validée par le comité éthique de la Faculté de psychologie, logopédie et sciences de l'éducation de l'Université de Liège en octobre 2021.

Par respect aux personnes participant à notre recherche, nous avons veillé à demander une autorisation à chacun d'entre eux pour l'enregistrement des entretiens ainsi que l'utilisation des données recueillies. Par ailleurs, les participants ont complété et signé, avant l'entretien, le formulaire d'information et de consentement éclairé pour des recherches impliquant des participants humains, document publié par le comité éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation que nous vous proposons en annexe n°3.

Par respect au bien-être des informateurs et lors de nos rencontres, nous avons prévenu chaque participant de l'objectif de l'entretien. Celui-ci était de comprendre leur vécu personnel de formation suite au recours aux analogies, et pour cela, nous allions creuser certains aspects afin d'avoir leurs ressentis et leurs perceptions.

Ensuite, au début de chaque entretien, nous rappelions qu'il ne fallait pas hésiter à oser parler et qu'à tout moment de l'entretien, ils pouvaient y mettre fin sans avoir besoin de justification. Qui plus est, nous veillions à l'anonymat de chaque participant, ainsi nous avons utilisé des noms d'emprunt pour chacun d'entre eux. Dès lors, la confidentialité des informations est garantie à tous les participants. Concernant les enregistrements des entretiens, ils ont été conservés sur une clé USB restée à notre domicile afin qu'ils restent confidentiels et ont été utilisés uniquement pour cette recherche.

Dans le cadre de cette étude nous nous sommes intéressée au vécu des professionnels de la santé en formation continue en RDC et plus précisément au Nord-Kivu à Goma. Les professionnels de la santé sont des praticiens de spécialités et disciplines différentes à savoir des infirmiers, des médecins, des radiologues, des accoucheuses, des urgentistes et aussi des gestionnaires. A travers, la méthode qualitative, nous visons donc la variabilité de l'expérience vécue des participants à l'une ou l'autre formation et ce sans objectif de représentativité statistique.

Pratiquement, et en concertation avec la responsable de l'ULB Coopération à Goma, nous avons lancé un appel à volontaires aux participants aux formations mettant en place des analogies et en fonction des réponses, nous avons recruté des participants présentant des profils différents permettant une plus grande variabilité.

Voici les caractéristiques des personnes rencontrées :

	Initiales prénoms	Sexe	Âge	Fonction/statut	Date entretien
--	----------------------	------	-----	-----------------	----------------

1.	Emma	M	54 ans	Infirmière directrice du Nursing	01/11/2021
2.	Samy	M	24 ans	Etudiant en dernière année médecine (interne)	03/11/2021
3.	Gustave	M	51 ans	Médecin-Directeur adjoint de l'hôpital provincial	03/11/2021
4.	Nathan	F	22 ans	Etudiant en 5 ^{ème} médecine (interne)	03/11/2021
5.	Auguste	M	38 ans	Médecin généraliste de Santé Publique	04/11/2021
6.	Rodolf	M	42 ans	Médecin généraliste en service de chirurgie	04/11/2021
7.	Fortuné	M	47 ans	Infirmier en chef	02/11/2021 et le 03/11/2021

Par respect au principe de justice et à travers ce tableau, nous pouvons constater la diversité de profils au-delà de l'âge et du sexe. Nous avons essayé de toucher les différentes fonctions des professionnels de la santé en choisissant ceux qui appartiennent au domaine médical (médecins de différents services, médecins internes et infirmiers) et ceux qui appartiennent au domaine administratif (directeur adjoint). En définitive, il est à noter, en premier lieu, qu'un débriefing immédiat fut donné aux participants à la fin de chaque entretien. Pendant ce débriefing, nous ne discutons pas le contenu, mais plutôt le déroulement de l'entretien et la manière dont il avait été vécu.

En second lieu, il est à noter, que nos entretiens se sont déroulés à deux ou trois jours d'intervalle parce que nous avons voulu profiter de notre présence en RDC. Nous sommes bien consciente, que cette démarche séquentielle ne correspond que très peu à la GTM, mais cela ne nous a pas empêchée de s'en inspirer dans certaines activités de récolte de données.

3.3 Les outils de récolte des données : une mise au point indispensable

3.3.1 L'observation en situation

3.3.1.1 A la une, à la deux, à la trois...

Dans le cadre d'une recherche qualitative, il est primordial d'adopter une stratégie d'observation et une posture favorisant l'extrapolation des données récoltées en situation (Martineau, 2005). Dans ce même ordre d'idée, Martineau définit l'observation en situation comme ceci : «un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent. » (Martineau, 2005, p.6)

Cet outil va nous permettre de recueillir une série de données et d'informations de manière cohérente qui s'appliquerait à répondre à la question de recherche. Selon Martineau (2015), une observation en situation, nécessite une planification et une organisation de tout le processus. Cette démarche se décline en trois étapes

1-Préparation de l'observation : une étape cruciale dans la mesure où le chercheur **prépare son terrain**, essaie de se l'approprier afin d'orienter ses questionnements et ses observations. Dans le cas de notre étude, nous avons mis sur pied des ateliers de création des analogies. Au cours de ces ateliers, et en plus de l'accompagnement des formateurs dans la préparation de leurs formations, nous avons entamé **des discussions** sur notre sujet de recherche en vue de nous approprier certains aspects culturels relatifs aux analogies et aux métaphores. Ces ateliers étaient, entre autres, des médiateurs de confiance mutuelle. Ainsi, nous avons recueilli un tas d'informations portant sur le contexte, la spécificité du public et du cadre de la recherche. Il nous a semblé, donc, être opportun de construire notre grille d'observation et nos schémas d'entrevue à ce moment de l'enquête.

2-Entrée sur le terrain : cette étape est celle de la **prise de contact** effective avec les sujets. Dans le cas de notre étude, c'était le moment où nous sommes arrivées sur place, au Congo. Il est évident que l'idée de voyager et de découvrir d'autres pays est fascinante, mais, aussi, stressante si les choses ne se passent pas comme prévu. Nous avons, ainsi, essayé de prévoir et d'anticiper les imprévus tout en expliquant aux participants l'objectif de notre recherche et la démarche choisie.

3-Immersion : c'est l'étape où le chercheur recueille vraiment les données. Une partie de cette étape s'est déroulée sur place en RDC (entretiens, observations de formateurs en action, et grilles d'observation ...) et une seconde partie s'est déroulée en Belgique afin de donner suite à notre récolte de données et de réaliser une analyse intensive des « *sens cachés* » (Martineau, p.10, 2015).

3.3.1.2 La grille d'observation

Être présent sur le terrain fait appel à une double exigence, à savoir être extrêmement attentif à tout ce qui se passe et en même temps, avoir une capacité de sélection des données ou des éléments qui méritent d'être observés (Martineau, 2005). Cette aptitude d'attention sélective dépend, en effet, de plusieurs facteurs comme notre intérêt pour le sujet ou encore le contexte de notre recherche. C'est pourquoi, nous avons préféré avoir recours à une grille d'observation afin de centrer au maximum les données et de cibler celles qui seraient pertinentes pour comprendre notre question de recherche. Dans le cas de cette étude, nous avons construit une grille d'approche dite « systématique » (Martineau, 2005) et qui s'apparente en quelque sorte à un programme d'observation pour identifier des dimensions ou des éléments du phénomène à étudier. Dans notre cas, cet outil a été construit pour récolter des données se rapportant à la dynamique groupale et à la dynamique motivationnelle. La grille nous a permis, ainsi, de décrire les comportements des participants et/ou des formateurs, leurs discours et leurs réactions émergentes durant l'activité. Nous vous proposons l'intégralité de nos grilles d'observation en annexe n°4. Qui plus est, étant consciente de la difficulté de tout observer et de sélectionner ce qui est pertinent, nous avons décidé d'intégrer 3 colonnes à la grille : timing, observations et commentaires.

■ Grille d'observation formation 1
 Date : 01/11/2021
 Lieu : CFNK
 Formateur : Micheline Baguma (sage: femme)
 Sujet de formation : comment lutter contre l'HPP

Public-cible : 12 stagiaires médecins / infirmiers

Grille d'observation

Timing/ activité	Observations	Commentaires
10h40	Présentation : se comparer à un animal Le chien – défense Le perroquet – Les animaux domestiques La chèvre et la vache : le rapprochement avec le post-partum L'aigle : la détermination Je n'aime pas les animaux La chèvre / le chat : il aime jouer avec Introduction (mettre l'accent sur la réalité du terrain : les femmes qui ne survivent pas au post-partum)	- La formatrice se compare à une poule : elle commence et fait le lien avec la profession - Un participant a refusé l'activité : il n'aime pas les animaux (parasite) L'ambiance générale : détendue
10h 50	Le formateur présente l'ananas, les participants le touchent, le manipulent La formatrice demande ce que les médecins stagiaires pourraient trouver comme lien avec leur réalité	Rires / mais intérêt / participation active Mettre en rapport l'aspect de l'ananas avec les termes médicaux (gynéco-obstétrique)

La première colonne indique le timing. La deuxième colonne comporte les observations de l'activité du formateur et des participants et permet surtout l'ancrage. Enfin la troisième colonne a été consacrée aux commentaires de l'observateur qui pourraient s'apparenter aux notes d'un journal de bord où nous avons consigné des ressentis, des comportements observés voire des éléments imprévus ayant surgi et ayant impacté le déroulement de la formation. Il est évident que cette grille d'observation a été une ressource importante qui nous a permis la structuration et le réajustement des entretiens semi-directifs qui sont abordés dans ce qui suivra.

3.3.2 La technique de l'entretien

3.3.2.1 L'entretien semi-directif

Comme signalé précédemment, le choix d'une méthode qualitative implique le recours à l'entretien. Cette technique étant la plus répandue dans le cadre des travaux de sciences humaines (Imbert, 2005). De prime abord, l'entretien semi-directif est notre fer de lance pour cette recherche. Ce choix a été opéré en tenant compte des caractéristiques de l'entretien semi-directif présentées par De Ketele et Roegiers (1996) et cités par Imbert (2005). Un entretien semi-directif est un discours par thème dont l'ordre est plus ou moins déterminé par les interactions entre le répondant et l'interviewer ponctué par des points de repère constituant un passage obligé et ce dans un but poursuivi au préalable. Par conséquent, nos entretiens s'articulent autour de questions ouvertes qui comportaient essentiellement « *la liste des thèmes ou des aspects du thème qui devront avoir été abordés avant la fin de l'entretien* » (Combessie, 2007, p.24)

- 1) *Comment avez-vous vécu cette séance ? Quelles seraient vos premières impressions à propos de cette séance de formation ?*
- 2) *En somme, et en faisant le lien avec tout ce que vous venez de dire par rapport à cette séance, pourriez-vous m'expliquer (s'ils existent bien évidemment) des résultats concrets apportés par cette formation tant au niveau professionnel, qu'au niveau personnel ?*
- 3) *Comment avez-vous perçu le lien entre (citer la cible et la source) ? Comment qualifieriez-vous votre motivation ou votre engagement au cours de cette formation ?*
- 4) *Et la dimension relationnelle ? comment l'avez-vous vécue et que pourriez-vous m'en dire ?*

Apparaissent également des questions fermées permettant d'obtenir un degré de précision élevé qui favoriserait une certaine corroboration des interprétations (Guittet, 2008).

- 1) *Auriez-vous repéré des éléments (exemples, comparaisons, exercices, questions ...) utilisés par le formateur qui vous ont marqué.e ou qui vous ont intrigué.e?*
- 2) *La formation répond-elle à vos besoins et attentes ?*

Les questions ouvertes et fermées répondent en définitive et selon Guittet (2008) aux exigences suivantes « qui ? » (Les participants), « quoi ? » (Les analogies et les métaphores), « comment ? » (L'exploitation et les impacts pédagogiques) « Pourquoi ? » (Les raisons et arguments). Les entretiens, qui sont au nombre de sept, pourraient véhiculer un nouveau regard portant sur d'autres facettes « cachées » de la question de recherche.

Il est opportun aussi de signaler que nous avons enregistré intégralement chaque entretien. Chaque enregistrement sonore a été signalé aux participants qui avaient le droit d'accepter ou non cette action au moyen du consentement éclairé. Les enregistrements ont été utilisés pour retranscrire l'entrevue avec les participants et ce dans le but d'analyser d'une manière méthodique et itérative les expériences vécues par les informateurs. Ce choix d'une démarche itérative tient sa pertinence du recul et des possibles retours réflexifs qui pourraient être émis en vue de « manœuvrer à travers la montagne de données recueillies » (Cathy et Hébert, 2019)

3.3.2.2 Le guide d'entretien

Pour récolter les expériences des participants, nous avons construit un guide d'entretien que nous proposons en annexe n°5 et qui représente d'emblée, un espace de construction et d'appropriation du sujet de l'étude (Ramos, 2015). Notre guide d'entretien a été créé en trois parties : le cadrage, les questions et relances verbales et la clôture. Le cadrage permet à la chercheuse de se présenter et de présenter le cadre et les objectifs de sa recherche ainsi qu'une mise au point éthique (bienveillance, consentement, droit à la protection des données privées...) qui favoriserait un climat de confiance (Guittet, 2006).

Ensuite, venons-en au cœur de l'entretien qui est celui des questions et relances. Cette partie s'articule autour de trois axes : le vécu et les impressions, la formation : éléments pertinents et les effets et impacts. Il est à signaler que notre premier entretien a été créé sans réfléchir à un modèle théorique précis et qu'après feedback, nous nous sommes inspirée du modèle de Kirkpatrick pour modifier et réguler nos questions et nos relances.

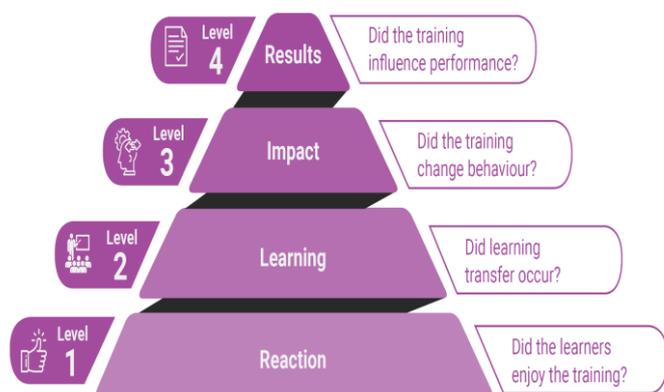


Figure 8: Modèle Kirkpatrick (Bretz, 2015, Kordosurvey)

En effet, nos questions s’articulent en fonction des quatre niveaux du modèle et ce sans aucune hiérarchie à savoir :

- 1- le niveau des réactions des participants : ce qu’ils ont apprécié et leur degré de satisfaction ;
- 2- le niveau des apprentissages : ce qu’ils ont retenu ou appris ;
- 3- le niveau du comportement : la manière de travailler et /ou de vivre l’activité (relations et interactions) ;
- 4- le niveau des résultats : concerne les bénéfices par rapport à la formation et au développement personnel.

En dernière partie du guide d’entretien, nous nous sommes intéressée à la clôture qui demeure une phase primordiale puisqu’elle permet de clore l’entretien sur le plan informatif et émotionnel. En outre, une clôture doit aussi porter sur le déroulement de l’entretien, ainsi l’interviewer doit se mettre en position méta pour pouvoir, potentiellement, réguler ou réaliser un débriefing. Il est à noter aussi que la méthode de recherche qualitative telle qu’elle est proposée par Lejeune (2019), implique une non-linéarité et une non-succession des étapes, de telle sorte que chaque entretien puisse amener de nouvelles questions et de nouvelles pistes à explorer. Ainsi, nos entretiens, bien qu’ils suivent une même trame organisationnelle ainsi qu’une même trame temporelle, et n’ayant pas eu le temps d’analyser et réaliser un premier codage, nous avons essayé, tout de même, de les adapter en fonction de nos premières interprétations. Ainsi, ils contiennent des moments différents, des questions différentes qui font, d’un côté, la singularité de chacun des entretiens et de l’autre côté l’originalité des informations recueillies.

3.3.3 L’atelier de construction des analogies : une étape de préparation incontournable

Comme il a été signalé plus haut, l'observation en situation comporte 3 étapes à savoir la préparation du terrain en guise de première étape, l'entrée sur le terrain et l'immersion (Martineau, 2005). C'est pourquoi, nous avons décidé de préparer et d'animer un atelier de construction d'analogies dans le cadre de notre mission de recherche en RDC. L'apport d'un atelier de construction des analogies avec les formateurs qui participent à la recherche ou ceux qui n'y participent pas s'explique de prime abord à son rôle de familiarisation et d'adaptation aux analogies. En effet, non seulement, les ateliers permettent d'explicitier le concept "analogie" à un public assez distant de la terminologie linguistique et pédagogique, mais ils permettent aussi d'ancrer des analogies déjà existantes dans leur contexte culturel et dans le contexte de leurs formations.

Qui plus est, lors de ces ateliers, les participants passent à l'action et à la création, en inventant de nouvelles analogies ou métaphores qui pourraient être « injectées » dans leurs formations. Ainsi, nous pourrions atteindre la finalité de « dégager le sens » exprimée par Martineau (2005) tout en essayant de « *comprendre la signification que les acteurs attribuent à leurs pratiques* » (Martineau, 2005, p.7). Pour mieux concevoir ces ateliers, nous avons réalisé une analyse du contexte de formation, des objectifs à atteindre et des méthodes pédagogiques ou médiateurs à mettre en place. Nous vous détaillons tout le cheminement conceptuel de cet atelier en annexe n°6.

3.4 Analyse des données : une démarche à « rebondissements »

En choisissant un design qualitatif pour notre recherche, nous nous sommes orientée vers un second choix qui est celui de la technique d'analyse proposée par Lejeune (2019) dans son « *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer.* ». Nous nous sommes inspirée de la GTM en essayant de nous l'approprier et de l'adapter à notre recherche et notamment à notre contexte de recherche. Nous avons tenté de suivre les différentes étapes prônées par cette méthode sans prétendre les appliquer à la lettre. Cette dernière, se veut une méthode itérative et non séquentielle.

En effet, comme la recherche a une visée compréhensive, nous avons décidé d'analyser les données récoltées dans une optique de bonds et rebonds, non pas comme entendue par la GTM, mais une optique nous permettant, à nous chercheuse débutante, d'affiner nos résultats en faisant quelques arrêts sur image sur les interprétations ou les idées qui ressortent des dires des informateurs. Nous sommes bien consciente que les points de repère que nous allons présenter ne correspondent pas à la GTM, mais ils rendent compte de notre expérience personnelle. Globalement, notre démarche a trois points fondamentaux : le point de départ (les données théoriques), le point de chute (le codage du premier entretien) et le point d'arrivée (l'intégration).

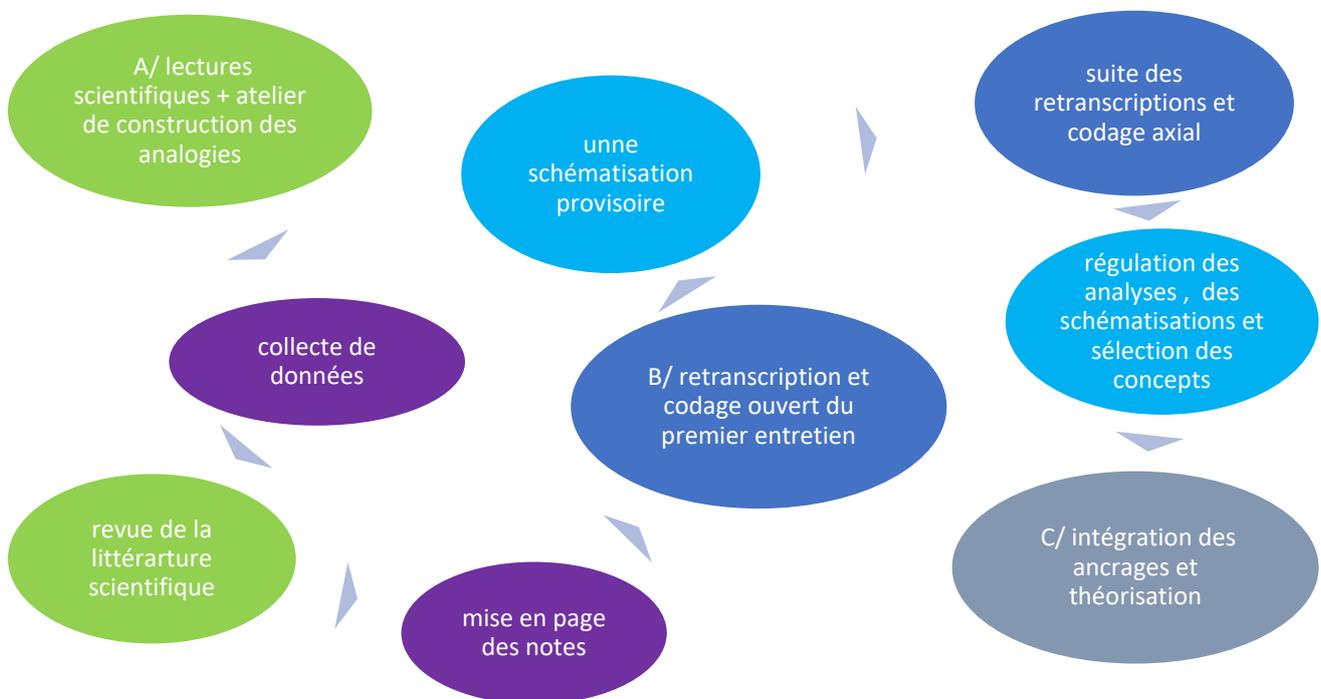


Figure 9 : démarche de récolte et d'analyse des données

D'emblée et en observant l'allure générale de cette démarche, nous pouvons repérer les trois points vitaux qui se présentent en cascade (bulles A, B et C), mettant en exergue le caractère itératif de la recherche. Lejeune (2019), considère que les étapes d'une recherche « *Lecture, collecte, analyse et rédaction ne se succèdent plus* » mais « *conduites parallèlement, elles s'instruisent mutuellement* » (p.24). Pour mieux expliciter cette organisation, nous avons mis

en place un code couleur qui permet de mieux visualiser les rebondissements. Les bulles de même couleur montrent l'activité et l'activité-rebond.

3.4.1 La retranscription

Après avoir réalisé des entretiens, nous avons retranscrit mot à mot et intégralement les dires des informateurs grâce aux enregistrements réalisés. L'ensemble des entretiens retranscrits sont disponibles de l'annexe n°8 à l'annexe n°14. Au niveau de la forme, nous avons choisi de les présenter sous forme de tableau à trois colonnes (la personne qui parle, les verbatim et les notes) et en lignes (à chaque changement de locuteur et d'interlocuteur). Nous avons choisi aussi une couleur de fond pour les questions de la chercheuse afin de faciliter « la manœuvre » des entretiens au moment de l'analyse des résultats et pour laisser place aux codages et aux questionnements que pourrait se poser la chercheuse. Quant au niveau du contenu, nous avons analysé les entretiens en poursuivant nos objectifs de recherche :

- analyser les discours et rendre compte du vécu des personnes ;
- interpréter le discours en visant la compréhension de l'impact des analogies sur les différentes dynamiques ;
- schématiser en vue d'intégrer de nouvelles théorisations.

3.5.2 Débuter la micro-analyse

Après avoir retranscrit les verbatim, Lejeune(2019) recommande un examen approfondi des premiers entretiens et des premiers dires récoltés sur terrain afin d'explicitier les présupposés. Étant qualifiée de compte-rendu de terrain, cette première approche constitue un **premier contact** avec le matériau collecté. Par conséquent, nous avons conduit une micro-analyse de tous les entretiens retranscrits, en procédant à une prise de notes en marge dans la colonne « Notes » et ce en suivant la méthode « **ligne à ligne** ». Cette méthode vise « *l'immersion dans l'univers des acteurs* » (Lejeune, p.48). Notre préoccupation au moment de la réalisation de cette étape était de dépasser les dires et d'accéder à travers les discours **au vécu des personnes**. L'extrait suivant provient de l'entretien n° 4:

Imen	<i>De par le sujet de la formation ?</i>	
N...	<i>de par le sujet de formation. On était motivé assez puisqu'en staff médical, je dirai que nos maîtres nous tirent les oreilles tous les jours sur ces sujets . Donc le sujet lui-même a fait que ma motivation soit grande .</i>	<i>Il est motivé Il se fait tirer les oreilles Le sujet → motivation</i>
Imen	<i>Et pendant la formation, est-ce qu'à un certain moment vous avez senti une augmentation ou une diminution de l'envie?</i>	
N...	<i>Non (rires), Il y a quelque chose qui se passe au niveau de la tête des médecins... D'abord , au moment de l'invitation on ne nous avait pas donné l'orateur du jour , je me suis dit que, peut-être, on sera face à un professeur d'obstétrique. Mais en arrivant quand l'orateur du jour s'est présentée comme une sage-femme , ça devient curieux, parce que, nous, en tant qu'étudiants, on a la littérature et les sage-femmes ont la pratique. Personnellement, j'ai compris directement ce qui va se passer, j'ai compris. Je savais qu'elle va beaucoup travailler au niveau de la pratique et ça me donne envie. je savais déjà qu'elle va nous donner des techniques qui sont vraiment au point et c'est quelque chose qu'elle a fait aujourd'hui.</i>	<i>Il est détendu Au niveau cognitif Il suppose Face à un prof Face à une sage-femme Il est curieux La pratique , l'expérience Il a compris Travailler la pratique Il a envie Envie d'être au point des techniques</i>
Imen	<i>Je reviens à l'analogie utilisée par formatrice l'ananas / placenta,</i>	

3.4.3 Le codage ouvert

Une fois la micro-analyse réalisée, nous sommes passée à la première activité du codage ouvert : **l'étiquetage**. Nous avons étiqueté tous les dires des participants qui avaient un lien avec les caractéristiques de la problématique que nous visons à comprendre. Selon Lejeune (2019), ces caractéristiques s'appellent **des propriétés**. Ce travail d'étiquetage a été conduit tout au long de la recherche et ce d'une manière itérative afin de produire des propriétés théoriques.

En suivant les astuces proposées par Lejeune dans son manuel, les propriétés ont été nommées, soit par les mots des acteurs interrogés (in vivo) : Apprendre par l'échange (Emma, entretien 4, p. 118), soit par des termes formulés par la chercheuse : Apprécier la réflexion imposée par l'analogie (Rodolphe, entretien 6,p.147).

Pour ce faire, nous avons utilisé deux ficelles :

Ficelle de l'expérience : nous puisons dans le vécu de la personne, son ressenti et ses émotions (Lejeune, 2019).	Ficelle des verbes : nous cherchons à dynamiser notre analyse et cela en pensant en termes d'actions et de processus et en évitant le piège de
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

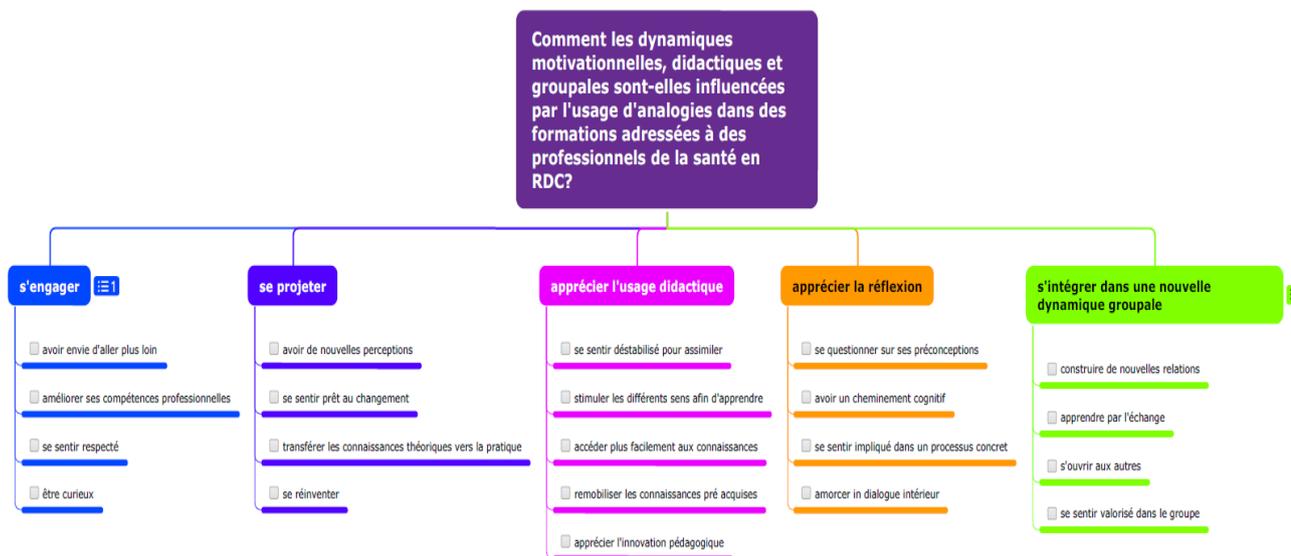
	l'indexation thématique (Lejeune, 2019). Chaque étiquette débute par un verbe d'action.
<p>Exemple : « <i>Je ne sais pas si c'est tombé juste du hasard avec notre sujet et le fruit qu'elle a choisi pour faire cette analogie.</i> "Pour moi c'est bon , j'ai beaucoup aimé puisque j'ai aussi senti quelque chose de positif. »</p> <p>→ Nous avons traduit les dires par « Se questionner sur le choix ». L'étiquette a évolué en ajoutant les dires en fluo vert « se sentir respecté par le choix didactique ».</p>	<p>Exemple : « <i>Non, ça c'est individuel.</i> Quand elle a expliqué, personnellement, j'ai commencé à faire des liens avec les images. C'est aussi le cas quand elle a proposé l'autre exemple celui du puzzle où tout est mal ordonné. »</p> <p>→ « mener une réflexion individuelle pour faire des liens ». L'étiquette a évolué pour devenir « Apprécier la réflexion par analogie »</p>

L'étiquetage, et suite aux conseils de l'équipe d'encadrement de l'UAFa, a été fait en commençant par **extraire les thématiques** qui apparaissent dans les verbatim pour les traduire en **étiquettes ou en propriétés**. Cette technique nous a permis de se détacher du discours et d'analyser davantage le vécu des informateurs en essayant d'y apposer des mots. Nous vous proposons en annexe n°15, l'intégralité du codage ouvert de l'entretien n°1. En voici un court extrait :

Verbatims	Thématiques	Étiquettes (GTM)
<p>« j'ai aimé la façon de faire de la formatrice et ses présentations. Tout ce qu'on a appris aujourd'hui est intéressant. »</p> <p>« En tout cas, elle a été à la hauteur ».</p> <p>« et la formatrice recadre les différentes idées et elle donne l'essentiel.</p> <p>« Elle a fait initier des travaux de groupe parce qu'il y a des personnes qui ne peuvent pas parler quand ils sont dans des grands groupes »</p> <p>« on a appris aussi par l'échange »</p>	<p>La façon de faire : la méthodologie de la formatrice est appréciée par les participants.</p> <p>Ceci donne du crédit à la formatrice (les choix méthodologiques sont réussis)</p> <p>En utilisant l'analogie, on initie entre autres le travail en petits groupes en tenant compte des différents profils.</p> <p>La bienveillance de la formatrice associée à la dynamique de groupe en créant des occasions de travailler en groupe.</p> <p>En favorisant l'échange, les participants peuvent aussi apprendre. L'échange est un moyen pour apprendre</p>	<p>La méthodologie me convient, la formatrice a fait bon usage de ses outils et choix méthodologiques.</p> <p>Apprécier l'usage didactique de l'analogie</p> <p>La formatrice me respecte parce qu'elle me propose une méthodologie qui tient compte de mes envies et de mon caractère (un peu timide)</p> <p>Se sentir respecté par la qualité didactique.</p> <p>En ayant recours aux analogies, j'ai pu échanger avec les autres à propos des liens qui pourraient se faire et j'ai appris quelque chose.</p> <p>Apprendre par l'échange</p>

Après le codage des entretiens, et au vu de notre question de recherche et de nos questions lors des entretiens, nous avons décidé de réaliser un arbre thématique en nous inspirant de la méthode de l'analyse thématique de Paillé et Muchielli (2012). Cette étape vient en complément à la méthode de la GTM que nous avons choisie afin de transformer les différentes étiquettes multiformes et variées à un contenu d'analyse structuré en thématiques et sous-thématiques. Durant la formulation des étiquettes, nous nous sommes rendu compte que certaines étiquettes se répètent et d'autres sont plus significatives en étant plus ancrées dans le vécu des informateurs.

Ainsi nous avons relevé cinq thématiques qui « réduisent » (, à notre sens, le vécu des informateurs et nous permet, de surcroît, d'interpréter les résultats. Nous entendons par « réduction des données » et comme l'ont expliqué Blais et Martineau (2006) l'ensemble des



procédures qui donnent du sens aux données récoltées en vue de faire émerger des catégories. Voici une illustration des cinq thématiques et pour une meilleure lisibilité, nous vous proposons en annexe n°16 l'arbre thématique réalisé pour cet effet.

3.5.4 Le codage axial : une chasse à la variabilité...

Comme signalé plus haut, la démarche que nous suivons pour notre recherche est une démarche itérative et non linéaire. Par conséquent, les étapes de cette analyse se font en parallèle. Concrètement, et au moment de la formulation des étiquettes et de l'identification des propriétés, nous nous sommes rendu compte de l'existence de liens de ressemblance entre

certaines d'entre elles mais aussi, et c'est surtout ce qui a attiré notre attention, des liens de variabilité et des variations en fonction des situations rencontrées et du vécu de chaque informateur. Cette étape, et selon la méthode de Lejeune (2019) est appelée le codage axial. Cette étape a pour rôle d'organiser et d'articuler les étiquettes et les propriétés afin de produire des conceptualisations et des théories. Pour expliciter chaque articulation, nous avons créé, tout d'abord, **une table de propriétés** que nous exposons en annexe n°17, afin de mieux repérer les variations. Dans un premier temps, nous avons listé les étiquettes qui ont du sens, selon nos interprétations, par entretien et ensuite nous les avons référencées en numéros afin de les articuler en fonction de leur variabilité. Dans un second temps, nous avons articulé les étiquettes **deux par deux** afin d'approfondir et de prolonger le questionnement théorique du codage ouvert (Lejeune, 2019). Le document détaillé est disponible en annexe n°18.

Voici un exemple d'articulation :

1-1 bis / 1

1^{ère} étiquette : *Apprécier l'usage didactique de l'analogie* / 2^{ème} étiquette : *se sentir déstabilisé*

→ *Même si les participants, et dans certaines situations, apprécient l'usage didactique de l'analogie, certains se sentent déstabilisés et n'arrivent pas à percevoir les liens.*

3.5.5 Le codage sélectif : un héritage à intégrer

Comme « le codage sélectif hérite des résultats du codage axial » (Lejeune, 2019, p.118), nous nous sommes penchée, après l'articulation des propriétés deux à deux, sur l'intégration des différentes relations que nous avons pu établir et ce dans un système plus global qui prend en compte **les variations** des différentes étiquettes. Dès lors, nous avons choisi de soutenir notre conceptualisation par des schématisations graphiques et nous avons, pour ce faire, suivi la série de conventions graphiques proposée par Lejeune(2019). L'objectif étant de garder les éléments fondamentaux qui caractérisent le phénomène et qui sont en lien avec le vécu des informateurs, nous nous sommes intéressée essentiellement, d'une part, aux étiquettes récurrentes et d'autre part, aux étiquettes qui changent et qui varient tout en mettant de côté les étiquettes qui ne contribuent pas à comprendre le phénomène étudié : en bref, il faut être sélectif. Voici un premier jet de schématisation de notre première théorisation qui sera améliorée après feedback de l'équipe d'accompagnement.

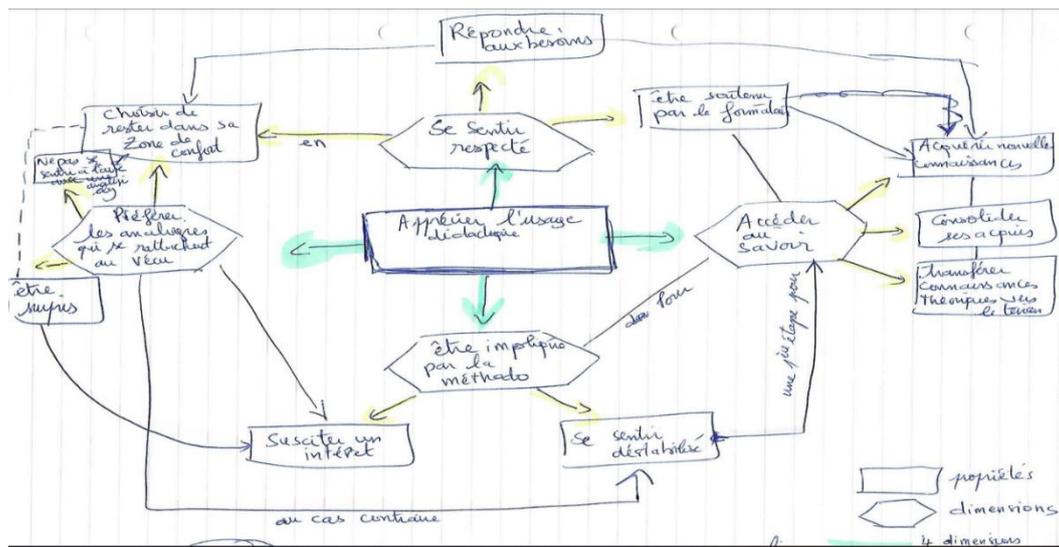


Figure 10: premier jet schématisation

En définitive, dans le cadre de notre recherche, nous avons établi cinq schématisations que nous exposons de l'annexe n°19 à l'annexe n°24, afférentes aux trois axes de notre question de recherche à savoir : l'effet didactique, groupal et motivationnel. Ces différentes conceptualisations, nous amènent aussitôt au dernier chapitre. Ainsi les conceptualisations totalement ancrées dans le vécu des informateurs sont présentées et illustrées par des verbatim.

3.5 Les difficultés rencontrées : vers une pratique réflexive...

Avant de clôturer la description de notre méthode d'analyse, nous pointons certaines limites et difficultés que nous avons prises en compte dans le traitement des données mais aussi, dont il va falloir tenir compte dans des recherches futures.

Notons, de prime abord, des limites quant à notre personne et à notre posture de chercheuse. Étant l'animatrice des ateliers de construction des analogies qui se sont déroulés au CFNK, nous avons entamé cette recherche avec une connaissance préalable des analogies et de la méthodologie qui seraient appliquées dans les formations. Il en résulte que nous avons entamé cette recherche avec des présupposés et des attentes que nous avons essayé de cerner au moment des entretiens voire au moment de l'analyse des résultats. Qui plus est, notre subjectivité de chercheur et surtout notre empathie envers les informateurs et les participants que nous avons rencontrés en vrai après une année de contact virtuel, ont fait partie intégrante

de tout le processus et ont influencé, par moments, le déroulement des différentes étapes de la recherche. Cette sensibilité pendant les entretiens ou pendant l'analyse doit éveiller la réceptivité du chercheur et révéler le processus de recherche en soi (Girard, et coll , 2015). Par ailleurs, dans la concrétisation de la méthode, nous nous sommes rendue compte de la difficulté des exercices de codage. Se détacher du discours et essayer d'interpréter ce qu'on en dit est le défi majeur que nous avons tenté de relever mais pas toujours avec succès ! Nous sommes probablement passée de certaines configurations que nous aurions pu découvrir et analyser. Toutefois, pour une débutante, dépasser l'analyse thématique et les rubriques nécessite une énergie et une persévérance lors de l'analyse !

Lors de l'étape du codage sélectif, Lejeune (20019) invite le chercheur à prévoir une restitution et un retour vers le terrain afin de vérifier la pertinence des analyses ou suggère de les réorienter vers une autre configuration. Par manque de temps, nous n'avons, malheureusement pas prévu un moment d'échange avec les participants qui leur aurait permis de s'exprimer à propos de nos conceptualisations.

Nous ne prétendons aucunement, suivre à la lettre la GTM et ce pour plusieurs raisons. Premièrement, nous avons fait cette recherche en ayant déjà des connaissances théoriques sur le sujet de par nos lectures. Si c'était à refaire, nous aurions suivi une démarche parallèle au cours de laquelle nos connaissances théoriques se construisent en même temps que notre récolte de données et nos activités de codage.

Deuxièmement, nous n'avons pas tenu un journal de bord, comme l'entend Lejeune (2019) dans sa démarche qualitative. Si c'était à refaire, nous aurions tenu un journal de bord et nous aurions exposé quelques extraits significatifs afin d'étayer et d'ancrer la recherche dans le vécu des participants et du chercheur. Troisièmement, nous n'avons pas suivi une démarche, vraiment, itérative qui implique des allers retours en continu et des rebondissements après le premier entretien. Néanmoins, il est à noter que nous n'avons qu'une dizaine de jours en RDC pour observer et réaliser tous les entretiens. Si c'était à refaire, nous aurions entamé le codage juste après le premier entretien.

Quant aux outils de récolte des données, nous regrettons le fait de ne pas avoir pu utiliser l'observation comme outil d'analyse bien qu'elle ait été préparée et réalisée. L'observation, aurait pu ajouter une plus-value aux résultats actuels.

Si c'était à refaire, nous aurions prolongé notre séjour afin de prendre le temps de suivre une démarche itérative propre à la méthode de la théorisation ancrée ou concevoir un processus à distance en programmant les entretiens en visioconférence.

En outre, et par rapport à la subjectivité des interviewés, nous sommes bien consciente, que chaque informateur partage son expérience et son vécu personnel par rapport à une situation précise et que dans d'autres conditions et avec d'autres participants, nous aurions pu avoir d'autres conclusions.

Tout au long de la recherche, et comme précité dans le chapitre deux, nous avons veillé à respecter les personnes en leur expliquant les buts de la recherche et en leur présentant les consentements éclairés. Nous avons, de plus, adopté une posture d'ouverture vis-à-vis des dires des informateurs sans porter aucun jugement.

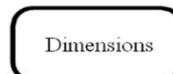
Chapitre 4 : Présentation des résultats

Introduction

« Comment les dynamiques motivationnelles, didactiques et groupales sont-elles influencées par l'usage d'analogies dans des formations adressées à des professionnels de la santé en RDC? » Ce quatrième chapitre présente les conceptualisations et les résultats qui vont nous permettre de répondre avec nuance à cette question. Les résultats qui vont suivre ne présentent, en aucun cas, l'unique et la seule réponse à notre question de recherche. Il s'agit de l'aboutissement d'un travail d'analyse et d'interprétation qui a tenté de rester le plus fidèle possible au discours des informateurs et ce en vue de comprendre l'impact du recours aux analogies sur leurs vécus. Il est incontournable, selon nous, de souligner, que nous abordons ce chapitre en ayant la conviction qu'une part de subjectivité est, bel et bien présente, et c'est

une subjectivité que nous modeste de Nous avons se rapportent aux

Légende :



-  = 4 dimensions principales
-  = propriétés de chaque dimension
-  = liens entre dimensions et propriétés

que nous assumons et partageons dans ce travail de recherche. construit, au total, cinq conceptualisations qui différentes dynamiques

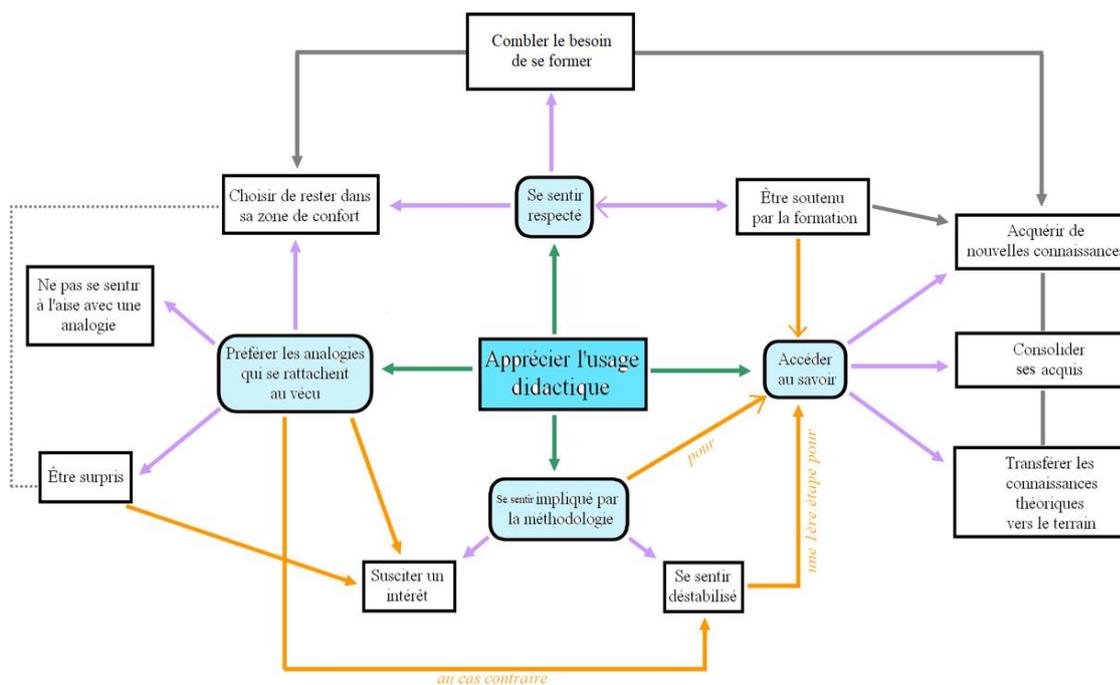
évoquées dans la question de recherche à savoir les dynamiques motivationnelles, didactiques et groupales. Pour présenter nos résultats, nous allons procéder en trois temps tout en suivant **la règle des trois C**. En un premier temps, nous présentons les **Conceptualisations** et en voici la légende .

Ensuite, nous faisons une lecture des schémas sous forme de **Commentaires** afin d'explicitier les différentes articulations. Et en dernier lieu, nous présentons une **Conclusion** qui met en lumière les différentes variabilités.

Dans la suite de ce travail et bien que nous présentions chacune des cinq conceptualisations individuellement afin de mettre en évidence leur singularité, nous verrons dans la discussion des résultats que celles-ci sont toutes étroitement liées, et qu'elles s'inscrivent dans un processus où elles s'influencent mutuellement.

4.1 Apprécier l'usage didactique de l'analogie en tant que médiateur

Conceptualisation



Commentaires

Apprécier l'usage didactique de l'analogie en tant que médiateur semble être une propriété centrale du vécu des professionnels de la santé en RDC. Autour de cette propriété centrale s'articulent quatre dimensions représentant chacune une facette du phénomène étudié.

1- Accéder au savoir

De prime abord, **apprécier l'usage didactique de l'analogie** permet d'**accéder au savoir** plus facilement. Dans les vécus de nos informateurs, nous avons pu identifier trois finalités différentes donnant chacune accès à un type de savoir. En effet, la première finalité offre la possibilité **d'acquérir de nouvelles connaissances** qu'elles soient théoriques ou pratiques : *« Oui, il y a des petites choses au niveau de la connaissance qui se sont ajoutées, il y a beaucoup de petites choses que je ne connaissais pas avant. »* (Adolphe- entretien 5- p.140). La deuxième finalité offre la possibilité aux participants de **consolider des acquis**, ou des pré-acquis qui étaient déjà vus en formation initiale voire en pratique professionnelle. Qui plus est, avoir recours aux analogies pour rafraîchir et vérifier les pré-acquis semble être apprécié par les informateurs de par l'originalité de la méthode didactique mise en place par les formateurs. D'ailleurs ceci permet de donner du crédit aux formateurs par leurs formés :

« Deuxièmement, lorsqu'elle a commencé avec le système des questions [en recourant aux analogies] donc le contrôle des connaissances (c'est à dire ce que nous on savait sur ce sujet) et comme elle savait qu'elle est en face de gens qui connaissent quand même quelque chose

sur ce sujet, elle avait donc insisté sur certains points sur le plan pédagogique. » (Nathan-entretien 4-p.135)

Néanmoins dans d'autres contextes, les informateurs pensent que l'analogie ne leur apporte pas la plus-value attendue puisqu'ils ont des connaissances et ils ne cherchent qu'à améliorer leur pratique professionnelle. Et donc, le recours aux analogies leur permet, semble-t-il, une amélioration des savoirs et des compétences pratiques. Par conséquent, nous arrivons, à la troisième finalité qui permet le transfert des connaissances théoriques en connaissances sur le terrain. Les informateurs nous ont fait part à plusieurs reprises et de manières différentes de l'importance de cette dimension à leurs yeux. Ainsi, pouvoir **mettre en pratique** tout ce qu'ils apprennent en formation demeure l'objectif principal de ceux qui participent à des formations professionnelles adressées aux personnels soignants en RDC. Ainsi, nous pouvons supposer que si l'informateur ne pouvait pas mettre cela en pratique, il n'assurerait pas la qualité des services rendus aux patients.

« La formation c'est très important pour nous et pour les gestionnaires de l'hôpital. On va mettre en pratique dans l'hôpital ce qu'on a appris dès, aujourd'hui et c'est très important pour éviter les erreurs et pour améliorer la qualité. » (Gustave-entretien 3- p.129)

2- Se sentir impliqué par la méthodologie

En tant que médiateur, avoir recours aux analogies comme partie intégrante du dispositif d'apprentissage entraîne une activité intense de la part du participant et contribue ainsi à **se sentir impliqué par la méthodologie** mise en place par le formateur et ce de deux manières vécues différemment mais aussi parfois simultanément. En effet, cette deuxième dimension de cette conceptualisation semble **susciter un intérêt** chez nos informateurs :

« En fait, les éléments qu'il (le formateur) a préparé pour cette formation ça ne nous a pas intrigués au contraire ça nous a intéressés. » (Rodolphe-entretien6-p.146)

Cet intérêt ressenti se traduit par une volonté de suivre le processus d'apprentissage et de participer aux activités proposées. Néanmoins dans d'autres situations, le fait **d'être impliqué par la méthodologie** peut provoquer une certaine déstabilisation chez les informateurs. Cette déstabilisation se manifeste par le sentiment d'étonnement qui est suivi par une incompréhension de l'objectif poursuivi par le formateur ou une incompréhension des rapports qui pourraient exister entre le domaine de formation et l'analogie choisie. Donc, **se sentir déstabilisé engendre un questionnement chez les participants et** peut même être un frein qui les empêche de réaliser certaines activités. Nous évoquons ici, l'activité qui consistait à se comparer à un animal et qui a été déclinée par plusieurs participants, se sentant justement

déstabilisés, avec cette analogie. Néanmoins, Nous soulignons que se sentir déstabilisé, constitue, par ailleurs et dans d'autres situations, une première étape pour **accéder au savoir** .

« D'abord, j'étais étonné (...) Je ne comprenais pas comment un ananas pourrait se trouver dans une formation purement médicale » (Samy-entretien 2- p.124)

« C'était important de faire cette analogie-là (...) avoir recours à cette analogie avait un grand impact sur la formation et sur la compréhension et les connaissances. » (Samy- entretien2 p.127)

En définitive, nous pouvons ajouter qu'être impliqué par la méthodologie serait aussi une condition qui favoriserait l'accès au savoir dans la mesure où le participant est mis au centre de l'activité pédagogique.

3- Se sentir respecté

De surcroît, **apprécier l'usage didactique des analogies**, troisième dimension de cette conceptualisation, permet de **se sentir respecté** dans son apprentissage. Ce respect se fait annoncer par le fait **d'être soutenu par le formateur** dans le processus de compréhension ou d'apprentissage comme ce témoignage qui évoque la préparation du dispositif pédagogique proposé par la formatrice *« (...) ça nous a intéressé parce que là nous nous sentons considérés. » (Rodolphe-Entretien 6-p146).* En outre, nous avons pu interpréter à travers les vécus de nos informateurs qui stipulent être satisfaits par les choix didactiques, en l'occurrence l'analogie, un signe de respect de la part du formateur vis-à-vis du statut et de la carrière professionnelle des participants.

« Ce que je cherchais, c'est ce que j'ai eu. Donc pour moi, ça se passe très bien oui, comme je l'aurais souhaité. » (Fortuné- entretien7 p.152)

Cependant, il est possible dans d'autres contextes que la formation ne réponde pas aux besoins des informateurs qui ne sont pas satisfaits ou qui ne sont pas entièrement satisfaits de la formation et des choix posés. Il s'agit de l'expérience de ceux qui se sentent déstabilisés et qui n'arrivent pas à aller au-delà de cet état de réflexion pour percevoir les liens de l'analogie. Déclarer que la formation répond aux besoins et aux attentes laisse entendre que le participant apprécie l'usage didactique des analogies. Cependant, cela semble laisser entendre, aussi, que d'un côté, l'analogie n'est qu'un prétexte pour exprimer la nécessité et parfois « l'urgence » des formations professionnelles en cours de carrière, et d'un autre côté, que l'analogie n'est qu'un prétexte pour exprimer des besoins très subjectifs et personnels. Parmi ces besoins, nous citons à titre d'exemple, ce témoignage expliquant que la formation vient en appui à une future évaluation par les inspecteurs de la DPS *« comme vous le savez, nous sommes évalués par des inspecteurs » (Gustave- entretien 3 p.129)* ou encore cet autre témoignage expliquant que la

formation vient soutenir son souhait de se spécialiser en neurochirurgie : « [...] que je suis capactier petit à petit pour prendre en charge des urgences en neurochirurgie ». (Entretien 6-p.145)

4- Préférer les analogies qui se rattachent au vécu, au quotidien

Dans la continuité de cette variabilité, s'inscrit la propriété de **préférer les analogies qui se rattachent au vécu**. En effet, le choix des analogies pourrait à la fois conduire les participants à **être surpris** positivement et par conséquent ils en apprécient l'usage didactique. Mais, ce choix pourrait surprendre négativement les participants et semble impliquer une situation inconfortable menant à **ne pas se sentir à l'aise** avec une analogie qui n'est pas rattachée au vécu.

« je peux dire à 50% parce qu'elle pouvait avoir quelque chose d'autre qui ressemble plus au placenta ». (Samy-Entretien 2-p.125)

« [En réponse à la question : que pensez-vous de l'analogie ?] La comparaison entre les 2 choses ne nécessitait pas une réflexion, ça saute aux yeux... » (Fortuné, entretien 7 –p.154)

Néanmoins, ce sentiment de malaise, demeure passager, sporadique et relié à l'instant T où l'analogie a été présentée. Ceci n'empêche en rien les participants de suivre la formation et d'en acquérir de nouvelles connaissances même avec une certaine appréhension du choix de l'analogie

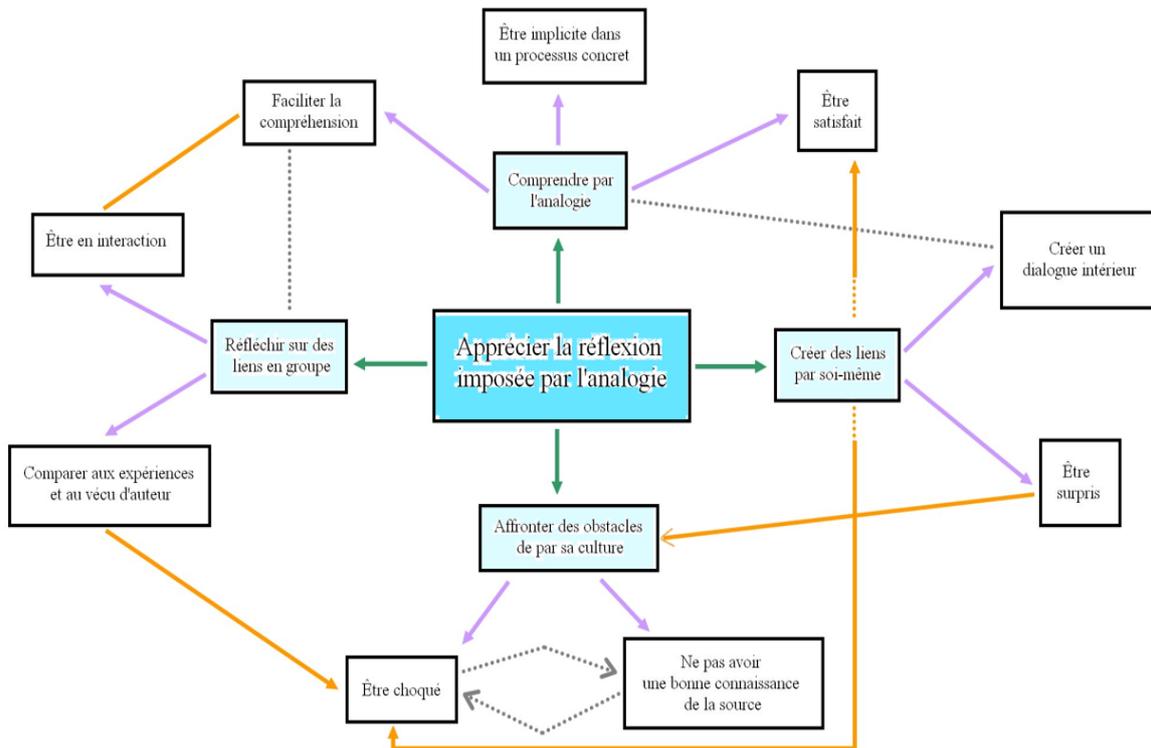
« Non, non, il n'y avait pas d'impact négatif... c'était parfait surtout en ce qui concerne l'écorce de l'ananas, ça ressemblait beaucoup à ce qu'on voyait au quotidien » (Samy- entretien 2 p127)

Conclusion : « se sentir déstabilisé » et « être soutenu par le formateur »

Les nuances appréhendées, lorsqu'on a recours aux analogies en tant que médiateur, et dans le cadre d'une formation professionnelle au personnel de la santé en RDC, mettent en lumière une certaine tension. **se sentir déstabilisé** dans son apprentissage semble être apaisé par le fait **d'être soutenu par le formateur** que ce soit par l'incitation des participants à se questionner pour comprendre les liens de l'analogie ou par la présentation des indices et des pistes de réflexion afin de dépasser ce moment de déstabilisation. L'objectif étant d'atteindre un état cognitif prêt à **recevoir les nouvelles connaissances** et à en **assurer le transfert**, cette démarche semble amener les professionnels de la santé à **apprécier l'usage didactique de l'analogie en tant que médiateur**.

4.2 Apprécier la réflexion imposée par l'analogie

Conceptualisation



Commentaires

Dans les vécus de la formation des professionnels de la santé en RDC, **apprécier la réflexion imposée par le recours aux analogies** est une propriété qui occupe une place significative de par le fait que l'analogie est aussi un raisonnement cognitif. Cette propriété, se décline, à notre sens, en quatre dimensions qui ne sont pas pour autant dénuées de liens de variabilité. C'est pourquoi, nous allons les présenter en deux par deux. Voyons, de plus près, ces déclinaisons dans les vécus des participants.

1- Créer des liens par soi-même - réfléchir sur les liens en groupe

Raisonnement par analogie met en évidence la capacité de **créer des liens par soi-même** afin d'établir des correspondances entre deux situations : une situation cible et une situation source. Dans le cadre des formations que nous avons observées, nous avons constaté que cette capacité se traduit par le fait de **créer un dialogue intérieur** qui fait partie intégrante de ce que nous pouvons qualifier de processus individuel. Ce dernier permet au participant de **se questionner par soi-même** sur les éventuelles correspondances qui existent ou encore sur l'intérêt de rapprocher et de comparer un élément à un autre :

« Ça c'est individuel. Quand elle (la formatrice) a expliqué, personnellement, j'ai commencé à faire des liens avec les images. C'est aussi le cas quand elle a proposé l'autre exemple celui du puzzle où tout est mal ordonné. » (Gustave-entretien 3- p.131)

En parallèle à ce dialogue intérieur, **être surpris** semble présenter une composante intéressante à analyser. Il est à souligner qu'une nuance sémantique existe entre « être surpris » qui sous-tend l'idée d'être pris par surprise et « se sentir déstabilisé », la composante développée dans la conceptualisation précédente qui sous-tend l'idée de rendre instable ou moins sûr de soi. Cet effet de surprise peut être interprété de manières différentes au regard de la singularité de chaque situation et des réactions diverses des participants. Bien que dans certaines situations le participant apprécie la réflexion imposée par l'analogie, et par effet de surprise, accepte de « jouer le jeu », dans d'autres situations le participant, ne parvient pas à percevoir le lien et par conséquent, ce même effet de surprise peut engendrer un semblant de blocage ou d'incompréhension comme explicité dans ce témoignage .

« Il y a un petit blocage, on peut dire que je ne suis pas prêt pour faire l'exercice » (Gustave-entretien 3-p.130)

Toutefois, se trouver dans cette situation d'incompréhension et de surprise demande la recherche d'une alternative qui se manifeste, nous semble-t-il, par l'action de **réfléchir en groupe sur les liens de rapprochement**. La réflexion en groupe et selon le vécu des participants du CFNK, passe par deux voies. La première voie c'est celle d'**être en interaction** avec les autres membres du groupe ou avec le formateur. En effet, parler, discuter, écouter les avis des autres, poser des questions soutiendraient la réflexion par l'analogie, aideraient le participant à comprendre le cheminement cognitif, et faciliteraient par ailleurs la compréhension.

« J'oublie un peu ...mais ce sont les interventions des uns et des autres qui nous ont fait aboutir à dire que ça ressemble au placenta. » (Samy- entretien 2 – p125)

La seconde voie, c'est celle de **comparer aux expériences et au vécu d'autrui**. Ainsi, au cours des formations, et pendant les échanges, les participants ont tendance, et ce d'une manière consciente ou inconsciente, à aller puiser, spontanément, dans les expériences d'autrui et dans des situations antérieures dans le but d'imiter, de calquer ou de se référer au modèle et de surcroît d'en tirer les conséquences. Ainsi, les informations en partageant leur vécu, s'expriment ouvertement, de par leurs expériences, et souhaiteraient que le formateur.

« [...] ajoute à ses exemples, aux analogies faites par rapport à son expérience [...] des exemples d'autres personnes pour élargir un petit peu le champ les horizons. » (Auguste-Entretien5-p142)

Cependant, il est important de souligner que les vécus des informateurs et leurs expériences ne correspondent pas toujours et varient d'une situation à l'autre et, par conséquent, nous pourrions **être choqués** ou déçus.

2- Comprendre par l'analogie - affronter des obstacles de par sa culture

Au CFNK, participer aux formations en cours de carrière implique l'assimilation de nouvelles connaissances théoriques qui ont un lien étroit avec la mise en pratique des gestes médicaux ou de gestion administrative des hôpitaux. Ainsi, il est incontournable de comprendre ce qui est présenté aux formations, en l'occurrence **comprendre par l'analogie**, pour atteindre cet objectif. L'expérience des informateurs nous renseigne trois composantes de cette dimension. Premièrement, comprendre par l'analogie est une manière de **faciliter la compréhension** de connaissances nouvelles à travers les liens qu'on établit avec nos connaissances pré acquises. Pour illustrer nos propos, et si nous examinons l'analogie faite entre l'organisation de l'environnement en 5 S et le puzzle, nous constatons que comparer ce concept abstrait et inconnu à ce jeu d'enfant concret et connu a facilité significativement la compréhension du principe de ce phénomène.

« L'image du puzzle le jeu d'enfant ça m'a beaucoup marqué et j'ai trouvé qu'on peut croire qu'on n'a pas tout alors qu'on a tout devant soi » (Emma, entretien 1 –p.119)

Cette même métaphore, nous renseigne sur la deuxième composante de **comprendre par l'analogie** qui est celle de **se sentir impliqué dans un processus de concrétisation**. Comme nous venons de l'expliquer précédemment en citant l'exemple de l'analogie du puzzle, ces allers-retours entre des concepts abstraits et des exemples concrets amènent le participant à suivre un processus identifiable, tangible et concret : *« pour moi, tout était clair, c'est concret. »*(Nathan, entretien 4- p.135). L'idée du processus de concrétisation est une idée récurrente dans les vécus des professionnels de la santé qui suivent des formations puisqu'ils sont amenés, dans leur pratique professionnelle, à poser des actes et des gestes médicaux tout en se basant sur les connaissances théoriques vues en formation. En effet, pour expliquer le principe d'occlusion intestinale, par exemple, et pour présenter les différentes manières de diagnostiquer, d'ausculter et d'opérer pour débloquer cette occlusion, le formateur a eu recours à l'exemple de la route à embouteillage qui est bloquée à un certain niveau par une personne à mobilité réduite. Cet exemple, a suscité beaucoup d'intérêt de la part des participants qui ont vite compris que pour débloquer la situation, il faut tout d'abord sortir la personne à mobilité réduite de la route pour faciliter le transit et ils ont compris, par conséquent, qu'en cas

d'occlusion intestinale, il faut tout d'abord et, en consultation, identifier s'il s'agit bien de symptômes de l'occlusion intestinale, d'ausculter ensuite les intestins pour repérer l'origine de l'occlusion et enfin intervenir et poser son acte médical.

Ce processus de concrétisation dans lequel les participants se sont impliqués, facilite la compréhension mais se traduit aussi dans les vécus par le fait **d'être satisfait** par cette réflexion imposée par l'analogie. **Être satisfait** en formation des professionnels de la santé en RDC est exprimé de la sorte dans les expériences des informateurs :

« Je ne sais pas si c'est tombé juste du hasard avec notre sujet et le fruit qu'elle a choisi pour faire cette analogie. "Pour moi c'est bon, j'ai beaucoup aimé puisque j'ai aussi senti quelque chose de positif. » (Nathan- entretien 4- p136.)

Toutefois, cette satisfaction et cette appréciation de la réflexion par analogie n'empêchent pas l'émergence d'un autre vécu tout aussi important comme celui d'**affronter des obstacles de par sa culture**. Les analogies proposées par les formateurs n'ont pas toutes été reçues avec le même enthousiasme par les participants.

« En général, si je me représente par exemple comme un éléphant vous allez commencer à m'appeler éléphant... j'ai remarqué que les participants ne sont pas habitués à ce type d'exercice. Mais je suis sûr que chacun, dans son cœur, avait une idée en tête mais il ne voulait pas se prononcer. » (Gustave-entretien 3- p.130)

Qui plus est, ne pas avoir une bonne connaissance du domaine source dans la mesure où, et au niveau culturel, celui-ci n'est pas assez ancré semble pouvoir constituer un obstacle à la réflexion et à la compréhension. D'ailleurs, Nathan, quand on lui a demandé de se comparer à un animal, a exprimé le vécu suivant : *« ... donc chacun a sa culture et a sa préférence mais ici chez nous surtout en Afrique, on n'a pas cette culture d'avoir des animaux de compagnie comme chez vous en Europe. » (Entretien 4- p.136)*. Par conséquent, nous nous questionnons sur l'importance de choisir les analogies qui seraient réinjectées en formation afin d'en assurer l'efficacité et de limiter les obstacles et les chocs d'ordre culturel. De même, le recours à des analogies qui appartiennent au domaine culturel des participants n'est pas toujours gage d'efficacité, puisqu'il est possible qu'une analogie, comme celle de l'ananas, un fruit typiquement tropical et abondant au Congo, puisse choquer les participants et puisse, malgré tout, présenter un obstacle à la réflexion et à la compréhension.

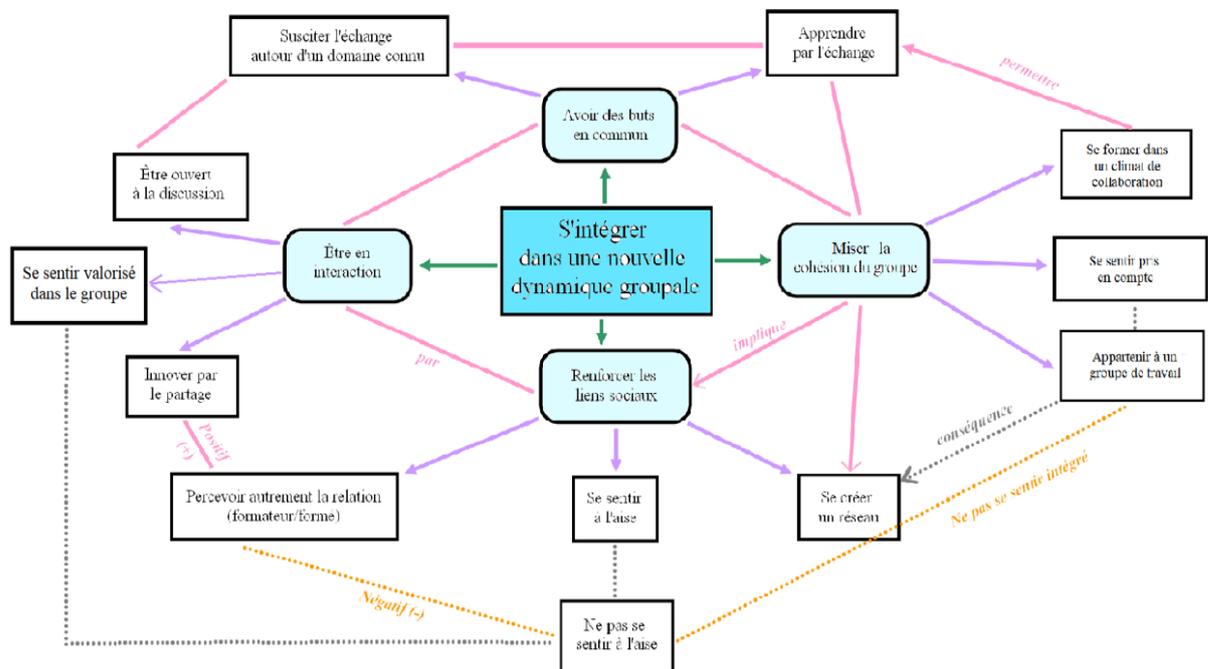
« là je ne vois pas un fruit.... je veux dire prochainement si je reviens pour l'interview j'aurais déjà un autre exemple, une autre analogie qui pourrait ressembler au placenta » (entretien 2, Samy -p.125)

Conclusion : « être satisfait » et « être choqué »

Une fois encore, les nuances de « **Apprécier la réflexion imposée par l'analogie** » permettent de mettre en lumière les variabilités qui y apparaissent. Au cœur des activités proposées lors des formations du CFNK, les expériences des participants balancent entre, d'une part, « **être satisfait** » par ce raisonnement et ce processus de concrétisation qui les aide à comprendre et à réaliser des transferts et d'autre part, « **être choqué** » par le choix des analogies. Ce choc provient du fait que les analogies mises en contexte ne correspondent pas au background culturel des participants. Paradoxalement, les analogies culturellement accessibles, semblent choquer par leur exploitation dans le domaine médical. **Apprécier la réflexion imposée par l'analogie**, c'est, donc, trouver des analogies qui tiennent compte de toutes ces variabilités et qui soutiennent une dynamique didactique favorable.

4.3 *S'intégrer dans une nouvelle dynamique groupale imposée par le recours aux analogies*

Conceptualisation



Commentaires

Nous posons à présent un regard sur une nouvelle conceptualisation, nous semble-t-elle, centrale et qui concerne la dynamique groupale qui sous-tend le recours aux analogies dans une

formation adressée aux professionnels de la santé en RDC. Les expériences vécues des informateurs et leurs sensations ressenties nous révèlent que **s'intégrer dans une nouvelle dynamique groupale imposée par le recours aux analogies** s'articule autour de quatre dimensions, reliées les unes aux autres.

1- Miser sur la cohésion du groupe

Suivre une formation en ayant recours aux analogies au CFNK, c'est **miser sur la cohésion du groupe**. Les participants, qui sont tous des professionnels de la santé et qui appartiennent à la même DPS, se connaissent, peu ou prou, avant même de commencer les formations. Par conséquent, nous constatons la présence préalable d'une certaine cohésion de groupe qui se traduit par un climat d'échange et d'interactions apprécié par l'ensemble des participants. Cette situation semble favoriser d'emblée la dynamique groupale.

De même, cette cohésion de groupe semble s'accroître durant la formation. **Se former dans un climat de collaboration** en est la première composante. Les participants ont exprimé leur satisfaction par rapport au climat de collaboration qui s'installe au moment de réfléchir sur les analogies. Ainsi le choix des analogies comme partie intégrante du dispositif pédagogique provoque plus de cohésion entre les participants :

« Oui, en effet, on est déjà des amis mais on a des affinités différentes, je ne sais pas si c'est tombé du hasard puisque quand on a scindé les groupes et là je sais que si on devait nous demander d'abord notre avis de choisir les membres de son groupe, je pense que je vais choisir ceux avec qui j'ai des affinités. Alors, le travail en groupe autour de l'analogie constitue pour moi un plus, un avantage parce que j'ai pu collaborer avec tout le monde. » (Entretien 4-Nathan-p.138)

De même, **appartenir à un groupe de travail**, permet de favoriser cette cohésion de groupe qui consiste à continuer à travailler ensemble afin de percevoir les liens analogiques et comprendre le message que le formateur voudrait faire passer. Ces groupes de travail qui se sont créés durant la formation, sont généralement des groupes homogènes puisque tous les membres du groupe appartiennent au domaine de la santé et en même temps, il s'agit de groupes hétérogènes puisque plusieurs disciplines et plusieurs spécialités sont représentées au sein de chaque groupe. Cette richesse et cette variété de profils permettent de **se sentir pris en compte** par sa spécificité de manière à ce que chacun trouve sa place dans le groupe et à ce que chacun participe aux activités et notamment à l'élucidation des analogies.

« Elle a fait initier des travaux de groupe parce qu'il y a des personnes qui ne peuvent pas parler quand ils sont dans des grands groupes, mais quand on est dans un groupe restreint là on essaie

d'échanger et d'avoir un moment aussi de dire quelque chose et surtout que les groupes étaient vraiment était hétérogènes : il y avait des médecins, il y avait les administrateurs et nous infirmiers on a appris aussi par l'échange. » (Entretien 1- Emma-p118.)

Toutefois, il serait trop suggestif de dire que **miser sur la cohésion du groupe** permet de **s'intégrer dans une nouvelle dynamique groupale imposée par le recours aux analogies** puisqu'il est possible de ne pas se sentir intégré dans cette dynamique ou tout simplement, de ne pas percevoir l'impact de cette dynamique groupale sur l'apprentissage par analogie « *Je ne pense que ça avait un impact direct sur la cohésion de groupe.* »(Auguste- Entretien 5-p.142).

2- Avoir des buts en commun

Avoir des buts en commun, en l'occurrence, établir des rapprochements analogiques, les comprendre et les réinvestir dans des situations nouvelles, viennent consolider l'intégration dans une nouvelle dynamique groupale. En effet, les participants, membres d'un groupe de travail pendant une formation, soutiennent la cohésion de groupe sur laquelle ils ont misé, et poursuivent un but en commun. Il en résulte que d'une part, pour réussir ce processus, ils communiquent adéquatement entre eux afin **d'apprendre par l'échange**, et d'autre part, cette situation **suscite l'échange autour d'un domaine connu** avant de procéder au transfert et à la mise en lien des domaines sources et cibles.

Il semblerait, d'après nos interprétations des vécus des informateurs, qu'**apprendre par l'échange** provoque un effet sur la cohésion du groupe lorsque la nature des tâches implique de se former dans une ambiance de collaboration. Aussi, pouvons-nous dire que **s'intégrer dans une nouvelle dynamique groupale** peut améliorer le niveau de satisfaction des membres.

« Au cours de cette séance on arrive à partager, on se côtoie, on partage les problèmes qu'on vit dans nos hôpitaux les alternatives prises en cas de tels problèmes : « chez nous on fait ceci »? « L'impact sur les relations est positif et c'est parce que c'est en rapport avec la médecine, nous apprenons par l'échange » (Rodolphe- entretien 6 p. 146 / 149)

3- Renforcer les liens sociaux

Au travers des vécus des informateurs, nous avons pu repérer deux types de cohésion de groupe à savoir la cohésion de groupe dans le travail, et c'est ce que nous avons développé précédemment, et la cohésion sociale qui va nous intéresser dans ce qui suit. Néanmoins, il est important de préciser que, dans le vécu des informateurs, les deux types ne sont pas dissociés et semblent aller de pair. Les participants qui ont suivi ces formations pensent **renforcer leurs liens sociaux** et estiment **se sentir à l'aise** au niveau socio-relationnel et au niveau groupal. Se

sentir à l'aise, selon leurs vécus, est dû à deux facteurs : l'intérêt porté aux analogies mais aussi les échanges suscités par le recours aux analogies.

Paradoxalement, ce choix pédagogique provoque aussi le sentiment de **ne pas se sentir à l'aise** au moment de ces activités et donc ne pas se sentir intégré dans cette dynamique groupale. Les expériences vécues des informateurs nous renseignent sur les situations lesquelles ils ne se sentent pas à l'aise comme par exemple quand ils ne perçoivent pas le sens de l'activité où quand ils se sentent jugés par le regard des autres. Ceci dit, nous constatons que la cohésion sociale est quand même appréciée ou déjà existante donc, nous pouvons déduire que ne pas se sentir à l'aise pourrait avoir un impact négatif sur un seul type de cohésion qui est celui de l'accomplissement des tâches professionnelles donc la cohésion dans le travail. De plus, dans certaines formations, les participants n'ont pas, spécialement, perçu un effet du recours aux analogies sur la cohésion de groupe alors que dans d'autres formations, la dynamique groupale semble être différente au point que les participants apprécient la convivialité de l'ambiance et se comparent à une famille : « *On se sentait à l'aise comme si nous étions en famille. C'était très important.* » (*Gustave- Entretien 3-p132.*) **Renforcer les liens sociaux** requiert l'action de **se créer un réseau**. Le recours aux analogies dans une situation de formation semble, favoriser la création de nouvelles relations suite aux échanges imposés. Qui plus est, dans certaines situations, des réseaux de communication et de partage semblent être mis en place. En effet, prendre les contacts de tous ceux qui ont participé à la formation afin de créer un réseau de communication et d'échange était l'un des expériences qui nous étaient partagées. Nous déduisons alors que **se créer un réseau** semble être une conséquence du fait de **se sentir appartenir à un groupe de travail** et du fait de **miser sur la cohésion du groupe**. **Percevoir autrement la relation formateur-formé** est un tout autre aspect du renforcement des liens sociaux. En effet, les participants aux formations en RDC, ont l'habitude d'avoir des relations assez rigides et verticales avec les formateurs ou avec leurs enseignants au cours de leur formation initiale. Le recours à un dispositif pédagogique mettant en place des analogies a permis au formateur de se rapprocher des participants tant au niveau relationnel qu'au niveau cognitif. Les participants se sentent, ainsi, respectés par leur formateur puisque ce dernier les considère au centre de l'acte d'apprentissage en préparant un environnement propice au travail et en les accompagnant dans leur cheminement cognitif.

« C'était une relation extraordinaire...les échanges ont eu lieu. La méthodologie utilisée par l'enseignant est une méthodologie participative, les liens entre formateur et formés étaient exceptionnels. » (Rodolphe –entretien 6- p140.)

Cependant, cette nouvelle perception de la relation entre formateur et formé, peut provoquer aussi un sentiment de malaise. En fait, les expériences vécues témoignent d'une tension suscitée entre formateur et participants au niveau relationnel, de par la différence de grade académique (sage-femme et médecins internes). Cette tension a impacté la dynamique groupale. De même quand la sage-femme vient avec un ananas en formation, les médecins, étonnés, n'avaient pas compris l'objectif poursuivi derrière cette analogie.

En résumé nous pouvons dire que **renforcer les liens sociaux**, et ce malgré quelques tensions ou quelques moments d'incompréhension, facilite le fait de **s'intégrer dans la nouvelle dynamique imposée par le recours aux analogies**.

4- Être en interaction

Nous arrivons à la dernière propriété de cette conceptualisation. **S'intégrer dans une nouvelle dynamique groupale** est fondé sur l'interaction. **Être en interaction** a été une expérience très appréciée par nos informateurs qui ne se sont pas empêchés d'exprimer leur satisfaction quant aux échanges suscités par le recours aux analogies. Dans cette même optique ils ont insisté, tout de même, sur leur ressenti **d'être ouvert à la discussion**. Par opposition à la forme traditionnelle des formations, le recours aux analogies a contribué à permettre aux participants de vivre une nouvelle expérience pédagogique au cours de laquelle non seulement, ils **se sont sentis valorisés** dans le groupe mais également ils ont pu **innover par le partage** d'idées et les échanges.

Ainsi, en parlant des échanges, on nous confie « *qu'il y avait comme une surenchère* » (Emma-entretien1- p.120) qui reflète l'intensité de ce moment d'échange et l'intensité de l'appréciation de ce moment d'échange. Néanmoins, nous nous demandons si le recours aux analogies ne serait pas qu'un prétexte à l'échange et à la discussion. Les participants avaient été marqués par ces moments de discussion et d'échanges et semblent exprimer un besoin de discuter, d'échanger autour d'un domaine qui les unit et autour d'objectifs communs.

« C'est plutôt dans la 2e où il a présenté les bouchons ça a suscité une sorte de curiosité dans la salle j'ai vu vraiment les groupes réagir par des gestes, certains aussi murmuraient entre eux donc ça a suscité vraiment là une dynamique assez différente » (Auguste, entretien 6 –p141)

Tout compte fait, **s'intégrer dans une nouvelle dynamique groupale imposée par le recours aux analogies**, a conduit les participants à **se sentir valorisés** dans le groupe et par conséquent

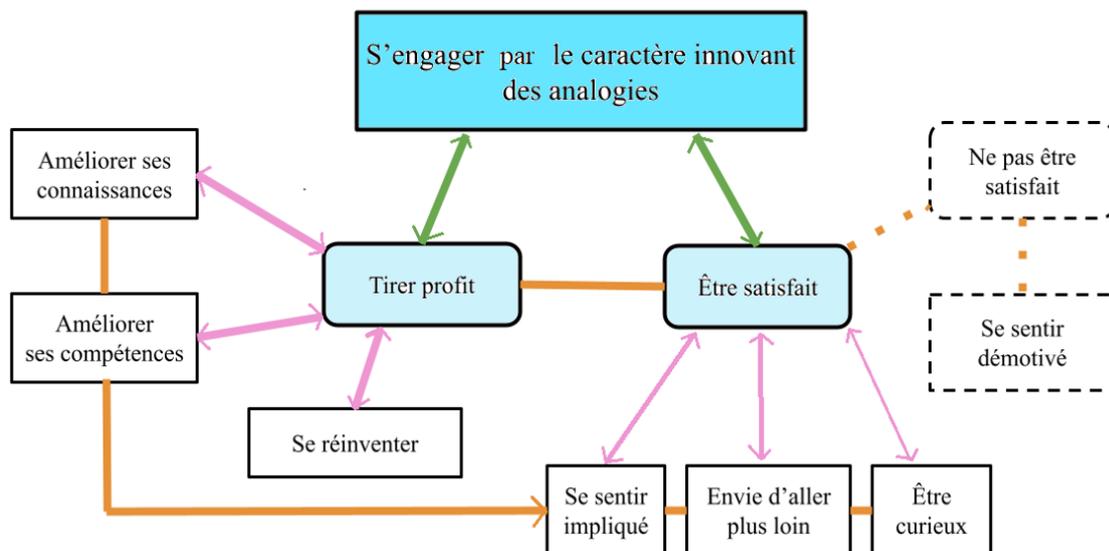
à se sentir à l'aise en formation. il en résulte que si on ne se sent pas respecté, on ne se sent pas à l'aise et donc on ne sent pas intégré dans cette dynamique groupale..

Conclusion : « apprendre par l'échange » « ne pas se sentir à l'aise »

Les différentes dimensions et composantes de « s'intégrer dans une nouvelle dynamique groupale » mettent en évidence la complexité de l'effet d'un choix pédagogique. En effet, même si les participants apprécient l'échange suscité par le recours aux analogies et arrivent à apprendre par l'échange, dans d'autres situations, certains ne se sentent pas à l'aise au moment des échanges et se sentent, peu ou prou, exclus ou encore ne comprennent pas l'intérêt : une dynamique de groupe variable qui dépend des situations et du contexte

4.4 S'engager dans la formation par le caractère innovant de l'analogie

Conceptualisation



Commentaires

D'emblée, nous tenons à préciser que comme l'engagement dans une formation est une conséquence de la dimension motivationnelle, et comme dans les vécus des participants aux formations au CFNK, s'engager se réalise grâce au caractère innovant que représente le recours aux analogies pour eux, nous avons choisi de formuler cette propriété comme suit : « s'engager dans la formation par le caractère innovant de l'analogie ». Deux dimensions principales ressortent de cette propriété : la première est orientée vers la participation à la formation et la seconde est orientée vers l'apprentissage.

1- Être satisfait

Être satisfait d'une formation c'est tout d'abord **se sentir impliqué** par le contenu et par la méthodologie. Nous avons analysé, dans une conceptualisation antérieure, comment les participants apprécient l'usage didactique des analogies et se sentent impliqués par la méthodologie, et par conséquent, la volonté de s'engager dans la formation et de continuer le processus d'apprentissage mis en route s'accroît.

« Cette méthodologie elle est bonne parce que chaque jour une nouvelle chose qui arrive une nouvelle connaissance et les images c'est aussi un élément de langage qui nous rend plus concentré. » (Rodolphe –entretien 6-p.150)

Ceci étant dit, se sentir impliqué par le contenu est, tout aussi, présent dans les expériences des informateurs, dans le sens où, de par les analogies mobilisées dans ces formations, les participants ont été amenés à réfléchir aux liens, aux significations et aux rapprochements. Cette nouvelle manière d'aborder les formations est un levier pour l'engagement dans la formation, ainsi les participants ont exprimé leur volonté de continuer et de se réinscrire dans d'autres formations afin d'améliorer leurs compétences et leur efficacité professionnelle.

« Ça [l'analogie] a un impact sur l'engagement parce que ce sont des outils qui ne sont pas frustrants. On tolère facilement lorsqu'on est exposé face à ça et comme c'est notre domaine à nous, nous sommes engagés positivement sur le plan psychologique et aussi sur le plan physique parce que nos prestations en dépendent. » (Rodolphe –entretien 6 –p.149)

De même, **être satisfait** dans une formation c'est avoir **envie d'aller plus loin** et c'est **être curieux**. La curiosité et l'envie de découvrir de nouvelles choses et de nouveaux mondes requièrent un élément déclencheur. Ce dernier pourrait être véhiculé par l'analogie. D'ailleurs, dans les vécus des participants, nous avons repéré, clairement, cette curiosité et cette envie d'aller plus loin.

« De premier abord, quand elle (la formatrice) l'a présenté (l'ananas), personnellement, je me suis étonné, je ne sais pas la réaction des autres mais cela, indéniablement, a suscité la curiosité et des interventions sont venues.... » (Samy, entretien 2– p.125)

« Dans les explications, ça m'a donné envie d'aller plus loin dans le sens où je trouvais que maintenant, il ne s'agit pas de s'arrêter par-là (...)» (Emma – entretien 1 p.120)

Cependant, **être satisfait**, ne garantit en rien la qualité de la formation ou du dispositif pédagogique. Les informateurs témoignent qu'ils peuvent très bien être satisfaits d'une formation sans pour autant apprécier les choix pédagogiques. Nous pouvons interpréter, semble-t-il, que la satisfaction est due au sujet de la formation et à son rapport avec les besoins des participants.

« C'est que la motivation...Elle reste l'amélioration des compétences personnelle [...]. C'est pour cela que nous voulons aller de l'avant. » (Rodolphe – entretien 6 – p.149)

Qui plus est, **être satisfait**, n'est pas une expérience figée qui ne change pas. Il est possible que le participant ne se sente pas satisfait à un moment donné par le choix de recourir aux analogies et ainsi, nous constatons une diminution de l'engagement chez le participant qui peut **se sentir démotivé**.

« J'étais quelques fois démotivé. Mais enfin, je peux mesurer mon niveau de motivation pendant la séance et je dirai 50, sur une échelle de 100 » (Samy -Entretien 2 – p.126).

2- Tirer profit

Au niveau de la motivation orientée vers l'apprentissage, **tirer profit** du recours aux analogies en formation, c'est **améliorer ses connaissances**. En effet, la formation n'a pas toujours été accessible à tous les professionnels de la santé en RDC. Certains, suivent, d'ailleurs, une formation pour la première fois alors que d'autres personnes n'ont pas pu profiter de ces formations. Cela explique certaines demandes ou suggestions recueillies lors des entretiens.

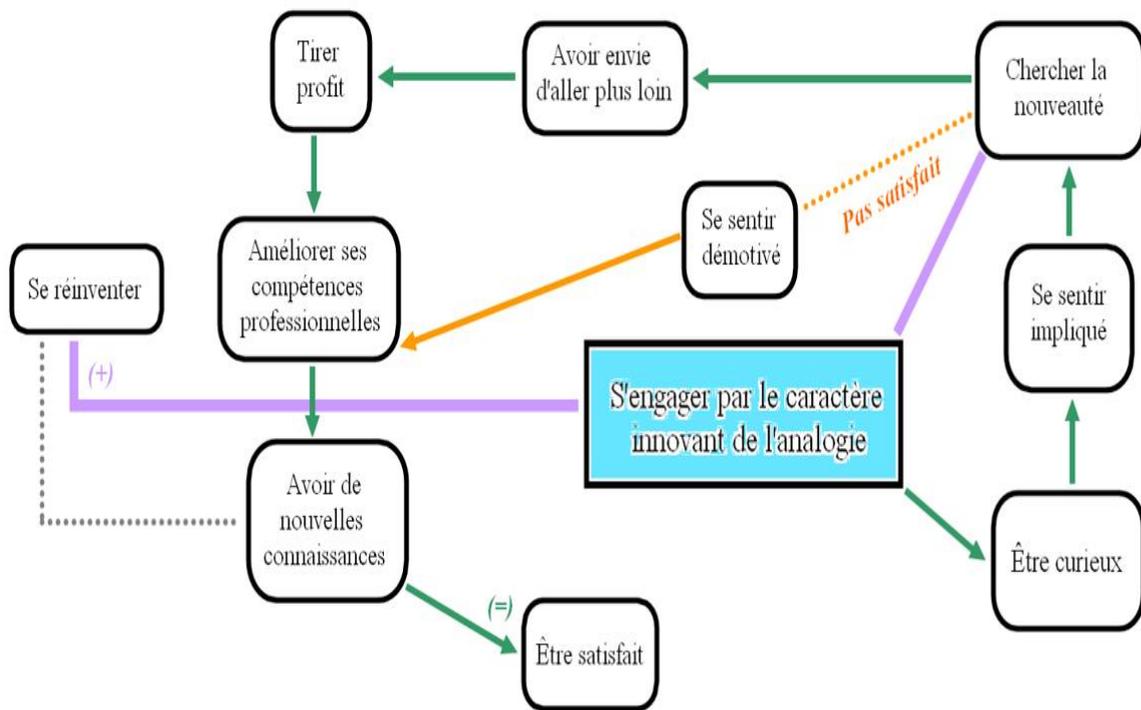
«Je peux juste souhaiter qu'on continue à faire des formations comme ça pas seulement à une seule catégorie d'agent mais à tous les agents parce que ça va aider » (Gustave- Entretien 3 – p.133)

Donc, suivre une formation n'est pas une donnée constante mais bien au contraire, c'est une opportunité. Cela, donne une signification à cette formation. Qui plus est, avoir recours aux analogies est perçu comme une innovation sur le plan didactique. Par conséquent les participants essaient de maximiser et de **tirer profit** de cette formation en cherchant de la nouveauté tant au niveau des connaissances théoriques qu'au niveau des compétences professionnelles. Au niveau du développement personnel, les vécus des informateurs nous révèlent une envie **de se réinventer**. Les participants, en s'engageant dans les formations qui leur étaient proposées, cherchaient et essayaient à **se réinventer** et à se renouveler, non seulement au niveau professionnel mais aussi au niveau des perceptions, des comportements et des relations. Nous avons pu constater des prémisses de changement au sein des groupes de participants à savoir le changement de perception de l'apport d'une formation ou encore le changement dans les relations entre formateur et formé ou le changement dans les comportements de la vie quotidienne. **Tirer profit** c'est aussi **se réinventer** en transférant ce qu'on a appris par l'analogie en comportement ou en action pratique dans la vie de tous les jours. L'innovation apportée par le recours aux analogies a permis aux participants de s'engager dans la formation et d'accentuer la motivation qui est déjà existante.

« En effet, au fur et à mesure que l'on est en train de faire, la formation, la motivation, elle est en train de d'augmenter parce que pour au fur et à mesure, il y a de nouveaux enseignements que je reçois qui me permettront d'améliorer le travail. De là-haut, je suis la qualité des soins que j'offre aux personnes malades » (Fortuné, entretien 7 – p.156).

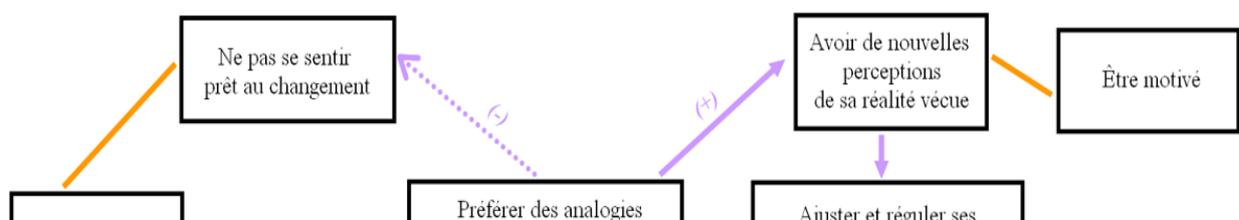
Conclusion : S'engager est un processus

Les nuances perçues dans les vécus des participants à propos de la dimension motivationnelle et de l'engagement montrent la complexité de l'articulation des différentes composantes du phénomène et les liens étroits qu'il y a entre elles. Alors, en guise de conclusion, nous vous proposons une deuxième conceptualisation de cette propriété que nous ne décomposons pas en dimensions. Il s'agit d'une conceptualisation qui représente l'engagement en tant que processus au cours duquel les dimensions s'articulent plutôt dans une logique de cause à effet que dans une logique circulaire.



4.5 Se projeter

Conceptualisation



Commentaires

Se projeter est une propriété importante recensée dans les vécus des informateurs. Notre conceptualisation de cette propriété a été construite en tenant compte d'une certaine temporalité qui considère le moment où le formateur injecte ses analogies comme un point de repère pour essayer de comprendre les phénomènes qui s'installent avant et après le recours aux analogies et ce, sans oublier, bien évidemment, de mettre en avant la variabilité de l'une ou de l'autre dimension.

Être en formation pour un professionnel de la santé en RDC représente une opportunité pour **se questionner sur ses représentations et sur ses perceptions** au niveau de la formation et de son intérêt, au niveau des relations entre participants et formateurs ou encore au niveau des différents aspects et exigences du métier. Les informateurs ont transmis, lors des entrevues, leurs attentes et leurs questionnements.

« C'est une formation sur les urgences chirurgicales. Ce que j'attendais de cette formation, c'est quelque chose comme de la nouveauté de l'information sur les sujets pour lesquels je n'avais pas de bonnes informations. Je me questionnais beaucoup sur ma façon de faire et sur l'actualité pour se mettre à jour par rapport à ce qui se passe aujourd'hui et par rapport à ce qui s'est passé hier dans la science. C'est comme ça que j'ai réfléchi » (Fortuné – entretien 7 – p.153).

Être en formation, c'est aussi, et selon les expériences des participants, **être sensible aux problèmes de Santé publique**. Par ailleurs, nos informateurs ont révélé quelques problèmes majeurs et ont exprimé de par leurs expériences un grand intérêt et une grande motivation pour améliorer leur pratique professionnelle et essayer de trouver des solutions à court et à moyen terme.

« la séance proprement dite de formation d'hier était vraiment de très grande nécessité pour moi et j'ai senti qu'il en valait la peine parce qu' il y a eu beaucoup de choses dans nos habitudes et dans nos techniques chirurgicales où j'ai trouvé qu'il y a des choses où on devrait apporter correction et la séance d'hier a vraiment résolu beaucoup de problèmes que nous avons dans notre pratique professionnelle » Auguste(entretien 5 - p.139)

A cette motivation existante, s'ajoute un dispositif pédagogique **« bien préparé »** (Nathan, **entretien 4 – P136.**) par les formateurs qui ont injecté des analogies tout au long des formations. **Avoir recours aux analogies** a permis aux participants de **transférer les connaissances théoriques** qu'ils ont apprises en connaissances pratiques et surtout au niveau de la prise en charge des patients. A cet effet, nous considérons cette dimension comme une manière de **se projeter** dans la pratique professionnelle par l'analogie. Or, il semble que ce premier défi ne peut être réalisé qu'à une condition : **préférer des analogies qui se rattachent au monde professionnel**. En effet pour pouvoir **se projeter** les participants expriment leur satisfaction d'avoir eu recours à des analogies qui leur parlent voire des analogies qui touchent leur vécu et leur réalité professionnelle.

« [...] C'était parfait surtout en ce qui concerne l'écorce de l'ananas... ça ressemblait beaucoup à ce qu'on voyait au quotidien. » (Samy- entretien 2 – p.127)
« [...] ce sont des images qui nous parlent et qui font partie de notre univers professionnel » (Gustave- entretien 3 , p. 149)

Du moment où cette condition est respectée, les participants commencent alors à **avoir de nouvelles perceptions de leurs réalités** et de leur vécu suite à la réflexion imposée par l'analogie (il s'agit de la propriété développée au point 2), suite au processus concret (il s'agit de la propriété développée au point 1) dans lequel ils se sont inscrits et aussi, suite à l'échange et aux interactions suscités par l'analogie(il s'agit de la propriété développée au point 3). Par conséquent, **être motivé** semble être l'aboutissant de cette situation.

« [...] Cette méthodologie elle est bonne parce que chaque jour une nouvelle chose qui arrive une nouvelle connaissance et les images c'est aussi un élément de langage qui nous rend plus concentré et plus motivé pour voir qu'est-ce qu'il y a de nouveau. » (Rodolphe – entretien 6 – p.150)

Cependant, les vécus des participants sont variés et l'impact du choix de l'analogie et de son usage pédagogique semble être perçu différemment par les participants. **Ne pas se sentir prêt**

au changement semble, en effet, être une conséquence d'une certaine perception de cet impact de l'analogie. Cette perception, semble ne pas apprécier l'usage des analogies ou encore ne pas apprécier le choix de l'une ou l'autre analogie. Il en résulte que, les participants préfèrent rester dans leur zone de confort et préfèrent ne pas se projeter. Ainsi **Être démotivé** semble caractériser le vécu de ces participants. Toutefois, **être démotivé**, semble ne pas avoir d'impact sur le fait d'être sensible aux problèmes de santé publique. À cet effet, tous les participants qu'ils soient motivés ou moins motivés ont transmis, lors des entretiens, tant de messages exprimant leur souhait d'améliorer leurs structures de soin et d'améliorer la prise en charge des patients afin de remédier aux problématiques comme le taux élevé de mortalité des femmes en accouchement ou le manque de praticiens dans certaines spécialités.

« Effectivement, c'est mon souhait, c'est mon souhait que je revienne pour une autre formation pour notre apprentissage. Je le dirai au facilitateur à la fin de la formation. C'est intéressant pour moi parce que La façon de faire est différente Soignant les malades parce que l'objectif de tous les autres, c'est la bonne qualité des soins ». (Fortuné, entretien 7- p.158)

Qui plus est, ajuster et réguler ses pratiques professionnelles c'est aussi **se projeter** dans la pratique professionnelle et c'est aussi **se réinventer** tant au niveau pratique qu'au niveau des connaissances. C'est pourquoi le participant semble prêt à **relever de nouveaux défis** personnels mais surtout de nouveaux défis professionnels. **Se réinventer** et **relever de nouveaux défis** concourent pour augmenter la confiance en soi et l'estime de soi.

« Oui, ça je le promets. J'étais ici mais mon attention était déjà dans les différents services de l'hôpital et je compte vraiment les mettre en pratique dans nos services » (Emma, entretien 1- p.119)

Conclusion : « relever de nouveaux défis » « se questionner sur ses représentations »

Encore une fois, les nuances perçues dans les vécus des participants mettent en avant cette idée de processus qui sous-tend le recours aux analogies. Au niveau du développement personnel, se projeter c'est relever de nouveaux défis mais c'est aussi constituer un levier pour se questionner sur ses représentations et sur ses perceptions. Les analogies semblent, ainsi, impacter plusieurs dynamiques au niveau cognitif, motivationnel et relationnel.

Chapitre 5 : Discussion et perspectives

Après avoir présenté les résultats obtenus se rapportant à la question de recherche, nous voilà arrivée au terme de cette rédaction. L'analyse des entretiens nous a permis de construire cinq conceptualisations interprétant les impacts du recours aux analogies dans des formations adressées aux professionnels de la santé en RDC. Nous pouvons, à présent, envisager d'évaluer la portée de nos résultats, mais aussi de mettre en lumière les limites éventuelles de ce travail tout en les mettant en relation avec des résultats découverts dans la littérature scientifique. Dans le même ordre d'idées, nous soulevons, dans cette dernière analyse quelques questions restées en suspens et proposons des pistes à de futures recherches.

Rappelons la question de recherche : « *Comment les dynamiques motivationnelles, didactiques et groupales sont-elles influencées par l'usage d'analogies dans des formations adressées à des professionnels de la santé en RDC?* ». Pour répondre à cette question, nous allons faire appel à nos questionnements de départ et à nos préconceptions présentées au chapitre deux de ce travail et construites après l'éclairage théorique. Ces préconceptions représentent trois déclinaisons de la question principale.

1- Le recours aux analogies produit-il un effet motivationnel qui pourrait favoriser ou défavoriser, par conséquent, la dynamique motivationnelle d'un groupe de professionnels de la santé ?

En nous référant à la définition de la motivation présentée par Leboyer (2007), nous pouvons confirmer nos résultats présentés dans la quatrième conceptualisation.

Rappelons en ici la définition « *être motivé, c'est consacrer des efforts significatifs à l'accomplissement d'un objectif précis* » (Leboyer, 2007, p.81). Nos interprétations des vécus des informateurs ont révélé les efforts fournis par les participants à vouloir comprendre les ressemblances et les similitudes entre les deux domaines de l'analogie à savoir le domaine source et le domaine cible. Il en résulte que les participants éprouvent du **plaisir** lorsqu'il y a compréhension, car l'objectif d'améliorer les connaissances et les compétences est atteint. Ceci implique inévitablement l'engagement et l'intérêt d'apprendre (Kintsh, 1998).

Nous pouvons dire, donc, que le recours aux analogies en formation en tant que pratique pédagogique innovante **favorise l'engagement des participants** dans l'apprentissage et suscite l'envie d'apprendre par la réflexion imposée par l'analogie et par la méthodologie qui en découle. Et c'est ainsi que nos informateurs ont exprimé cette idée.

« En effet, au fur et à mesure que l'on est en train de faire en formation, la motivation, elle est en train d'augmenter au fur et à mesure, parce qu'il y a de nouveaux enseignements que je reçois qui me permettront d'améliorer le travail et la qualité des soins que j'offre aux personnes malades. Effectivement, moi, si on pouvait me dire que ta formation est de 5 jours, si tu peux accepter que l'on programme la formation, je serai vraiment, vraiment ravi parce que je trouve ça très bien. » (Fortuné, entretien 6 p.155)

Qui plus est, nous constatons que la motivation ne caractérise pas l'individu mais caractérise, plutôt, les conditions, et l'envie qui créent cette motivation. (Leboyer, 2007). Dans cette même perspective, nous pensons, et conformément à Carré (2004), que les quatre types d'orientation qui reflètent la façon d'agir des adultes en formation, à savoir l'orientation intrinsèque, l'orientation extrinsèque, l'orientation vers l'apprentissage et l'orientation vers la participation, ont été prises en compte dans nos résultats. Pour ce faire, nous avons développé, rappelons-le, deux dimensions de l'engagement : tirer profit de la formation qui représente la double orientation (intrinsèque et extrinsèque) vers l'apprentissage et être satisfait qui représente, à son tour, la double orientation vers la participation. Néanmoins, nous soulignons que nous n'avons pas développé les liens qui pourraient se faire entre ces différentes orientations et leurs différentes combinaisons qui pourraient impacter la dynamique motivationnelle dans un sens comme dans l'autre.

Toutefois, une question nous semble intéressante et reste en suspens : cet engagement par des analogies ne serait-il pas illusoire si le participant ne se projette pas ?

2- Le recours aux analogies a-t-il un effet didactique qui pourrait impacter positivement ou négativement la compréhension ?

Nous pouvons confirmer, tout d'abord, que le recours aux analogies influence la dynamique didactique. Les résultats de notre recherche développés dans les deux premières conceptualisations viennent confirmer ce qui a été relevé dans la littérature scientifique. En effet, nous avons constaté, de par l'interprétation du vécu des informateurs, que le recours à l'analogie en tant que médiateur a facilité l'accès au savoir et aux nouvelles connaissances. Le participant à la formation, par son implication dans un processus de concrétisation et par des métaphores vivantes et ancrées dans le réel, parvient à créer des liens entre l'élément source et l'élément cible (Ortony, 1975) et ainsi parvient à une meilleure compréhension. Dans cette même optique, il s'est avéré aussi, que la logique didactique est influencée, à différents niveaux, par l'usage de l'analogie (Petrie et al, 1978,). Premièrement, il s'agit du niveau **de la conception du dispositif** et ce par la création de médiateurs qui mobilisent la cognition. En effet, il est primordial de vérifier les conditions d'efficacité des analogies (Faulx et Danse,

2015) pour mobiliser la capacité cognitive des apprenants. Par conséquent, une analogie qui ne répond pas aux conditions peut impacter négativement la dynamique didactique (DeJeager et Willey, 2015). Deuxièmement, il s'agit du niveau du **processus d'appropriation des connaissances** qui se construit en trois étapes :

1-l'incompréhension ou la déconstruction du message cadre où le message métaphorique est repéré mais sans le comprendre,

2-la construction avec explication du message externe où les deux domaines en jeu sont repérés,

3- la reconstruction du message interne où la correspondance entre les deux domaines est établie. (Hofstadter, 1989) . Ce processus a été bel et bien exprimé par nos informateurs.

« D'emblée quand il a projeté l'image je n'ai pas du tout fait cette allusion ou cette analogie c'est justement... l'impression que j'ai eue c'était seulement qu'il y avait des obstacles partout oui mais lorsqu'il a apporté ses explications j'ai commencé à comprendre tout ce qui s'est passé et j'ai commencé à comprendre même ce qui s'est passé dans ma structure chez les malades que j'ai eu à traiter-là » (Auguste – entretien 5 , p.140)

Troisièmement, il s'agit du **niveau méthodologique** qui tend à impliquer l'apprenant dans l'apprentissage, d'une part, à travers la réflexion imposée par l'analogie et d'autre part, à travers cet aspect « terre à terre » qui suscite chez l'apprenant une curiosité et une envie d'apprendre et donc une motivation. Toutefois, il est à noter que parmi les limites de cette recherche, nous désignons dans ce cas précis, le traitement cloisonné des résultats et la négligence de toute relation entre les différentes dynamiques objets de notre recherche. Nous pensons qu'il serait plus judicieux d'aborder la problématique dans sa globalité puisque, le recours aux analogies dans une formation adressée aux professionnels de la santé incarne une expérience subjective donnant sens à une nouvelle réalité en fonction des différentes dynamiques qui s'influencent et qui s'impactent mutuellement (Rollo, 2015).

3- Le recours aux analogies produit-il un effet socio- relationnel et pourrait-il impacter la dynamique groupale, et ce, en créant des phénomènes groupaux qui pourraient générer des changements de comportements ?

Les analyses issues de la troisième conceptualisation viennent appuyer les résultats découverts dans la littérature scientifique prouvant que l'analogie, en tant qu'espace de participation et d'affiliation, peut impacter la dynamique groupale en mettant en évidence les enjeux relationnels, sociaux et identitaires. (Duc, 2008). En effet, le recours aux analogies, à l'instar d'autres choix pédagogiques, permet aux participants de s'intégrer dans une nouvelle dynamique groupale basée essentiellement sur l'interaction et les échanges, et c'est

effectivement, cet aspect interactionnel qui représente la plus-value du recours aux analogies. Si nous nous référons aux sept règles qui conditionnent une dynamique de groupe positive synthétisées par Abric (2008), nous constatons qu'au moins cinq sont reprises dans les vécus des informateurs :

Règles	oui	non	Commentaires
Un minimum d'homogénéité du groupe est propice à la richesse des interactions,	X		Les participants appartiennent au même domaine professionnel et dépendent de la même DSP.
Le formateur s'accorde avec les participants sur les buts et les règles de vie	X		Les règles de vie constituent l'objet d'un contrat tacite entre les participants et les formateurs. (Valable pour toutes les formations du CFNK). Les buts sont déterminés dans l'offre de formation et exprimés par les participants pendant la formation.
Augmenter l'attrait de l'appartenance au groupe, une expérience à vivre.	X		Appartenir à un groupe de travail est une propriété centrale de notre conceptualisation.
Réguler la fréquence et la régularité des interactions.	X		Les participants ont exprimé leur satisfaction quant à la gestion des interventions.
La proximité physique ou virtuelle est indispensable.	X		Les formations se sont déroulées en présentiel au CFNK. Les locaux étaient disposés de manière à favoriser les interactions.
Partager ses décisions et coconstruire : Leadership démocratique.	X	X	Le rôle du leadership n'a pas été analysé dans nos résultats. Par contre, les participants ont exprimé leur satisfaction quant au partage des idées et à la co-construction du savoir.

Installer un esprit de compétition intergroupe.		X	Nous n'avons pas relevé dans les vécus des participants ce point.
-------------------------------------------------	--	---	-------------------------------------------------------------------

Par conséquent, nous pouvons dire que la dynamique groupale qui sous-tend le recours aux analogies est positive. Elle permet à chacun des participants de s'y intégrer en misant sur **la cohésion du groupe**. Ainsi, les effets socio- relationnels produits par le recours aux analogies renforcent, non seulement, les liens sociaux mais créent, aussi, des changements de comportements. Les participants ont tendance à **s'innover** tant au niveau des pratiques qu'au niveau des comportements. Toutefois, dans notre présentation des résultats, nous n'avons pas abordé trois points qui nous semblent importants dans la compréhension des effets socio- relationnels du recours aux analogies sur la dynamique groupale comme l'entend la discipline de la psychologie sociale. En premier lieu, comme le postule Kurt Lewin (1947), tout groupe restreint a une dynamique de groupe qui dépasse les dynamiques individuelles et interindividuelles. Il considère aussi que le comportement est déterminé par des éléments constituant l'environnement psychologique et social. Dans notre analyse, nous n'avons pas approfondi cet aspect de « **champ psychologique** » et nous n'avons pas développé le système de tensions qui pourrait s'installer en formation. En deuxième lieu, nous n'avons pas mis la focale sur les différents rôles au sein du groupe et de leur impact sur la dynamique groupale et notamment le **phénomène du leadership** (Abric, 2008). Et en dernier lieu, nous n'avons pas vérifié l'impact du recours aux analogies sur **l'esprit de compétition**, surtout, que notre public est constitué de professionnels de la santé occupant des postes différents, devant toujours se perfectionner et se remettre en question et étant souvent jugés sur leur rendement. Cet esprit de compétition pourrait générer une dynamique plus compétitive que coopérative (Faulx et Danse, 2015) ayant un impact différent sur la dynamique groupale.

Il serait outrecuidant de prétendre que les résultats de cette recherche sont une réponse unique et définitive à la question. Ce n'est, plutôt, que **le début d'une multitude de pistes de réflexion** sur un sujet qui prend, de plus en plus, de place dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. En effet, cette recherche nous donne une idée sur le sujet, en se positionnant du côté des participants à une formation en cours de carrière. Il serait pertinent et judicieux de se questionner sur les représentations et **les vécus des formateurs** quant au recours aux analogies et de l'implication que ce vécu et ces représentations pourraient avoir sur les choix et les logiques pédagogiques mobilisés par les formateurs. Il serait, également, pertinent de s'intéresser aux impacts du recours aux analogies dans d'autres contextes de formation et en l'occurrence dans d'autres contextes culturels de formation. **Une étude comparative** entre une

formation qui se déroule en RDC et une formation qui se déroule en Belgique ou dans un autre pays européen aura toute sa légitimité et pourra faire l'objet d'une recherche future. Et enfin, une autre perspective nous semble pertinente et judicieuse dans le contexte de formations adressées à des professionnels de la santé, c'est de s'interroger sur la portée du recours aux analogies sur la communication entre les professionnels de la santé et le patient et par extension sur **le pouvoir intrinsèque du langage** (Monneret, 2007).

Conclusion

A travers cette recherche, nous espérons avoir contribué, peu qu'il soit, à **la mise en évidence de l'analogie dans le cadre d'une formation pour adultes**. Notre objectif, espérons qu'il soit atteint, était de **comprendre** l'impact ou l'effet de ces analogies sur **les dynamiques** motivationnelles en termes d'engagement, les dynamiques didactiques en termes de compréhension et enfin les dynamiques groupales en termes de phénomènes groupaux et de relations interpersonnelles et ce, **à travers, les expériences et les vécus** des professionnels de la santé en RDC.

Le langage médical étant propice à la prolifération des analogies, notre Revue de la littérature nous a permis de statuer sur **l'efficacité** du recours aux analogies dans des formations continues dans le domaine de la Santé. L'analogie semble constituer **un médiateur** ou une technique qui peut s'avérer porteuse pour l'apprentissage, la motivation et la dynamique groupale. Néanmoins cette efficacité demeure **conditionnelle**. Les résultats de notre recherche s'avèrent confirmatoires des perspectives de la littérature scientifique. En somme, il ressort de la recherche l'effet positif du recours aux analogies, en tant que médiateur, sur l'apprentissage et la mobilisation cognitive, sur l'engagement en formation et l'avenir professionnel des participants et sur la cohésion de groupe et les interactions interpersonnelles. Des **études complémentaires** sur **les conditions d'efficacité** des analogies et sur **le rôle du formateur** pourraient enrichir et affiner davantage nos résultats.

Indéniablement, le contexte de cette recherche fait sa richesse et sa singularité. La recherche en RDC à Goma, avec toutes **les spécificités du contexte africain**, ainsi que les entretiens et les ateliers que nous avons menés avec des professionnels de la santé, nous ont permis de nous rendre compte **des réalités de terrain** et nous ont enrichi tant au niveau professionnel qu'au

niveau personnel. En outre, ce travail de recherche espère être le fruit d'une belle concrétisation d'un partenariat entre l'ULiège et l'ULB Coopération

Enfin, **en tant que formateur d'adultes**, nous espérons que cette recherche contribue à mieux cerner la nouvelle approche de la cognition par analogie et permet **une réflexion** sur nos pratiques professionnelles. Dès lors, cette recherche s'achève sur une envie encore plus grandissante de poursuivre cette démarche et d'aborder d'autres facettes de l'analogie, ce concept qui est au cœur de la pensée, ce concept qui nous fait vivre !

Bibliographie

Abbat, F.R ., et Mejia, A . (1990). La formation continue des professionnels de la santé. *Manuel pour ateliers*. Genève. Organisation mondiale de la santé.

Abric, J.C. (2008). *Psychologie de la communication. Théories et méthodes*. Paris. Armand Colin. Cours

Atienza, M. (1988). L'analogie en droit. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 21, 33-56 . Université Saint-Louis Bruxelles.

Ascher, F. (2005). La métaphore est un transport. *Cahiers internationaux de sociologie*, 118, 37 -54. Presses universitaires de France .

Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner du sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26, 1-18.

Carré, Ph. (2004). Motivation et rapport à la formation. In P. Carré, P. Caspar (Ed), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, 279-299., Paris : Dunod

Caty, M.-È. & Hébert, M. (2019). Cheminement et difficultés analytiques en méthodologie de la théorisation enracinée : expérience de deux doctorantes. *Approches inductives*, 6(1), 61–90. <https://doi.org/10.7202/1060045ar>

Charbonnel, N., Kleiber, G et coll. (1999). *La métaphore entre philosophie, linguistique et rhétorique*. Presses universitaires de France.

Dachet, D., Faulx, D. et Baye, A. (2020). *Quels impacts du recours à l'analogie sur la mémorisation, la compréhension et le transfert d'un concept nouveau ? Étude*

expérimentale dans les classes de sciences. Revue française de pédagogie, 2(2), 95-117. <https://doi.org/10.4000/rfp.9281>

Dal, G. (2008). *Analogie et lexique construit : un retour ?*. Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF'08 ISBN 978-2-7598-0358-3, Paris, 2008, Institut de Linguistique Française Morphologie . DOI 10.1051/cmlf08304

De Beaune, S., Hilaire-Perez, L. et Vermeir, K. (2017). *L'analogie, les techniques et les savoirs. Approches cognitives et historiques*. Paris . CNRS éditions.

Dennery, M. (2015). *Concepts et principes pédagogiques : la dynamique des groupes*. CCampus -le blog.
<https://www.blog-formation-entreprise.fr/la-dynamique-de-groupe/> (Consulté le 31/12/2021 à 17h22.)

De Visscher, P. (2001). *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*. Paris, P.U.F.

Donnelly, C. M., et McDaniel, M. A. (1993). Use of analogy in learning scientific concepts. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 19, 975-987. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.19.4.975>

Donnelly, C. M., et McDaniel, M. A. (2000). Analogy with knowledgeable learners: when analogy confers benefits and exacts costs. *Psychonomic Bulletin & Review*, 7, 537-543. <https://doi.org/10.3758/BF03214368>

Dortier, J-F. (2011). *Le cerveau et la pensée*. Editions sciences humaines, 31-46. Auxerre.

Dumez, H. (2011). Faire une revue de littérature : pourquoi et comment ?. *Le Libellio d'AEGIS*, 7, (2 - Eté), 15-27. HAL Id: hal-00657381 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657381>

Faulx, D. (2008). L'animatique des groupes : esquisse d'un nouveau champ de recherche en formation des adultes. *Education Permanente*, 174, 147-156.

Faulx, D., et Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage en formation des adultes*. De Boeck.

Fortin, C., Rousseau R., (1989). Psychologie cognitive. Une approche de traitement de l'information. *Presses de L'université du Québec*. Sillery, Québec.

Girard, M.J., Brérat De Boisanger, F et coll (2015). Le chercheur et son expérience de la subjectivité : une sensibilité partagée. *Spécificités*, 8, p 10-20

- Goldschmidt, V., et Grenet, P.** (1948). Les origines de l'analogie philosophique dans les Dialogues de Platon. *Revue des Études Grecques*, tome 63, fascicule 294-298, 286-289. Paris, Boivin
- GLYNN, S.M.** (1995). Conceptual bridges: Using analogies to explain scientific concepts. *Science Teacher*, (62), issue 9, 25.
- Guittet, A.** (2008). *L'entretien: Techniques et pratiques*. (7e éd.). Paris: Armand Colin.
- Hofstadter, D.** (1979) *Gödel, Escher, Bach : les Brins d'une Guirlande Éternelle*. InterÉditions, Paris.
- Jaeger, A.** (2015). Reading an analogy can cause the illusion of comprehension. *Discourse*. DOI: 10.1080/0163853X.2015.1026679.
- Jouquan J, Parent F, Audétat M-C.** (2013). Des analogies entre le raisonnement médical et l'évaluation formative. *Revue Française de Linguistique Appliquée*.
- Kintsch, W.,** (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge University Press. New York.
- Lakoff, G., et Johnson, M.** (1980). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Les éditions de minuit. Lonrai, France.
- Lambert, R.** (1966). L'observation des ressemblances, d'après Aristote. *Laval théologique et philosophique*, 22(2), 169–185. <https://doi.org/10.7202/1020096ar>
- Lavoie, C., et Lucier, K .** (2012). Entre la calebasse et le panier : la conduite d'entretiens semi-dirigés en contextes africains. *Recherches qualitatives*, Vol 31 (1) ,62-88
- Leboyer, CL.** (2007). *Remotiver au travail*. Paris. Eyrolles
- Lewin, K.** (1947). Group decisions and social change . In Newcomb, T. M. and Hartley, E. L. (Ed), *Readings in Social Psychology*. New York: Henry Holt.
- Lonfat, J.** (2004). Archéologie de la notion d'analogie d'Aristote à Saint-thomas D'Aquin. *Archives d'histoire doctrinale et littéraire du Moyen Âge*, (1) Tome 71, 35 -107
ISSN 0373-5478 ISBN 9782711617425.
- Martineau, S.** (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives* , Hors Série (5), 70-81.
- Martineau, S.** (2005). L'instrumentation dans la collecte des données : l'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches Qualitatives* , Hors Série (2),5-17

- Marzo, P., et Gomez-Perez, M.** (2020). Faire du terrain au Moyen-Orient et en Afrique : stratégies d'approche et défis de positionnement du chercheur. *Recherches qualitatives*, 39(1), 1–20. <https://doi.org/10.7202/1070013ar>
- Maubant, P.** (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. PUF, éducation et formation. Paris.
- Mc Daniel, A., et M Donnelly, C. M.** (1996). Learning with analogy and elaborative interrogation. *Journal Of Educational Psychology*, 88 , 508-519.
- Monneret , P.** (2007). L'analogie et l'énigme de l'expression. In: *L'Information Grammaticale*, 113,16-22.
doi : https://www.persee.fr/doc/igram_02229838_2007_num_113_1_3882
- Molino, J.** (1979) . Métaphores, modèles et analogies dans les sciences. *Langages*, 12^e année, 54, 83-102.
doi : <https://doi.org/10.3406/lgge.1979.1820>
- Moriceau, V.** (2003). *Un modèle de représentation sémantique de la métaphore*. Mémoire de DEA. Université Paul-Sabatier, Toulouse.
- Newton, L. D.** (2003). The occurrence of analogies in elementary school science books. *Instructional Science*, 31, 353–375.
- Ortony, A.,** (1978). *Metaphor and thought*. Cambridge university press, 2 éd ,579-610
- Paillé, P. & Mucchielli, A.** (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Paris, N. A, et Glynn, S.M.** (2004). Elaborate analogies in science text : Tools for enhancing preservice teacher's knowledge and attitudes. *Contemporaray Educational Psychology*, 29 , 230-247.
- Petrie, H.G., et Oshlag, R.S.** (1993). Metaphor in Education. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought, Second Edition*. New York: Cambridge University Press
- Pirotton, G.** (1994). Métaphores et communication pédagogique. *Vers un usage délibéré de la métaphore à des fins pédagogiques*. Recherches en communication, (2)
- Plantin, C.** (2011). Analogie et métaphore argumentatives. *A contrario* , 2 (16) , 110 - 130 . ISSN 1660-7880 . ISBN 9786169078128
- Pope, C. et Mays, N.** (1995), Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health services research . *BMJ*,311(6996). 42-45.
- Ramos, E.** (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie*. Paris : Armand Colin.

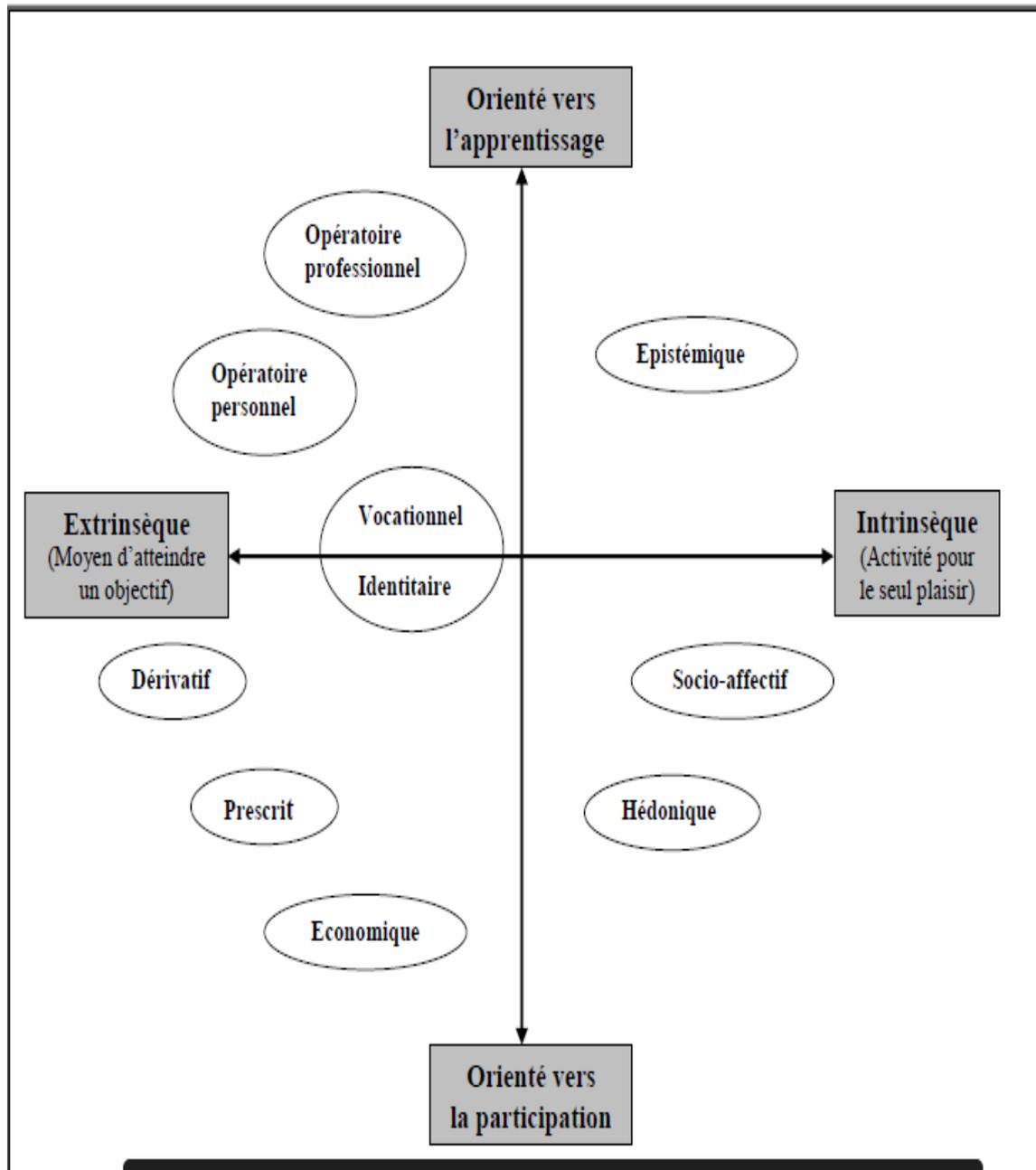
- Ripoll T., et Coulon, D.** (2001). Le raisonnement par analogie : une analyse descriptive et critique des modèles du mapping. *L'année psychologique*, 101 (2), 289-323.
DOI <https://doi.org/10.3406/psy.2001.29559>
- ROLLO, A.** (2015). Les métaphores conceptuelles dans la science médicale : outil cognitif et communicatif. *Les avatars de la métaphore*, Publifarum, 23
- Sacrfone, D.** (2004). Processus et procédé psychanalytiques : vertus et limites de l'analogie. *Revue française de psychanalyse*. (5)68 , 1627 -1635 ISSN 0035-2942 ISBN 2130548164
- Vandeloise, C.** (2001). Compte rendu de *La métaphore : entre philosophie et rhétorique*.
- Vosniadou, S., et Ortony, A.** (1983). The influence of analogy in children's acquisition of new information from text : an exploratory study. In J. A. Niles & L. A. Harris, *Searches foir Meaning in Reading/language : Processing and Instruction* (p. 71-79) Rochester, N. Y. : National Reading Conference
- Wunenberger J.-J.** (2006). L'idole au regard de la philosophie des images . *Protée*, 29(3), PU Québec
- Zhang, F.** (2014). *L'application de l'analogie dans l'enseignement du français en Chine*. Linguistique. Université de Bourgogne.

Annexes

LISTE DES ANNEXES

Annexe n°1 – Orientations et motif d’engagement en formation -----	87
Annexe n°2 – Conseils pour les chercheurs en contexte étranger-----	88
Annexe n°3 – Consentement éclairé-----	89
Annexe n°4 – Grilles d’observation-----	91
Annexe n°5 – Guide d’entretien-----	97
Annexe n°6 – Atelier de construction des analogies-----	100
Annexe n°7 – Tableau des recherches littérature scientifique-----	112
Annexe n°8 – Entretien-1-----	118
Annexe n°9 – Entretien 2-----	123
Annexe n°10 – Entretien 3-----	129
Annexe n°11 – Entretien 4-----	134
Annexe n°12 – Entretien 5-----	139
Annexe n°13 – Entretien 6-----	144
Annexe n°14 – Entretien 7-----	152
Annexe n°15 – Codage ouvert entretien 1-----	159
Annexe n°16 – Arbre thématique -----	162
Annexe n°17 – Codage axial : table des propriétés-----	163
Annexe n°18 – Codage axial : étiquettes deux par deux-----	165
Annexe n°19 – Apprécier l’usage didactique des analogies en tant que médiateur -----	168
Annexe n°20 – Apprécier la réflexion imposée par l’analogie-----	169
Annexe n°21 – S’intégrer dans une nouvelle dynamique groupale-----	170
Annexe n°22 – S’engager par le caractère innovant de l’analogie-----	171
Annexe n°23 – S’engager par le caractère innovant de l’analogie (2 ^{ème} version)-----	172
Annexe n°24 – Se projeter-----	173

Annexe n°1 – Orientations et motif d'engagement en formation (Carré, 2004, p.293)



Annexe n°2 – Conseils pour les chercheurs en contexte étranger

Tableau 1
Conseils pour les chercheurs

Conseils	Contextes
Communiquer dans la langue première des participants	<ul style="list-style-type: none"> - Entretiens en milieu rural - Répondants appartenant à des minorités ethnolinguistiques - Répondants moins scolarisés tels que les femmes, les personnes défavorisées ou les villageois
Tenir compte des contraintes physiques et logistiques	<ul style="list-style-type: none"> - Fatigue du chercheur en raison de la chaleur qui peut être insupportable à certains moments de la journée - Pannes d'électricité fréquentes - Déplacements souvent plus longs (en temps) que prévu - Participants pas toujours capables d'accéder au lieu de rendez-vous - Emploi de téléphones cellulaires : ils sont parfois la meilleure façon de contacter les répondants, mais ils peuvent nuire au déroulement des entretiens
Tenir compte des contraintes saisonnières	<ul style="list-style-type: none"> - Routes souvent impraticables pendant la saison des pluies - Manque fréquent d'eau et d'électricité pendant la saison sèche - Répondants en milieu agricole occupés pendant le temps des semences et des récoltes
Tenir compte des contraintes socioéconomiques et minimiser le risque d'impact négatif sur les répondants	<ul style="list-style-type: none"> - Temps pris par les répondants pour répondre aux questions se traduit parfois en une perte de revenus - Heure et lieu des entretiens pouvant faire une différence pour les répondants

Annexe n°3 – Consentement éclairé



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

CONSENTEMENT ECLAIRE POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS

<i>Titre de la recherche</i>	Comment les dynamiques motivationnelles, didactiques et groupales sont-elles influencées par l'usage d'analogies dans des formations adressées à des professionnels de la santé en RDC?
<i>Chercheur responsable</i>	<i>Imen DRISSI</i>
<i>Promoteur</i>	<i>Daniel FAULX</i>
<i>Service et numéro de téléphone de contact</i>	<i>UAFA 043663186</i>

- Je, soussigné(e) déclare :
- avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;
- avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.
- avoir reçu une copie de l'information au participant et du consentement éclairé.

J'ai compris que :

- je peux à tout moment mettre un terme à ma participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision ni subir aucun préjudice que ce soit. Les données codées acquises resteront disponibles pour traitements statistiques.
- je peux demander à recevoir les résultats globaux de la recherche mais je n'aurai aucun retour concernant mes performances personnelles.
- je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à ma participation à la recherche.
- des données me concernant seront récoltées pendant ma participation à cette étude et que le chercheur/mémorant responsable et le promoteur de l'étude se portent garants de la confidentialité de ces données. Je conserve le droit de regard et de rectification sur mes données personnelles (données démographiques). Je dispose d'une série de droits (accès, rectification, suppression, opposition) concernant mes données personnelles, droits que je peux exercer en prenant contact avec le Délégué à la protection des données de l'institution dont les coordonnées se trouvent sur la feuille d'information

qui m'a été remise. Je peux également lui adresser toute doléance concernant le traitement de mes données à caractère personnel. Je dispose également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

- les données à caractère personnel ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire pour un maximum de trois années.

Je consens à ce que :

- les données anonymes recueillies dans le cadre de cette étude soient également utilisées dans le cadre d'autres études futures similaires, y compris éventuellement dans d'autres pays que la Belgique.
- les données anonymes recueillies soient, le cas échéant, transmises à des collègues d'autres institutions pour des analyses similaires à celles du présent projet ou qu'elles soient mises en dépôt sur des répertoires scientifiques accessibles à la communauté scientifique uniquement.
- mes données personnelles soient traitées selon les modalités décrites dans la rubrique traitant de garanties de confidentialité du formulaire d'information.

J'autorise le chercheur responsable à m'enregistrer / me filmer à des fins de recherche

Je consens à ce que cet enregistrement soit également utilisé à des fins : OUI

- d'enseignement (par exemple, présentation dans le cadre de cours) : OUI
- de formation (y compris sur le site intranet de l'ULG, uniquement accessible par un identifiant et un mot de passe) : OUI
- de communication scientifique aux professionnels (par exemple, de conférences) : OUI-

En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour être participant à cette recherche.

Lu et approuvé,

Date et signature

Chercheur responsable

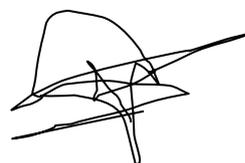
- Je soussigné, Imen DRISSI chercheur responsable, confirme avoir fourni oralement les informations nécessaires sur l'étude et avoir fourni un exemplaire du document d'information et de consentement au participant.
- Je confirme qu'aucune pression n'a été exercée pour que la personne accepte de participer à l'étude et que je suis prêt à répondre à toutes les questions supplémentaires, le cas échéant.
- Je confirme travailler en accord avec les principes éthiques énoncés dans la dernière version de la « Déclaration d'Helsinki », des « Bonnes pratiques Cliniques » et de la loi belge du 7 mai 2004, relative aux expérimentations sur la personne humaine, ainsi que dans le respect des pratiques éthiques et déontologiques de ma profession.

Nom, prénom du chercheur responsable

Date et signature

Imen DRISSI

24/08/2021



Annexe n°4 – Grilles d’observation

Date : 01/11/2021

Lieu : CFNK

Formateur : Micheline Baguma (sage-femme)

Sujet de formation : comment lutter contre l’HPP

Public-cible : 12 stagiaires médecins / infirmiers

Grille d'observation

<i>Timing/ activité</i>	<i>Observations</i>	<i>Commentaires</i>
10h40	<p>Présentation : se comparer à un animal</p> <p>Le chien – défense</p> <p>Le perroquet –</p> <p>Les animaux domestiques</p> <p>La chèvre et la vache : le rapprochement avec le post-partum</p> <p>L’aigle : la détermination</p> <p>Je n’aime pas les animaux</p> <p>La chèvre / le chat : il aime jouer avec</p> <p>Introduction (mettre l’accent sur la réalité du terrain : les femmes qui ne survivent pas au post-partum)</p> <p>Le formateur présente l’ananas, les participants le touchent, le manipulent</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La formatrice se compare à une poule : elle commence et fait le lien avec la profession - Un participant a refusé l’activité : il n’aime pas les animaux (parasite) <p>L’ambiance générale : détendue</p> <p>Rires / mais intérêt / participation active</p> <p>Mettre en rapport l’aspect de l’ananas avec les termes médicaux (gynéco-obstétrique)</p>
10h 50		

	<p><i>La formatrice demande ce que les médecins stagiaires pourraient trouver comme lien avec leur réalité professionnelle :</i></p> <p><i>]forme ovoïde, consistance, parties manquantes , la surface n'est pas lisse</i></p> <p><i>Arrivée tardive de certains participants</i></p> <p><i>La formatrice continue l'activité ...</i></p> <p><i>Les participants rapprochent l'ananas à des organes différents utérus / placenta</i></p> <p><i>La formatrice présente les images</i></p> <p><i>Elle explique les ressemblances entre l'ananas et le placenta</i></p> <p><i>Phase maternelle avec la peau de l'ananas</i></p> <p><i>La queue de l'ananas représente le cordon</i></p> <p><i>Encore recours à l'objet</i></p> <p><i>Les parties manquantes (toujours par rapport à l'ananas)</i></p> <p><i>La formatrice applaudit les participants parce qu'ils ont ^pu trouver les ressemblances et leur demande de se rappeler toujours de l'ananas quand ils sont en maternité.</i></p> <p><i>L'hémorragie du post-partum : recourt aux images choquantes</i></p> <p><i>La formatrice pose la question ' qu'est-ce que vous parlez d'une HPP »</i></p> <p><i>11h010 : travail de groupe : pour répondre aux questions proposées (</i></p> <p><i>Rapporteur / modérateur</i></p> <p><i>Les consignes pas claires</i></p> <p><i>Arrivée tardive de 3 participants</i></p>	<p><i>Un moment de réflexion par rapport aux ressemblances</i></p> <p><i>Attention et observation : moment de réflexion, le transfert des connaissances</i></p> <p><i>Les formés s'applaudissent et fiers .</i></p> <p><i>Au niveau de la compréhension, l'analogie semble avoir un impact positif</i></p> <p><i>Participation concluante aux ateliers , présentation de qualité</i></p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Présentation en groupe et réponses aux questions

12h 05 : retour à la métaphore : comment manipuler le placenta , en utilisant l'ananas.

La formatrice utilise les gestes pour simuler un examen de placenta

Les feuilles représentent les membranes : comment on tient le placenta ? et comment on l'examine ? (en tenant l'ananas)

Les participants manipulent l'ananas pour expliquer l'examen et les gestes à poser

A la fin de la séance, je lance un appel aux volontaires

Grille d'observation formation 2

Date : 02/11/2021

Lieu : CFNK

Formateur : Dr Christophe Kimona

Sujet de formation : Les urgences chirurgicales

Public-cible : 20 médecins / infirmiers

Grille d'observation

Timing/ activité	Observations	Commentaires
9h	<p>C'est le 2^{ème} jour de formation</p> <p>(1^{er} jour : introduction générale)</p> <p>Le sujet de la formation : les urgences digestives (les abdomens aigus chirurgicaux)</p> <p>Le formateur expose les objectifs de la séance</p> <p>Brainstorming avec les participants</p>	<p>Public pars très réactif (dû peut-être au moment de démarrage assez difficile)</p>
9h 30	<p>Problème informatique (faire appel au technicien)</p>	<p>Faute de préparation de la part du formateur</p> <p>Je profite pour lancer un appel aux volontaires</p> <p>Participants attentifs et entrain e prendre note</p>
9h40	<p>Reprise de la formation</p> <p>Introduction et définition de la problématique</p>	<p>Les consignes ne sont pas bien claires</p>

<p>9h45</p>	<p><i>Occlusions / péritonites / pancréatite)</i></p> <p><i>Un cas clinique en groupe (20 min)</i></p> <p><i>Echanges au sein des groupes et prise de note</i></p>	<p><i>Recours au support (Slide) pour mieux comprendre ce qui est demandé</i></p> <p><i>Ecoute attentive de la part des autres participants</i></p>
<p>10h10</p>	<p><i>Présentation du travail de groupe par le secrétaire de chaque groupe</i></p> <p><i>Le formateur note au TN pour une mise en commun</i></p> <p><i>Il schématise ce que c'est une obstruction</i></p>	<p><i>Sollicitation des participants pour la création d'une base commune de diagnostic</i></p>
<p>10h45</p>	<p><i>Pause</i></p>	<p><i>Regards attentifs</i></p> <p><i>Rires</i></p> <p><i>Ambiance détendue</i></p>
<p>11h05</p>	<p><i>Il a présenté les 2 images :</i></p> <p><i>En haut à droite : un embouteillage (les questions : du à quoi ? , il y a un handicapé qui travers e la route)</i></p> <p><i>En bas à gauche (un blocage)</i></p> <p><i>Dans ce deux cas de figure qu'est-ce qui s'ensuit ?</i></p> <p><i>Qu'est-ce qu'(il y a de commun entre les deux ?</i></p> <p><i>Le formateur explique le point en commun entre les deux images : l'obstacle en amont et en aval .</i></p> <p><i>Il fait des rapprochements avec le cas médical</i></p> <p><i>Retour sur la métaphore pour expliquer les symptômes</i></p>	<p><i>Echanges</i></p> <p><i>Les participants émettent des suppositions</i></p> <p><i>Réponses collectives et motivation</i></p>

Retour sur la métaphore pour le traitement (que faire pour dégager le bouchon routier : dégager le handicapé / que faire pour dégager l'occlusion)

Le formateur projette par la suite une image de l'intestin obstrué

Métaphore tube digestif + serpent en mouvement : le formateur essaie d'expliquer l'idée du mouvement dans le tube de digestif pour mettre en valeur l'aspect statique du tube digestif causé par l'occlusion

Le formateur présente des schématisations pour illustrer ce qui a été expliqué

Retour sur la métaphore de la route à embouteillage

Travail réflexif en groupe

Les participants suivent attentivement l'exposé

11h45 : les participants s'ennuient de la longueur de l'exposé (certains ont sommeil, certains prennent note, certains ne suivent pas, certains ont l'air d'être concentrés)

Grille d'observation formation 3

Date : 01/11/2021

Lieu : CFNK

Formateur : Aminata Kavugho Kayenga : inspecteur gestionnaire

Sujet de formation : Les 5 S-Kaize- TQM

Public-cible : 10 gestionnaires administratifs de l'hôpital provincial

Grille d'observation

<i>Timing/ activité</i>	<i>Observations</i>	<i>Commentaires</i>
<i>9h 05</i>	<p><i>La formation commence avec 30 min de retard... (contrôle papier sur la route)</i></p> <p><i>Présentations : recours à l'analogie pour se présenter,</i></p> <p><i>La formatrice se compare à une oie ----- faire la rapprochement avec son rôle au sein de l'hôpital</i></p>	<p><i>Ambiance assez détendue : rires et discussions sur l'animal qui pourrait nous identifier.</i></p>

	<p><i>Les participants font la même chose :</i></p> <p><i>5 participants préfèrent s'identifier avec son propre nom</i></p> <p><i>1 participant s'identifie à l'éléphant : sa façon de marcher , il ne sait pas tourner du côté gauche. Il faut rester une seule direction, et quand il faut courir, il faut regarder tout droit</i></p> <p><i>Demander aux participants de lire les 2 objectifs de la formation</i></p> <p><i>Mise en place de la métaphore : projeter une image et demander de écrire ce que l'on voit et essayer de réfléchir s (une colline)</i></p> <p><i>La formatrice note au tableau les propositions des participants (termitière) colline : maison de chenille , herbes, termitière, pelouse e mal entretenue, animal trop petit , qui construit, un ciel clair</i></p> <p><i>La formatrice fait le rapprochement avec le sujet de formation, elle reprend les propositions des participants pour concrétiser le principe des 5 S sujet de la formation</i></p> <p><i>2 -ème métaphore : l'arbre / lance / orientée vers le nord et le principe 5S / KAizen / TQM (même démarche)</i></p> <p><i>Nous avons repéré tige / racine / branche</i></p> <p><i>Maison : fondation / mur / toiture</i></p> <p><i>La formatrice fait le rapprochement avec le principe :</i></p> <p><i>Elle confirme l'idée de la lance : la direction</i></p> <p style="text-align: center;"><i>De la plante : la construction, l'élévation</i></p> <p style="text-align: center;"><i>De la maison : les étapes de la méthode</i></p>	<p><i>Extrapolation des images / exponentiellement</i></p> <p><i>....</i></p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------

	<p><i>Les participants réagissent</i></p> <p><i>--- faire le rapprochement avec le S2</i></p> <p><i>3ème exemple : code QR et appareil avec étiquettes</i></p> <p><i>Feu rouge de signalisation / S4</i></p> <p><i>Questions et échanges</i></p>	<p><i>Réflexion en collectif, débat</i></p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------

Annexe n°5 – Guide d'entretien

Guide d'entretien

1- **Cadrage** : présentation de la chercheuse

Explication du cadre et des objectifs de l'entretien

Explication du déroulement de l'entretien

2- **Questions et relances verbales**

Axe 1 : vécu et impressions

- 5) *Comment avez-vous vécu cette séance ? Quelles seraient vos premières impressions à propos de cette séance de formation ?*

Relances possibles : *penseriez-vous que cette séance répondait à vos attentes ?*

Pourriez-vous dire que vous êtes satisfaits de cette séance et par ailleurs m'expliquer les raisons ?

Penseriez-vous être assez impliqué ou pas dans cette formation ?

Au niveau des connaissances et des savoirs, pensez-vous avoir répondu à vos besoins ?

A quel point, pensez-vous avoir appliqué ou pouvoir appliquer ce que vous avez appris ou acquis comme connaissance ?

Au niveau relationnel (avec les pairs ou avec le formateur), que me diriez-vous ?

- 6) *En somme, et en faisant le lien avec tout ce que vous venez de dire par rapport à cette séance, pourriez-vous m'expliquer (s'ils existent bien évidemment) des résultats concrets apportés par cette formation tant au niveau professionnel, qu'au niveau personnel ?*

Relances possibles : *pourriez-vous me dire si cette formation pourrait être remobilisée dans vos pratiques professionnelles ou autres ?*

Qu'est-ce qui a rendu compte cette rencontre de vos résultats et attentes possible ? Selon vous, quel était le cheminement ou pour être plus simple et concrète, comment ça s'est passé ?

Axe 2 : la formation : éléments pertinents

- 7) *Auriez-vous repéré des éléments (exemples, comparaisons, exercices, questions ...) utilisés par le formateur qui vous ont marqués ou qui vous ont intrigués?*

Si le participant évoque la métaphore : on passe directement à la question suivante

Si le participant n'évoque pas la métaphore :

Relances possibles : Qu'avez-vous pensé de l'exemple ou de la comparaison utilisé par le formateur ? Que vous évoque la comparaison utilisée par le formateur ?

- 8) *Comment avez-vous perçu le lien entre (citer la cible et la source) ?*

Relances possibles : Qu'avez-vous compris ? Qu'est-ce qui vous aide dans cette comparaison ? ou, au contraire, vous semble-t-elle empêcher une bonne compréhension ?

Voyez-vous un ou des plusieurs désagréments quant au recours à certains exemples ou comparaisons évoqués durant la formation (mauvais exemple, incompréhension, difficulté d'assimilation, exemple mal placé...)? Qu'est-ce qui n'aurait pas bien fonctionné selon vous aujourd'hui ? Serait-il possible de m'en dire plus ?

Axe 3 : effets et impacts

- 9) *Comment qualifieriez-vous votre motivation ou votre engagement au cours de cette formation ?*

Relances possibles : Que pourriez-vous me dire à propos de l'envie d'apprendre ? L'avez-vous ressentie ? Qu'est ce qui déclenché cette envie ?

- 10) *Et la dimension relationnelle ? comment l'avez-vous vécu et que pourriez-vous m'en dire ?*

Relances possibles : y-aurait-il pas certains choix pédagogiques ou exemples cités ou autres qui auraient provoqué plus de cohésion ou moins de cohésion entre vous, les participants ?

- 3- **Clôture** : *synthèse des éléments évoqués avec le participant*
Éventuelles données à ajouter ou à expliciter davantage

Remerciements

Annexe n°6 – Ateliers de construction des analogies

Ateliers de création des analogies et métaphores

Partie A : Conception

L'apport d'un atelier de construction des analogies avec les formateurs qui participent à la recherche ou ceux qui n'y participent pas tient de prime abord à son rôle de familiarisation et d'adaptation aux analogies. En effet, non seulement les ateliers permettent d'explicitier le concept "analogie" à un public assez distant de la terminologie linguistique et pédagogique, mais ils permettent aussi d'ancrer des analogies déjà existantes dans leur contexte culturel et dans le contexte de leurs formations.

Qui plus est, lors de ces ateliers, les participants passent à l'action et à la création, en inventant de nouvelles analogies ou métaphores qui pourraient être injectées dans leurs formations.

Pour mieux concevoir ces ateliers, il serait judicieux de faire une analyse du contexte de formation, des objectifs à atteindre et des méthodes pédagogiques ou médiateurs à mettre en place. L'optique générale des ateliers serait de mettre en place des actions pour développer les compétences des personnes dans un domaine-cible, celui des analogies en formation de santé.

1- le contexte de formation : réalités professionnelles et sociales

Les ateliers sont destinés à des formateurs qui appartiennent au domaine de la santé au Nord-Kivu au Congo.

Ils ont suivi une formation sur les techniques d'animation, l'ingénierie pédagogique et la conception de formations pour adultes. Ils ne sont pas des formateurs à temps-

plein mais ils organisent des formations dans le cadre de leur exercice de fonction (médecin, chirurgien, infirmiers ou autres...)

Le recrutement des formateurs a été fait suite à l'épreuve de validation des compétences qui a suivi leur formation (fin du mois de septembre 2021).

2- les objectifs visés

▶ → *Objectif général des ateliers: accompagner les formateurs en les aidant à conceptualiser, créer et implémenter des métaphores dans leurs dispositifs de formation.*

Ainsi, à l'issue de cet atelier, le formateur cherche à atteindre ces quatre objectifs opérationnels :

- 1- Familiariser les futurs formateurs au concept d'analogie (en tant qu'outil d'apprentissage)
- 2- Sensibiliser à l'importance du recours aux analogies (place des métaphores dans la vie quotidienne, différence analogie /métaphore / analogie distale ou proximale / analogie de forme ou de relation)
- 3- Créer un relevé des analogies et en les ancrant dans le contexte culturel et le contexte de formation
- 4- Donner la théorie (définir, analyser les effets didactiques et motivationnels, exposer les conditions d'efficacité)
- 5- Aider et soutenir les futurs formateurs dans le processus de création et de mise en place des analogies dans leurs formations en échangeant des idées, en débattant et en prenant des décisions.

3- Les choix pédagogiques

Afin d'atteindre les objectifs visés plusieurs choix pédagogiques ont été opérés en fonction de l'effet recherché par le formateur pour chaque activité.

- l'exposé : une présentation théorique qui met en lien différents concepts autour de l'analogie en leur donnant sens à la lumière d'exemples ou de situations de formations.
- l'apprentissage par ateliers : se mettre en action, en ateliers de travail, pour créer des analogies à injecter dans leurs formations.
- séance de discussion et de partage d'idée : l'interaction est un enjeu incontournable dans toute formation. Lors de cet atelier, une grande partie serait accordée aux interactions qui non seulement ouvrent le débat mais aussi elles créent une ambiance de collaboration et de partage. (objectif 1-3 et 4)
- le coaching : en fonction du nombre de participants , nous allons procéder à deux sortes de coaching celui par le pair et celui par l'expert. Le rôle du coach serait d'accompagner les participants, les aider à élaborer des analogies et à prendre des décisions, tout en suscitant la réflexion et la créativité.

La formatrice veillera à adapter sa posture selon le choix de la méthode, il sera tantôt en posture transmissive lors des exposés et au moment d'énoncer les consignes, tantôt en posture maïeutique ou réflexive pour amorcer les débats et les prises de décision et tantôt expérientielle quand les participants doivent se mettre à l'action et à la création.

Partie B : Design

Jour 1

ACTIVITÉ N°1 : PRISE DE CONTACT /PRESENTATION DES PROJETS DE FORMATION

(30 min)

Consigne

« Bonjour à toutes et tous. Je vous souhaite la bienvenue à cet atelier de formation et j'espère qu'il sera à la hauteur de vos attentes.

Comme vous le savez, cet atelier porte sur les analogies ou les métaphores et sur l'intérêt d'y recourir en contexte de formation.

(expliquer les enjeux : ce qu'on va faire ensemble : d'abord clarifier , on s'interrogera s'il ya des meilleures analogies que d'autres et surtout on va s'aider les uns les autres à construire des analogies porteuses.

Je suis bien consciente que chaque individu a son propre projet de formation, que chaque individu a sa propre histoire (chacun a son propre projet, vous menez tous des formations différentes ...) et par conséquent chaque individu a des ambitions et des attentes différentes de l'autre. Et, si je suis parmi vous, aujourd'hui, c'est, d'abord, pour vous accompagner dans cette formation qui fera partie intégrante de mon mémoire et aussi pour essayer de comprendre avec vous et de mettre l'accent sur l'usage des analogies dans vos formations et aboutir à en construire quelques métaphores que vous pourriez injecter par la suite dans vos formations respectives. (insister sur ce qui relie : trouvez des intérêts communs)

Avant d'aborder la présentation de la formation et de ses objectifs, j'aimerais bien vous inviter dans un premier temps à chercher ou à proposer une image qui pourrait vous représenter, et dans un second temps, je vous propose de présenter vos sujets de formation sous forme de « Pitch » qui n'est autre qu'une synthèse brève et condensée de ce que vous comptez faire dans vos formations et ainsi je pourrais pour la suite de cet atelier partir de vos sujets de formations pour donner du sens au contenu que nous allons co-construire tout au long de cette formation. (expliquer que le sujet de formation ..)

Je vous laisserai 5 minutes pour réfléchir, vous aurez en même temps le slide qui explique ce qu'est un pitch et ainsi vous pourriez s'en inspirer pour construire le vôtre.

Est-ce que j'étais suffisamment claire ?

Remarque : le formateur note les sujets de formation sur le slide (Brainstorming) afin de les réinvestir au cours de la formation

PRÉSENTATION DU PROJET DE FORMATION : OBJECTIFS ET DÉMARCHES

(10min)

→ **Connaître et découvrir le projet de formation**

→ **Connaître les différentes étapes de la formation**

« Maintenant, nous allons aborder la partie présentation de la formation. Toute formation est un projet qui est ancré dans un contexte particulier et qui part d'une situation actuelle problématique, déséquilibrée ou équilibrée et qui tend vers un changement de la situation future . Vous êtes des formateurs ou de futurs-formateurs, et vous comme moi sommes toujours à la recherche de moyens, outils, méthodes ou techniques qui pourraient aider nos participants à mieux comprendre le contenu, à donner du sens à nos activités, et aussi pour les rendre plus attrayantes et plus motivantes. Dans cette optique, nous allons travailler sur les analogies ou les métaphores et essayer de comprendre et d'analyser leur ou leurs (au pluriel) impact pédagogique, didactique et motivationnel. Les diapositives qui vont défiler vous expliqueront brièvement notre projet, les objectifs à atteindre et les outils de travail qui seraient mis à votre disposition et notamment les choix pédagogiques et les techniques d'animation qui seraient mis en place. Je vous invite à réagir si vous en éprouvez le besoin. »

Choix pédagogique

Nous avons choisi l'exposé pour réaliser cette activité qui ne demeure pas moins intéressante que la première. Il est primordial de contextualiser la formation et d'en installer le cadre. Le participant , et pour pouvoir donner du sens à ce qu'il fait et à ce qu'il vit, a besoin d'être averti du projet auquel il va participer, des objectifs à atteindre et des moyens qui lui sont possibles et accessibles. L'exposé, dans sa forme brève et précise, accompagné d'un support visuel, aidera le participant à y voir plus clair et à être conscient du projet et du changement qui lui est inhérent. Ainsi, faut-il mentionner que 2 gammes d'effets sont produites à travers cet exercice à savoir un effet didactique (être conscient de la situation d'apprentissage ou de formation) et un effet motivationnel (donner du sens à sa formation est incontestablement un facteur de motivation puisque cela permet aux participants de se projeter dans l'action).

ACTIVITÉ N°2 : Exposé les analogies (30 min)

Quand on dit analogie ou métaphore, nous pensons directement à usage particulier, à un usage poétique ou figuratif qui relève principalement de la linguistique, de la poésie et de la rhétorique. Or, plusieurs chercheurs et plusieurs recherches critiquent ce point de vue et montrent que l'analogie ou la métaphore (nous n'allons pas faire de différence entre les 2 concepts lors de cet atelier) traversent de notre langage, notre quotidien voire notre pensée. Ainsi Johnson et Lakoff défendent fortement cette idée et pensent que la métaphore est partout présente dans la vie de tous les jours. Prenons un exemple de vie quotidienne : Qu'est-ce qui vous permet de se comporter, comme vous le faites bien d'ailleurs, lors d'une formation ou lors d'une conférence ? Vous allez peut-être me répondre en disant c'est parce que nous avons vu d'autres personnes le faire avant nous donc nous le faisons. On est bien dans l'analogie qui n'est autre qu'une comparaison entre deux éléments un élément source auquel on se réfère pour expliquer et un élément cible celui qu'on voudrait comprendre ou

expliquer. Prenons, maintenant, un autre exemple qui porte sur le langage : si je vous dis le temps c'est de l'argent / tu me fais perdre du temps / ce procédé vous fera gagner du temps / je n'ai pas de temps / merci de m'avoir donné de votre temps, là vous remarquez le recours permanent à l'analogie et à l'image métaphorique pour concrétiser ou pour expliciter notre rapport au temps. C'est à travers ce langage richement teinté par les métaphores que nous créons de nouvelles situations, de nouvelles images et de nouvelles activités quotidiennes. Un autre exemple que vous trouverez dans le livre de Daniel Faulx : « cette formation et un grand voyage dans l'inconnu », pourriez-vous expliciter l'analogie ? (réponses des intervenants) ici nous avons bien compris que c'est une analogie, parce que nous ne parlons pas du voyage (physique) mais plutôt c'est la notion de découverte qui est visée.

Comme vous avez pu le constater, l'analogie et la métaphore sont partout dans notre vie quotidienne il n'en demeure pas moins pour l'apprentissage et la cognition et c'est le domaine qui nous concerne le plus aujourd'hui. Ces dernières années, l'intérêt des chercheurs de la cognition s'est fortement focalisé sur l'importance de l'analogie dans des contextes d'apprentissage, de cognition et de compréhension. Sander et Hofstadter (deux spécialistes de la neuro-cognition) ont publié un livre intitulé « l'analogie, cœur de la pensée » qui a fait un grand succès.

Observons cet exemple. Comme vous pouvez le voir, à gauche, vous voyez un cœur et à droite une pompe, pourriez-vous m'expliquer le lien ou le rapprochement qu'on pourrait avoir ? (réponses des intervenants) L'activité d'un cœur peut-être comparé à une pompe

J'attire votre attention ici sur le rapport ou le rapprochement qui a été fait entre ce qu'on connaît déjà ou qu'on connaît mieux la pompe en l'occurrence et le cœur, un organe qu'on découvre (si le cours est destiné à des étudiants de 1^{ère} année ou en biologie...) ou qu'on connaît moins.

Sur ce même point de vue, et afin de mieux comprendre l'impact de l'analogie sur la compréhension, je vous demande de réfléchir et d'interpréter ce que vous voyez ? (réponse des intervenants)

Le cerveau et l'ordinateur ... Voilà une analogie intéressante à expliquer ! Pour l'ordinateur, il s'agit de millions d'éléments reliés entre eux et qui fonctionnent au sein de circuits et modes bien précis, mais immuables. Quant au cerveau, il s'agit de millions de neurones reliés entre eux et ayant un fonctionnement, certes, plus complexe, mais évolutif. Un second modèle ou une nouvelle représentation a émergé par la suite et considère la pensée humaine comme un système connexionniste c'est-à-dire un ensemble de neurones « en connexion » à travers leurs synapses qui permettent le **passage** de signaux divers. **Ce passage n'est autre que le transfert des connaissances. En Pédagogie, le transfert n'est autre que la mise en relation et l'adaptation d'un apprentissage dans un contexte nouveau et inhabituel. Le transfert mobilise non seulement de simples connaissances déclaratives, mais aussi des habiletés cognitives, métacognitives et des dispositions liées au contexte d'apprentissage et de mobilisation. (facultatif)**

Revenons au thème de la cognition par analogie et examinons la définition proposée par Faulx et Danes de l'analogie.. » » J'attire votre attention ici sur le principe de rapprochement de deux éléments différents de deux univers différents. Garder bien cette idée parce qu'on va devoir l'utiliser par la suite. Maintenant, je vous demande d'observer les images, ou les métaphores visuelles que je vous propose et d'essayer d'analyser le rapprochement.

A gauche, nous voyons une trompette et un moteur de voiture, au niveau de la forme, nous pouvons détecter un rapprochement puisque tous les deux contiennent des pistons, donc il s'agit dans ce cas d'une similitude d'attributs ou une similitude de forme (analogie proximale ou proche) A droite, nous voyons un missile à tête chercheuse et un thermostat. Ce sont deux

objets qui n'appartiennent pas au même monde mais on peut analyser les liens qui les unissent. En poussant la réflexion plus loin, nous pouvons dire que le thermostat tout comme le missile reçoivent des informations à des moments différents (la température de la pièce pour le thermostat par exemple et la direction du missile en fonction de la cible) en deuxième temps, le thermostat tout comme le missile, s'adaptent et agissent par rétroaction, s'il faut chauffer la pièce à 21° le thermostat lance l'info, et s'il faut se déplacer vers le nord, le missile s'auto-dirige.

Dans le deuxième cas nous sommes dans le rapprochement de structure ou de processus et c'est ce qu'on appelle la similitude de relation. (analogie distale ou éloignée)

A votre avis quelle serait l'analogie la plus efficace ? l'analogie distale ou proximale ?

Plusieurs études ont démontré que l'analogie lointaine est plus efficace au niveau de la compréhension et du transfert.

Encore un exemple, quel rapprochement pourriez-vous faire entre la guerre et une discussion ? si je vous dis la discussion est une guerre ? quels éléments pourraient en sortir ? (réponses des intervenants) (préparer les exemples) / on va vivre la discussion différemment

Dans une discussion, nous pouvons réellement gagner ou perdre, la personne avec qui nous discutons est notre adversaire, nous attaquons sa position et nous défendons la nôtre, nous élaborons des stratégies pour convaincre l'autre, il y a des attaques des contre-attaques.. bref il y a un mécanisme qui s'est mis en place pour établir ce rapprochement et c'est l'essence même de la cognition par analogie qui serait d'ailleurs mise en place dans vos formations et dans toute formation ou intervention.

Effectivement, au niveau de la forme ou de l'apparence, il n'y a rien de commun, mais si on effectue une analyse plus réfléchie et plus structurelle, nous pouvons dégager des similitudes et des rapprochements qui peuvent avoir deux impacts importants dans les formations :

- 1- l'analogie peut avoir un impact sur la compréhension pour : (lire citation en anglais)
Cette méthode consiste à relier dans le processus d'apprentissage les nouvelles connaissances (les propriétés de l'objet inconnu) avec celles qui sont stockées dans la mémoire et qui ont une ressemblance avec la cible (les propriétés de l'objet connu). Il s'agit d'une opération de catégorisation qui constitue non seulement un raccourci de la pensée mais aussi facilite l'organisation et la structuration de la pensée.
- 2- l'analogie peut avoir un impact sur la motivation : la mise en place d'une analogie pourrait susciter une envie d'apprendre et améliorer l'engagement. L'analogie serait aussi une construction collective et dynamique de savoirs qui se base essentiellement sur deux éléments :
un dialogue virtuel : (apprenant)
interactions (apprenant-formateur / apprenant-apprenant).

Mais, pour que les analogies ou le recours aux analogies soient efficaces et aident le formateur à atteindre ces deux objectifs de compréhension et de motivation, il y a le bon choix des analogies qui s'effectue par le respect des 7 conditions d'efficacité :

(Comme fil rouge j'utiliserai l'analogie – réseau routier et formation que vous trouverez dans le livre de Daniel Faulx)

- 1- une différence suffisante mais pas trop forte : la distance entre la cible et la source doit être bien dosée, trop proche – identité / trop éloigné – incompréhension (idée du parcours)
- 2- rapprochement entre des éléments moins accessibles avec des processus plus accessibles (autant le réseau routier est prévisible, autant la formation est imprévisible)
- 3-relier l'abstrait au concret (pratique d'une route que la conception d'un parcours)

- 4- un caractère heuristique (ce qui sert à la découverte : réseau /formation débouche sur nouveaux concepts : entrée, aire de repos, multiples usagers)
- 5- repérage de “parasite” et “d’implicite” : adaptation au mode culturel
- 6- sélection du type de ressemblance similitude de relation
- 7- répondre aux 4 logiques (apprentissage, relation (le partage, compagnons de route), identité (image positive de soi), motivation (esthétique, couleurs, imagination)

Avez-vous des questions ?

ACTIVITÉ N°3 : inventer des situations de formation ou exemples de situations de formation (30 min)

Consigne

« Désormais, pourriez-vous réfléchir sur une situation de formation que vous avez vécue ou que vous inventeriez et dans laquelle, on a eu recours à des analogies ou à des métaphores ? Je vous invite à réfléchir en groupe de 4 ou en duo par exemple et ensuite vous partagerez avec les autres intervenants le fruit ou le produit de vos réflexions afin qu’on puisse percevoir plus concrètement et à partir de votre vécu l’impact ou l’effet de la métaphore en formation ?
Est-ce que j’étais suffisamment claire ?

ACTIVITÉ N°4 : inventaire des analogies et ancrage dans le contexte culturel (30 min)

Consigne

« A présent, nous allons procéder à un inventaire de métaphores. Il est évident que les analogies diffèrent d’un domaine à l’autre et d’une culture à l’autre, Ainsi, il est essentiel à nous, formateurs, d’avoir une réserve ou une banque d’analogies qu’on pourrait ré exploiter en formation.
Pour mener à bien cette activité, je vous demanderai de vous mettre en duo pour créer des analogies, les ancrer dans leur contexte culturel et expliciter par la suite le type de rapprochement qu’on pourrait établir.
Vous disposerez de 30 minutes pour faire ce travail qui sera suivi bien évidemment d’un moment de partage et de réflexion collective. Je passerai dans les duos pour vous accompagner à réaliser cette tâche ou répondre à l’aune ou l’autre question.
Est-ce que j’étais suffisamment claire ?

ACTIVITÉ N°5 : CLOTURE DE LA JOURNEE ET DEBRIEFING (15min)

Consigne

« Avant de clôturer cette séance de formation, nous allons faire une analyse réflexive de ce que nous avons fait aujourd'hui (démarche, contenu, méthodes...) Vous avez la parole pour analyser, dire ce que vous avez appris, ce que vous aimeriez changer pour la fois prochaine ou au contraire ce que vous aimeriez garder et peut être approfondir. En d'autres termes, vous pouvez discuter et rendre compte des apprentissages centrés sur le contenu, les apprentissages centrés sur soi et la conduite de la formation. Ceux qui ne se trouvent pas à l'aise dans cet exercice oral, peuvent écrire un petit mot ou un petit message sur une feuille. Avez-vous des questions ?

Jour 2

ACTIVITÉ N°6: ATELIERS DE CREATION DES ANALOGIES (30 min)

Consigne

« La première activité de cette deuxième journée de formation portera tout d'abord sur vos sujets ou thèmes de formation et constituera, ensuite, une mise en action et une mise en pratique de ce que nous avons découvert le premier jour ensemble. Pour ce faire, nous allons fonctionner par ateliers (bien évidemment, il s'agit d'une organisation particulière du travail et de la tâche à réaliser qui est basée sur l'autonomie et la coopération de chacun.) Lors de ces ateliers qui vont durer une trentaine de minutes, je vous invite à fabriquer des analogies que vous allez injecter dans vos formations en réfléchissant et en tenant en compte tout ce que nous avons vu hier à savoir le type de rapprochement (attributs, relations) et (distale/proximale) et les conditions d'efficacité (pourrions-nous les rappeler ?)

Pour résumer, vous partirez de vos sujets de formation, vous allez fabriquer une analogie ou deux analogies et expliquer vos choix aux membres du groupe. Laissez le champ libre à votre imagination dans le choix des analogies, soyez créatifs et n'oubliez pas les effets que vous voudriez produire (didactique, motivationnel, identitaire et relationnel).

Concernant le fonctionnement de l'atelier, je vous laisserai le temps de se mettre en groupe de 3 ou de 4 personnes. En premier temps, je vous inviterai à partager vos réflexions, vos sujets de formation et vos analogies. En deuxième temps, et en groupe, vous serez amenés à réfléchir sur les conditions d'efficacité de chaque analogie fabriquée.

Vous aurez alors 30 mn pour fabriquer une analogie, dans une situation de formation future.

Est-ce que j'étais suffisamment claire ?

Choix pédagogique

Tout d'abord, nous avons opté pour un travail par ateliers et en sous-groupe. Cette pratique permet de gérer l'activité collective en utilisant le principe d'organisation et de partage de tâches. Ce partage s'accompagne, incontestablement, autour d'une tâche ou d'une idée. Ainsi un effet relationnel serait-il mis en exergue au cours de cette activité.

Quant au formateur, il accompagne les participants dans leurs réflexions, il leur donne les outils nécessaires pour réfléchir sur leurs sujets de formation et sur les analogies fabriquées. Une posture réflexive qui amènera le participant à déconstruire et puis à reconstruire au sein d'un groupe de travail ses représentations et ses idées.

ACTIVITÉ N°7: REFLEXION En GROUPE SUR LES ANALOGIES ET MISE EN LIEN AVEC LES CONDITIONS D'EFFICACITE (30min + 15 min débriefing)

Consigne

« Je vous propose maintenant, de revenir sur ce que vous avez produit. Chaque groupe présentera le ou les analogies qui étaient fabriquées, expliquera aux autres les critères de choix de l'une ou l'autre analogie, fera le lien avec les 7 conditions d'efficacité et surtout expliquera comment et quand compte-t-il l'injecter dans la séquence de formation. Pendant cette présentation, les autres groupes prennent notes, proposent une analyse critique et préparent le cas échéant des questions. Cette analyse réflexive et ce partage d'idées, vous permettra d'avoir du recul par rapport à ce que vous faites, par rapport à ce que vous êtes et par rapport à vos pratiques pédagogiques et vos choix, et ce dans le but de réguler et d'ajuster vos idées, réflexions et démarches. Bien évidemment, je serai présente pour gérer vos interactions, le temps de parole, relancer le débat ou pour répondre à l'une ou l'autre question. Avez-vous des questions concernant la démarche à suivre? Voyez-vous clairement ce qui vous est demandé ?

Objectifs

- **comprendre le fonctionnement des analogies à travers des situations concrètes.**
- **Vivre et partager des situations réelles dans le but de cultiver son identité et sa pratique professionnelle**
- **Observer, réfléchir, donner et échanger son opinion**
- **Réguler sa pratique**

Tout au long de l'activité, le formateur accompagne le groupe afin de lui offrir un changement global et systémique. En effet, tout au long de l'activité les

intervenants se projettent, s'autorégulent et ainsi se cultivent une nouvelle identité, un nouveau rôle social et des nouvelles attentes comportementales.

Le formateur ne transmet pas ainsi de savoir mais guide et encadre son groupe en les écoutant, en les soutenant, et, en prêtant attention aux différentes interventions. Durant les moments d'échange, il veille à relancer le groupe, à demander des précisions, à synthétiser et à reformuler les idées partagées. Cette posture permet ainsi une construction dite progressive et collective du savoir.

ACTIVITÉ N°8: COACHING (60 min)

Consigne

« Avant la pause, certains de vous ont fabriqué des analogies en groupe afin de les injecter dans leurs dispositifs de formation et certains n'ont pas eu l'occasion de travailler sur leurs sujets de formation. Pour cela, je vous propose de travailler en duo par « peer coaching ». Le coaching par les pairs est une relation volontaire entre deux professionnels qui ont un niveau de compétence similaire et ce dans le but de soutenir l'autre pour accomplir une tâche. Les règles d'or d'un bon coaching sont (1/2/3/4/5 voir dia) . Alors, vous serez amenés à coacher votre pair pour fabriquer une ou des analogies et l'intégrer dans son dispositif de formation en mettant en pratique tout ce que nous avons découvert ensemble. Cet exercice est extrêmement important car il constitue une étape préalable à la dernière activité qui est celle de la prise de décision.

Est-ce que j'étais suffisamment claire ? »

Choix pédagogique

Le coaching est un moyen qui favorise le transfert des connaissances, en les rendant plus explicites et ce grâce au dialogue et à la réflexion sur l'action. D'une manière générale, le coaching entre pairs favorise le développement chez les pairs puisqu'il :

- permet la maîtrise de nouvelles habiletés et compétences dans des situations réelles et /ou concrètes.
- permet l'amélioration de l'efficacité personnelle et la confiance en soi.
- permet la réflexion sur l'action
- permet de créer un cadre socio-relationnel favorisant le partage et le soutien des pairs.

ACTIVITÉ N°9: PRISE DE DECISION (15min)

Consigne

« Il s'agit maintenant du moment de prise de décision. Vous avez une panoplie d'analogies créées par vous-mêmes ou par vos collègues , vous allez devoir donner des formations dans le courant de la semaine prochaine ou dans le courant des mois prochains. Vous serez amenés à prendre des décisions quant aux choix des analogies que vous allez injecter dans vos formations.

Prendre une décision est une tâche qui n'est pas simple dans laquelle nous devons prendre en compte plusieurs éléments à savoir le résultat et la conséquence. Nous entendons par résultat, la probabilité de réussite du choix (certitude ou incertitude/ risqué ou ambigu) et nous entendons par conséquence , l'effet attendu par ce choix , dans notre cas , nous cherchons 2 conséquences (motivation et compréhension).

En sachant, qu'il n'y a pas qu'un seul type de prise de décision, je vous invite à argumenter et à étayer vos choix .

Avez-vous des questions ? (document pour choix de métaphores)

ACTIVITÉ N°10: CLOTURE DE LA JOURNEE ET DEBRIEFING (15min)

Consigne

«Tous disposés en cercle, prenez un moment pour faire le point sur la formation. Il n'y a pas de règle à respecter, si ce n'est de rester courtois avec vos collègues et le formateur, et laisser un temps de parole à toute personne qui désire s'exprimer. C'est un partage libre. »

Analogie pour finir (analogie sur la journée)

Remarque :

Nous clôturons le module par un instant dédié à un moment d'échange libre où le formateur et les formés seront invités à discuter ouvertement de la formation. Tous seront invités à donner leur avis sur la façon dont se sont déroulées les activités, parler des incidents critiques qu'il y a eu, évoquer les limites observées ou les facilités rencontrées.

Annexe n°7 – Tableau de recherche littérature scientifique

Études /ouvrages	Année	Bibliographie	Idées principales	Critiques	Citation
L'analogie en droit	1988	Atienza, M. (1988). L'analogie en droit. Université Saint-Louis - Bruxelles / « Revue interdisciplinaire d'études juridiques » 1988/2 Volume 21 / pages 33 à 56 ISSN 0770-2310	<p>-Il est difficile de définir l'analogie, il y a une pluralité de concepts.</p> <p>Il définit 3 types d'analogie ; d'attribution, de relation et d'argumentation (inférence)</p> <p>-le principe de validité des analogies !!!</p> <p>En conséquence, on parle de deux raisonnements : par analogie substantielle / formelle---- si l'analogie subs existe l'analogie formelle existe aussi, l'inverse n'est pas vrai</p> <p>-prophétisation de l'analogie</p> <p>- l'analogie est un moyen d'innovation en Droit</p> <p>L'analogie est un moyen de changement</p>	<p>-L'analogie n'est pas une source de Droit.</p> <p>-L'impact de l'analogie sur les changements est limité.</p>	Voir Fluo
QUELS IMPACTS DU RECOURS À L'ANALOGIE SUR LA MÉMORISATION. LA COMPRÉHENSION ET LE TRANSFERT D'UN CONCEPT NOUVEAU ?	2020	D'Achet, J. F. et Baye, A.	<p>-types d'analogies</p> <p>- hypothèse (via une recherche expérimentale comparative) : les analogies sémantiquement éloignées impactent positivement la compréhension et la cognition.</p> <p>(bibliographie à exploiter°</p>		

<p>ÉTUDE EXPERIMENTALE DANS LES CLASSES DE SCIENCES</p>	<p>2000</p>	<p>BOREL M.-J. (2000). « Métaphores et analogies dans le discours des sciences de l'homme et de la société ». <i>Revue européenne des sciences sociales</i>, n. 38(117), p. 5-11. DOI : 10.4000/ress.704</p>	<p>-L'analogie est une concrétisation d'un usage de la raison dans la construction scientifique - rapport de l'analogie au soi . -« Les modes de pensée métaphoriques sont en effet impliqués dans toute activité de modélisation, ou plus général encore, de schématisation, quand l'inconnu peut être saisi au moyen du connu grâce à des similitudes. Ils sont donc essentiels à toute démarche heuristique, dans l'invention des connaissances ordinaires et scientifiques, comme dans la communication rhétorique ou pédagogique. »</p> <p>-Rapport métaphore/ analogie /comparaison Analogie : mode de raisonnement</p>	<p>-La métaphore est risquée pour la réflexion épistémologique . -La pensée naturelle se sert des croyances (en l'occurrence des analogies et métaphores)pour effectuer des relations or la pensée scientifique renonce à ces adhésions.</p>	<p>« qu'autour d'un objet commun (un épisode historique, une anecdote, une biographie), chaque discipline illustre dans sa pratique ses méthodes, comme un cuisinier préparant devant nos yeux ses recettes préférées. » -La métaphore du labyrinthe est risquée pour la réflexion épistémologique, non pas comme métaphore pour l'invention du savoir, mais à cause de ce qu'elle engage si on la prend pour seul guide -se</p>
-------------------------------------------------------------------------	-------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><i>Métaphore : fond pour l'analogie</i></p> <p><i>Comparaison : des relations au service de l'analogie</i></p> <p><i>-La métaphore est un outil essentiel à la compréhension (rendre visible ce qu'on n'en voit pas) : pouvoir de schématisation</i></p>	<p><i>représenter soi-même comme un autre, donc anticiper ce que l'autre peut prévoir,</i></p> <p><i>et (2) se représenter l'autre comme soi et prévoir ce que l'autre peut anticiper.</i></p> <p><i>-« Bien métaphoriser, c'est apercevoir le semblable », disait déjà Aristote, pour qui c'était aussi « transposer de l'anonyme dans un nom ». Identifier, c'est pour la pensée, le moyen de figurer les différences !</i></p> <p><i>-« L'analogie, quant à elle, a la métaphore pour fond, tout en étant davantage qu'une métaphore. De même que la comparaison, qui est déjà une métaphore déployée (n'en déplaie à Quintilien, qui pensait le contraire), elle en diffère en tant que développée comme un discours articulé en propositions qui s'enchaînent</i></p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Re-motiver au travail</p>	<p>Leboyer, Cl., (2007) Remotiver au travail, Eyrolles, Paris</p>	<p>-La motivation n'est pas une qualité fondamentale qui caractériserait l'individu de manière permanente (peu importe la tâche et l'environnement)----- ce sont les conditions, l'envie et la manière dont ils sont compris qui créent la motivation</p> <p>-le rôle de l'image de soi comme intermédiaire</p> <p>-2 types de motivation : « extrinsèque , intrinsèque »</p> <p>- la motivation est due à l'activité elle-même : peut répondre à nos valeurs, à ce qui est important dans notre identité</p> <p>-importance de l'esprit de décision, de l'imagination et de la créativité.</p>	<p>-renouveler les sources de motivation n'est pas évident</p> <p>-la récompense n'est pas la seule source de motivation, l'exercice lui-même peut en être la source.</p> <p>-il faut faire la différence entre motivation (n'est pas une qualité fondamentale) et énergie et dynamisme personnelle (déterminent le comportement)</p>	<p>dans un certain ordre: l'analogie est un mode de raisonnement. On pourrait dire qu'il seconдарise des significations que la métaphore lie de façon primaire »</p> <p>-voir déf p : 5</p> <p>- Image de soi p.74 -« être motivé, c'est consacrer des efforts significatifs à l'accomplissement d'un objectif précis » p. 81</p>
------------------------------	---------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>-la séquence motivationnelle reprend 6 étapes : 1 des besoins aux valeurs 2 des valeurs aux objectifs 3 des objectifs aux intentions 4 des intentions aux performances 5 des performances aux récompenses 6 puis quand elles sont obtenues des récompenses aux satisfactions.</p> <p>-individualisme et collectivisme : impact différent sur la motivation</p> <p>-L'image de soi : une triple dynamique (utiliser toutes les opportunités pour renforcer les informations + sur soi, pour définir ses compétences et maintenir une perception cohérente de soi-même.</p>		
<p>Manuel d'analyse qualitative</p> <p>Les métaphores dans la vie quotidienne</p>	<p>2019</p>	<p>Lejeune C. Manuel d'analyse qualitative</p>	<p>-la métaphore est partout qui nous aide à structurer le monde est métaphorique. Exemple : métaphore guerre/discussion / temps/argent</p> <p>Rapport à la culture !!!!!</p> <p>Systématique (interne à chaque métaphore) et (externe</p>	<p>- contradiction métaphorique apparente : frein à la compréhension : organisation métaphorique du temps (futur / passé devant le futur !!)</p>	<p>« la métaphore est partout présente dans la vie de tous les jours , non seulement dans le langage mais dans la pensée et dans l'action. Notre système conceptuel est métaphorique, qui nous fait penser et à agir , est de nature fondamentalement</p>

L'analogie dans les techniques	2017	L'analogie, les techniques et les savoirs Approches cognitives et historiques Sophie A. DE BEAUNE, Liliane HILAIRE-PÉREZ et Koen VERMEIR	<p>globale</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le fondement expérientiel régit notre compréhension du fonctionnement des métaphores. Les valeurs culturelles qui existent sont profondément ancrées dans notre culture et sont compatibles avec le système de nos métaphores. (P.33) -les métaphores d'orientation, ontologiques (y compris la personnification et la métonymie : employer une entité pour se référer à une autre) 		<p>métaphorique » p.13</p> <p>« La métaphore est principalement un moyen de concevoir une chose en termes d'une autre, et sa fonction première est la compréhension » p.45</p> <p>Exemples p 58-60</p>
			<p>. Nous examinons aussi l'usage de l'analogie et sa fonction dans le raisonnement technique, les modes de classification, la représentation et surtout dans l'invention. Nous soutenons que l'analogie est déterminante pour penser et agir avec les objets. Comprendre l'analogie s'avère alors fondamental pour l'histoire des savoirs techniques et des pratiques opératoires. Ainsi, ce dialogue entre approches cognitivistes et historiques ouvre de nouvelles perspectives pour l'analyse des techniques en sciences humaines et sociales.</p>		

<p>parler quand ils sont dans des grands groupes »</p> <p>« on a appris aussi par l'échange »</p> <p>« il y avait des médecins, il y avait les administrateurs et nous infirmiers (...) Alors ça m'a permis de m'exprimer surtout que j'étais à côté de... je peux les appeler mes camarades oui... »</p> <p>« par rapport à cette séance de formation... ce que nous vivons au sein de nos établissements est remis en question. »</p> <p>« Maintenant après cette séance de formation je viens de voir que, en tout cas, à partir même de mon environnement de travail je dois savoir comment je dois enlever ce</p>	<p>La bienveillance de la formatrice associée à la dynamique de groupe en créant des occasions de travailler en groupe.</p> <p>En favorisant l'échange, les participants peuvent aussi apprendre.</p> <p>L'échange est un moyen pour apprendre</p> <p>Sentiment de confiance en soi.</p> <p>Ne pas percevoir la hiérarchie</p> <p>Ce sentiment associé à la possibilité de s'exprimer ouvertement a permis de tisser des liens et des relations amicales et professionnelles .</p> <p>Remise en question, après la formation par analogie, du vécu, de son environnement et de la réalité professionnelle.</p> <p>À cette remise en question s'en suit une nouvelle vision de son environnement et de son vécu.</p> <p>Un nouveau raisonnement.</p> <p>De surcroît, cette nouvelle vision implique un changement au</p>	<p>mes envies et de mon caractère (un peu timide)</p> <p>Se sentir respecté par la qualité didactique.</p> <p>En ayant recours aux analogies, j'ai pu échanger avec les autres à propos des liens qui pourraient se faire et j'ai appris quelque chose.</p> <p>Apprendre par l'échange</p> <p>La situation pédagogique (le recours aux analogies a mis tout le monde sur le même pied d'égalité.</p> <p>Se sentir estimé à sa juste valeur .</p> <p>Cette nouvelle méthode qui est celle de raisonner par analogie me pousse à repenser mon vécu et à vouloir renouveler mon environnement et mes perceptions.</p> <p>Avoir de nouvelles perceptions de sa réalité vécue.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>qui n'est pas utile et rester avec ce qui est utile. »</p> <p>« Oui, oui, ça je le promets. J'étais ici mais mon attention était déjà dans les différents services de l'hôpital et je compte vraiment les mettre en pratique dans nos services quand nous allons analyser et comme nous étions- là 4 présents : le médecin directeur, l'administrateur, le médecin chef de staff et moi directrice du nursing, nous allons nous y mettre...»</p> <p>« j'ai rencontré les gens des autres institutions et on a partagé et là il y a eu des échanges et là je m'imagine déjà ...je vois qu'il y a de bonnes habitudes qui s'installent entre unités à partir même des échanges qu'on a eu à faire dans l'auditoire. »</p> <p>« l'image du puzzle le jeu d'enfant ça m'a beaucoup marqué et j'ai trouvé qu'on peut croire qu'on n'a pas tout alors qu'on a tout devant soi et c'est une question seulement de les arranger... »</p> <p>« et l'autre image aussi qui m'a intéressée c'était les images projetées par rapport à nos</p>	<p>niveau du raisonnement et au niveau du comportement.</p> <p>Ce qui est acquis en formation en ayant recours aux analogies va être transféré en connaissances pratiques sur le terrain.</p> <p>L'aspect concret de l'analogie facilite le transfert des connaissances théoriques en connaissances pratiques.</p> <p>Rencontrer d'autres personnes appartenant à des horizons différents et pouvoir échanger avec elles au moment des activités.</p> <p>Créer de nouvelles relations basées sur l'échange.</p> <p>Cet acquis est une nouveauté, échanger avec des professionnels d'autres unités est une nouvelle habitude.</p> <p>Sentiment d'être marqué par l'analogie.</p> <p>Associé au sentiment d'être intéressé par l'analogie reflètent</p>	<p>Je m'aperçois que je dois changer mes habitudes, mon raisonnement.</p> <p>Se réinventer par la réflexion.</p> <p>Je suis convaincu après cette formation que je dois mettre en pratique ce que j'ai appris. j'ai le pouvoir et la volonté de le faire et je vais m'y mettre avec les autres personnes responsables .</p> <p>Se projeter dans le futur afin de concrétiser une nouvelle pratique professionnelle.</p> <p>La formatrice par sa méthodologie (analogies) m'a permis de rencontrer de nouvelles personnes et d'entrer en relation avec elles.</p> <p>J'ai pu aussi et ce pour la première fois échanger et partager avec d'autres professionnels de domaines différents.</p> <p>Acquérir de nouvelles relations par l'échange imposé suite au recours aux analogies.</p> <p>A ce moment bien précis, je suis intrigué positivement par l'analogie et je commence à réfléchir aux ressemblances.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>matériels les instruments de soins que nous avons à utiliser.</p> <p>« Oui, dès que j'ai vu l'image. ça m'est directement venu en esprit et je me suis dit voilà comment quelqu'un doit se comporter et doit ranger »</p> <p>« déjà dans mon esprit j'avais l'idée de savoir que dans tous les cas, dans toute chose il faut toujours séparer et ôter ce qui n'est pas utile et laisser ce qui est utile »</p> <p>« Dans les explications, ça m'a donné envie d'aller plus loin dans le sens où je trouvais que maintenant, il ne s'agit pas de s'arrêter par là et qu'il faudra maintenant voir comment faire le tout [...] ça m'a poussé d'aller plus loin»</p>	<p><i>l'impact de l'analogie sur les participants.</i></p> <p>Capter l'attention et les amener à réfléchir sur les rapprochements.</p> <p>Apercevoir directement le lien.</p> <p><i>L'analogie choisie appartient au quotidien des participants.</i></p> <p><i>Donc le lien est plus vite perçu.</i></p> <p>Choisir des analogies parlantes, du quotidien.</p> <p><i>Avoir des connaissances préalables, des préconceptions, un déjà-là.</i></p> <p><i>Ces acquis facilitent l'appropriation des analogies.</i></p> <p>Se sentir motivé pour suivre la formation.</p> <p>Avoir envie d'aller plus loin dans la formation de par la méthodologie choisie par la formatrice.</p>	<p><i>Est-ce parce que j'apprécie cette réflexion ?</i></p> <p>Apprécier la réflexion imposée par l'analogie.</p> <p><i>La formatrice a choisi des analogies qui me parlent, ce qui a permis la compréhension directement.</i></p> <p>Prévaloir les analogies qui appartiennent au quotidien.</p> <p><i>J'ai un background sur le thème que je vais essayer de consolider et de remobiliser par l'analogie.</i></p> <p>Remobiliser les connaissances pré-acquises pour s'approprier l'analogie.</p> <p><i>La formatrice, par son usage de l'analogie, m' »a donné envie d'aller plus loin dans la formation.</i></p> <p><i>Ceci dépasse l'instant présent</i></p> <p><i>Je suis impliqué, engagé et motivé à long et moyen terme.</i></p> <p>S'engager et avoir envie d'apprendre</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Annexe n°16 – Arbre thématique



Annexe n°17 – codage axial : Table des propriétés

Codage axial : table des propriétés

Entretiens	Étiquettes / propriétés	Référence
Entretien 1	<i>Apprécier l'usage didactique de l'analogie</i>	1
	<i>Se sentir respecté par la qualité didactique.</i>	2
	<i>Apprendre par l'échange</i>	3
	<i>Se sentir estimé à sa juste valeur</i>	4
	<i>Avoir de nouvelles perceptions de sa réalité vécue.</i>	5
	<i>Se réinventer par la réflexion.</i>	6
	<i>Se projeter dans le futur afin de concrétiser une nouvelle pratique professionnelle.</i>	7
	<i>Acquérir de nouvelles relations par l'échange imposé suite au recours aux analogies.</i>	8
	<i>Apprécier la réflexion imposée par l'analogie.</i>	9
	<i>S'engager : avoir envie d'aller plus loin.</i>	10
Entretien 2	<i>Tirer profit</i>	
	<i>Se sentir impliqué par la méthodologie</i>	
	<i>Accéder à de nouvelles connaissances</i>	14
	<i>Apprécier l'innovation méthodologique</i>	11
	<i>Apprécier le raisonnement par analogie</i>	9bis
	<i>Se sentir déstabilisé</i>	1
	<i>Réfléchir ensemble grâce à l'échange</i>	12
	<i>Ne pas se sentir à l'aise avec une analogie éloignée</i>	9
	<i>Ne pas se sentir à l'aise au moment de l'échange</i>	3
	<i>Réduire l'analogie à la ressemblance formelle</i>	
<i>Se sentir démotivé</i>	10	

	<p><i>Augmenter la confiance en soi</i></p> <p><i>Préférer les analogies qui se rattachent au quotidien</i></p>	
<i>Entretien 3</i>	<p><i>Accéder facilement au savoir par l'analogie</i></p> <p><i>Préférer des analogies qui se rattachent au quotidien et à son univers professionnel</i></p> <p><i>Ne pas se sentir prêt au changement</i></p> <p><i>Un processus de réflexion individuel</i></p> <p><i>Être fasciné par le visuel</i></p> <p><i>Être dérangé par des éléments externes à la méthodologie</i></p> <p><i>Transférer les connaissances théoriques en connaissances pratiques</i></p> <p><i>Se sentir en famille : convivialité de l'ambiance</i></p>	<p>14</p> <p>7</p> <p>6</p> <p>12</p> <p>15</p> <p></p> <p>13</p>
<i>Entretien 4</i>	<p><i>Être surpris</i></p> <p><i>Remettre à jour ses acquis</i></p> <p><i>Répondre aux attentes</i></p> <p><i>Se sentir respecté</i></p> <p><i>Se sentir impliqué et engagé dans la formation</i></p> <p><i>Apprécier le raisonnement par analogie</i></p> <p><i>Être ouvert à la discussion</i></p> <p><i>Créer un dialogue intérieur</i></p> <p><i>Affronter des obstacles de par sa culture.</i></p> <p><i>Susciter un intérêt</i></p> <p><i>Se questionner sur ses représentations</i></p> <p><i>Se sentir soutenu et accompagné par le formateur</i></p>	<p>15</p> <p>11</p> <p></p> <p>2bis</p> <p>10bis</p> <p>9bis</p> <p></p> <p>12bis</p> <p>16</p> <p>16</p> <p>5</p> <p>2</p>
<i>Entretien 5</i>	<p><i>Acquérir de nouvelles connaissances</i></p> <p><i>Apprécier l'échange imposé par le recours aux analogies</i></p> <p><i>Ajuster et réguler ses pratiques chirurgicales</i></p>	<p>14bis</p> <p></p> <p></p>

	<p><i>Apprécier l'innovation</i></p> <p><i>Percevoir les liens avec la chirurgie.</i></p> <p><i>Absence d'impact sur la cohésion de groupe</i></p> <p><i>Apprécier l'usage didactique de l'analogie</i></p> <p><i>Installer une nouvelle dynamique de groupe</i></p> <p><i>Être soutenu par le formateur dans l'explicitation des liens imposés par l'analogie.</i></p>	<p>11bis</p> <p>13</p> <p>1bis</p> <p>13 bis</p> <p>2bis</p>
<i>Entretien 6</i>	<p><i>Améliorer ses compétences professionnelles</i></p> <p><i>Apprécier l'échange et le partage suite au recours aux analogies</i></p> <p><i>Percevoir autrement la relation formateur-formé</i></p> <p><i>Se sentir respecté</i></p> <p><i>Augmenter sa confiance en soi</i></p> <p><i>Apprécier la réflexion imposée par l'analogie</i></p> <p><i>Se développer : améliorer ses compétences professionnelles</i></p> <p><i>S'engager et vouloir aller de l'avant</i></p> <p><i>Susciter l'échange autour d'un domaine commun</i></p> <p><i>Apprécier la cohésion de groupe</i></p> <p><i>Innover par le partage, par la méthode</i></p>	<p>7bis</p> <p>8bis</p> <p>2bis</p> <p>9 bis</p> <p>7bis</p> <p>10bis</p> <p>11 bis</p>
<i>Entretien 7</i>	<p><i>Être satisfait</i></p> <p><i>Chercher la nouveauté</i></p> <p><i>Relever de nouveaux défis</i></p> <p><i>Se sentir intégré dans le groupe</i></p> <p><i>Se projeter</i></p> <p><i>Être marqué</i></p> <p><i>Comprendre par l'analogie</i></p> <p><i>Être en réflexion</i></p>	<p>4</p> <p>11bis</p> <p>7bis</p> <p>15bis</p> <p>10bis</p>

	<i>Créer des liens par soi-même</i>	<i>9 bis</i>
	<i>Accentuation de la motivation par le recours aux analogies</i>	
	<i>Comprendre le message du formateur</i>	
	<i>Choisir de rester dans sa zone de confort</i>	<i>5</i>
	<i>Se créer un réseau</i>	<i>8</i>

1 : propriété et sa variance

1 bis : propriétés qui se ressemblent

Annexe n°18 – Codage axial : Étiquettes deux par deux

Codage axial : étiquettes deux à deux

1-2 bis / 1

1^{ère} étiquette : Apprécier l'usage didactique de l'analogie / 2^{ème} étiquette : se sentir déstabilisé

→ Même si les participants apprécient l'usage didactique de l'analogie, certains se sentent déstabilisés et n'arrivent pas à percevoir les liens.

2-2 bis / 2

1^{ère} étiquette : Se sentir respecté par la qualité didactique / 2^{ème} étiquette : Se sentir soutenu et accompagné par le formateur

→ Les participants se sentent respectés de par la préparation et le choix pédagogique fait par le formateur (en l'occurrence le recours aux analogies) et de surcroît, se sentent soutenus et accompagnés par le formateur afin de trouver les liens et afin de faciliter l'accès aux connaissances nouvelles.

3-3 bis / 3

1^{ère} étiquette : Apprendre par l'échange / 2^{ème} étiquette : Ne pas se sentir à l'aise au moment de l'échange

→ même si les participants apprécient l'échange suscité par le recours aux analogies et arrivent à apprendre par l'échange, dans d'autres situations certains ne se sentent pas à l'aise au moment des échanges et se sentent un peu exclus ou encore ne comprennent pas l'intérêt. : une dynamique de groupe variable qui dépend des situations et du contexte

4-4bis/ 4

1^{ère} étiquette : se sentir estimé à sa juste valeur / 2^{ème} étiquette : être satisfait

→ Les participants se sentent estimés et considérés pour leurs compétences et leurs acquis, le recours aux analogies et l'originalité de la méthode accentuent ce sentiment d'estime de soi et impliquent une satisfaction personnelle et professionnelle.

5-5bis/ 5

1^{ère} étiquette : avoir de nouvelles perceptions de sa réalité vécue. / 2^{ème} étiquette : Choisir de rester dans sa zone de confort

→ par le questionnement, le dialogue intérieur ou la construction collective du savoir grâce aux analogies, le participant parvient à changer ses perceptions et ses représentations de sa réalité. néanmoins, certains, résistent à ce changement et choisissent de rester dans leur zone de confort et préfèrent des analogies rattachées à leur univers professionnel.

6-6bis/ 6

1^{ère} étiquette : Se réinventer par la réflexion. / 2^{ème} étiquette : ne pas se sentir prêt au changement

→ par le recours aux analogies les participants semblent se renouveler, se réinventer par la pensée et puis par la mise en pratique, tandis que certains ne se sentent pas prêts à ce processus et préfèrent rester dans le quotidien, dans l'habituel.

7-7bis/ 7

1^{ère} étiquette : Se projeter dans le futur afin de concrétiser une nouvelle pratique professionnelle. / 2^{ème} étiquette : Préférer des analogies qui se rattachent au quotidien et à son univers professionnel

→ Le recours aux analogies dans une formation adressée à des professionnels de la santé semble ouvrir des voies pour se projeter dans le but de concrétiser et de mettre en place de nouvelles pratiques professionnelles. Néanmoins le choix des analogies semble être une condition puisque les participants préfèrent des analogies qui se rattachent au quotidien et à leur univers professionnel.

8-8bis/ 8

1^{ère} étiquette : Acquérir de nouvelles relations par l'échange imposé suite au recours aux analogies.

/ 2^{ème} étiquette : se créer un réseau

→ Le recours aux analogies dans une situation de formation semble favoriser la création de nouvelles relations suite aux échanges imposés. Qui plus est, dans certaines situations, des réseaux de communication et de partage semblent être mis en place.

9-9bis/ 9

1^{ère} étiquette : Apprécier la réflexion imposée par l'analogie / 2^{ème} étiquette : Ne pas se sentir à l'aise avec une analogie éloignée

→ Bien que dans certaines situations le participant apprécie la réflexion imposée par l'analogie et accepte de « jouer le jeu », dans d'autres situations le participant se sent bloqué et n'arrive pas à percevoir le lien surtout si la ressemblance entre la source et la cible est éloignée et porte sur le processus. Mais, il est à noter que ce blocage reste temporaire puisque les interventions du formateur semblent aider le participant et l'accompagner à percevoir le lien.

10-10bis/ 10

1^{ère} étiquette : S'engager : avoir envie d'aller plus loin. / 2^{ème} étiquette : se sentir démotivé

→ Bien que le recours aux analogies suscite l'intérêt, la motivation et donne envie au participant d'aller plus loin, dans d'autres situations, ce choix pédagogique semble provoquer une diminution de la motivation voire une démotivation.

11-11bis/ 11

1^{ère} étiquette : Apprécier l'innovation méthodologique / 2^{ème} étiquette : Remettre à jour ses acquis

→ Même si dans un contexte bien précis, le recours aux analogies est apprécié en tant que méthodologie innovantes, dans d'autres contextes, cet aspect novateur semble s'estomper pour mettre l'accent sur le rôle de consolidation et de mise à jour des acquis.

12-12bis/ 12

1^{ère} étiquette : créer un dialogue intérieur / 2^{ème} étiquette : Réfléchir ensemble grâce à l'échange

→ Le raisonnement par analogie peut créer chez le participant un dialogue intérieur, une sorte de processus individuel, en contrepartie, il peut aussi créer une sorte de processus collectif de réflexion grâce aux échanges.

13-13bis/ 13

1^{ère} étiquette : Absence d'impact sur la cohésion de groupe/ 2^{ème} étiquette : Se sentir en famille : convivialité de l'ambiance

→ Dans certaines formations, les participants n'ont pas perçu un impact du recours aux analogies sur la cohésion de groupe alors que dans d'autres formations, la dynamique groupale semble être différente au point que les participants apprécient la convivialité de l'ambiance et se comparent à une famille.

14-14bis/ 14

1^{ère} étiquette : Acquérir de nouvelles connaissances / 2^{ème} étiquette : Accéder facilement au savoir par l'analogie

→ le recours aux analogies semble permettre l'acquisition de nouvelles connaissances mais aussi semble favoriser ou faciliter l'accès au savoir de par le côté concret des analogies.

15-15bis/ 15

1^{ère} étiquette : être surpris / 2^{ème} étiquette : être marqué par le visuel

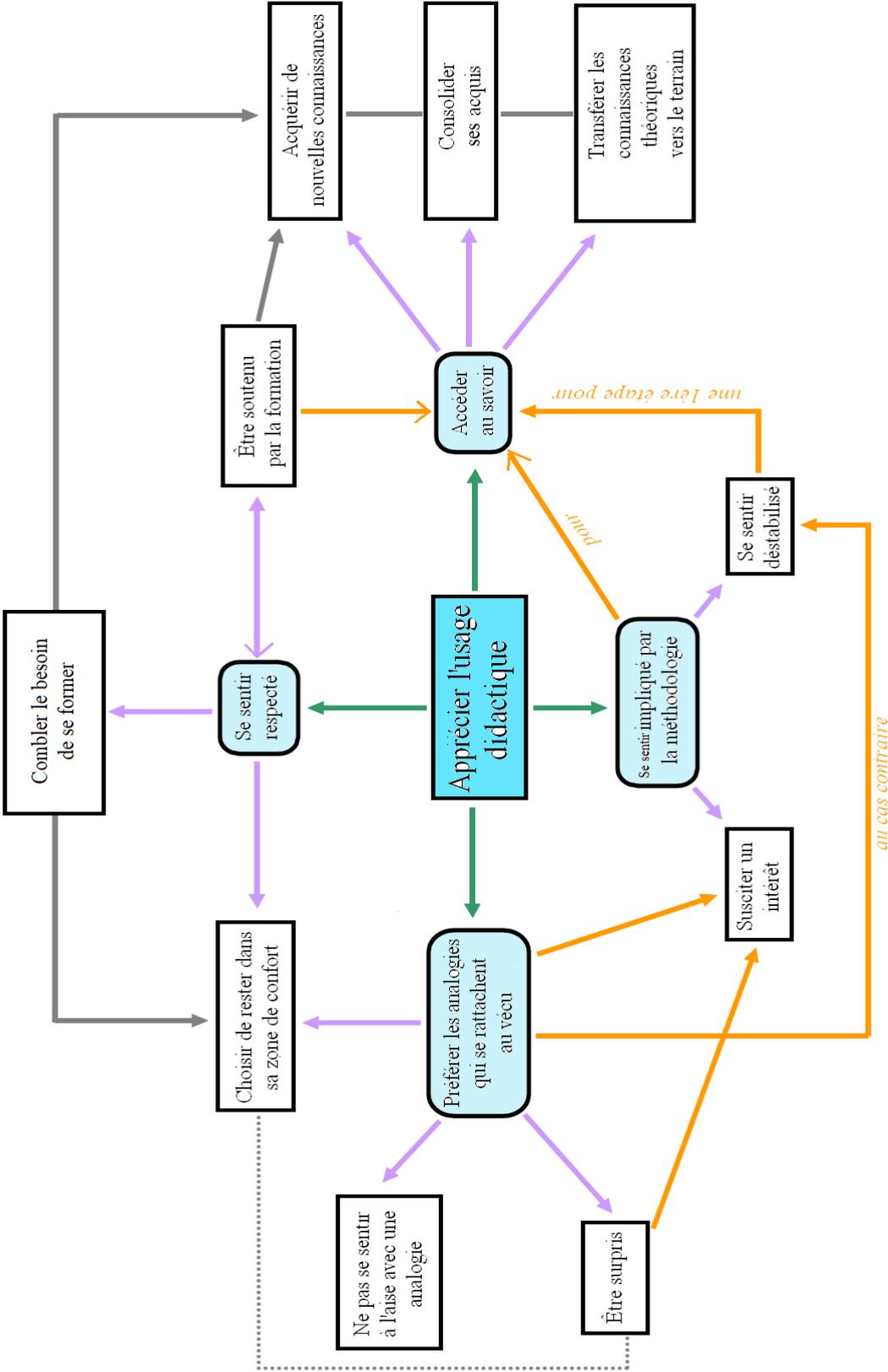
→ Au moment des activités mettant en place des analogies, les participants semblent d'une part surpris par le choix des analogies et d'autre part semblent être marqués par le visuel. les analogies ne seraient-elles pas des prétextes à l'apprentissage ?

16-16bis/ 16

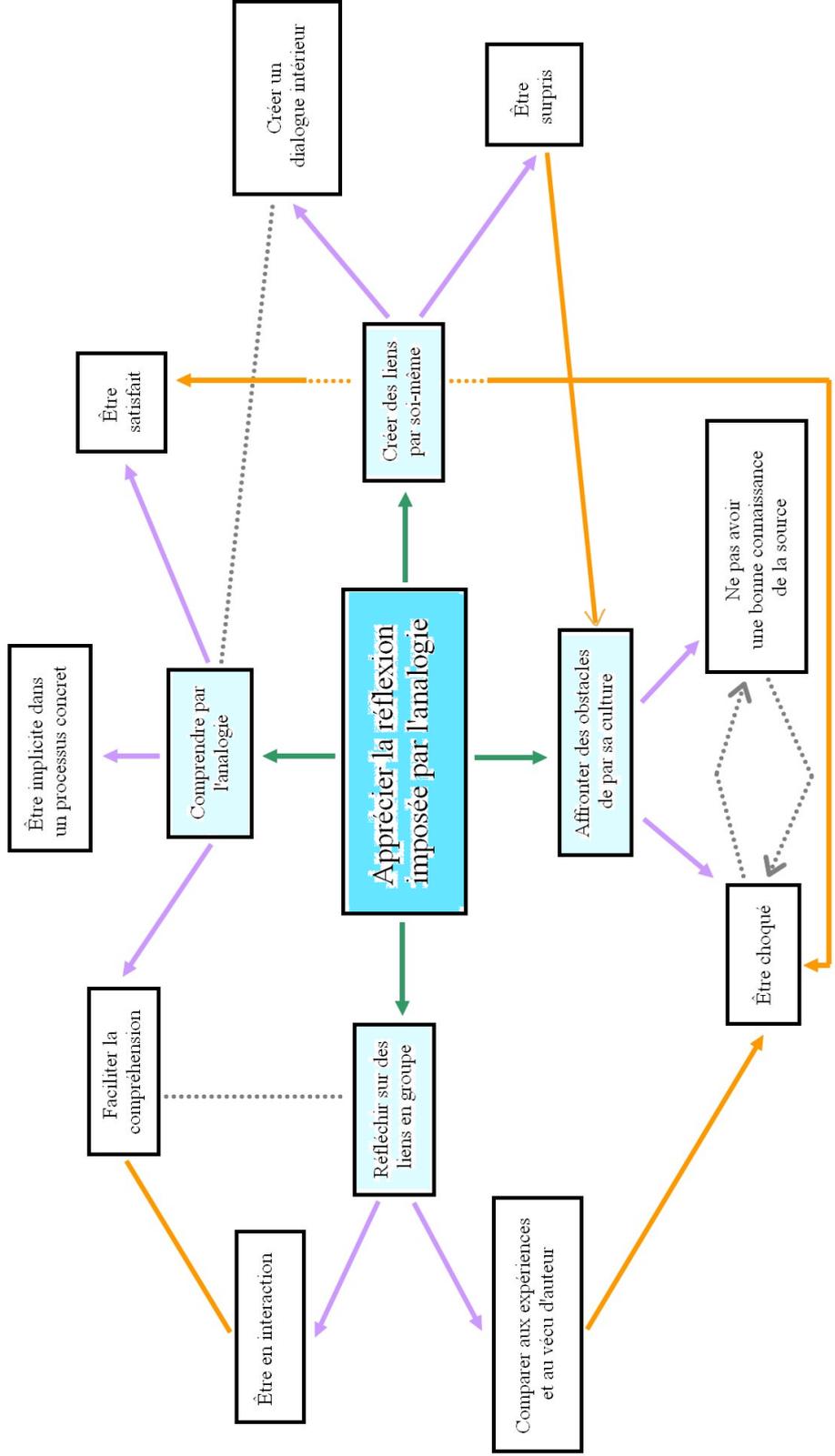
1^{ère} étiquette : Affronter des obstacles de par sa culture./ 2^{ème} étiquette : susciter un intérêt

→ Le vécu des participants relève de deux situations paradoxales, tantôt les analogies suscitent l'intérêt et la curiosité des participants et tantôt, elles constituent un obstacle dû au contexte culturel .

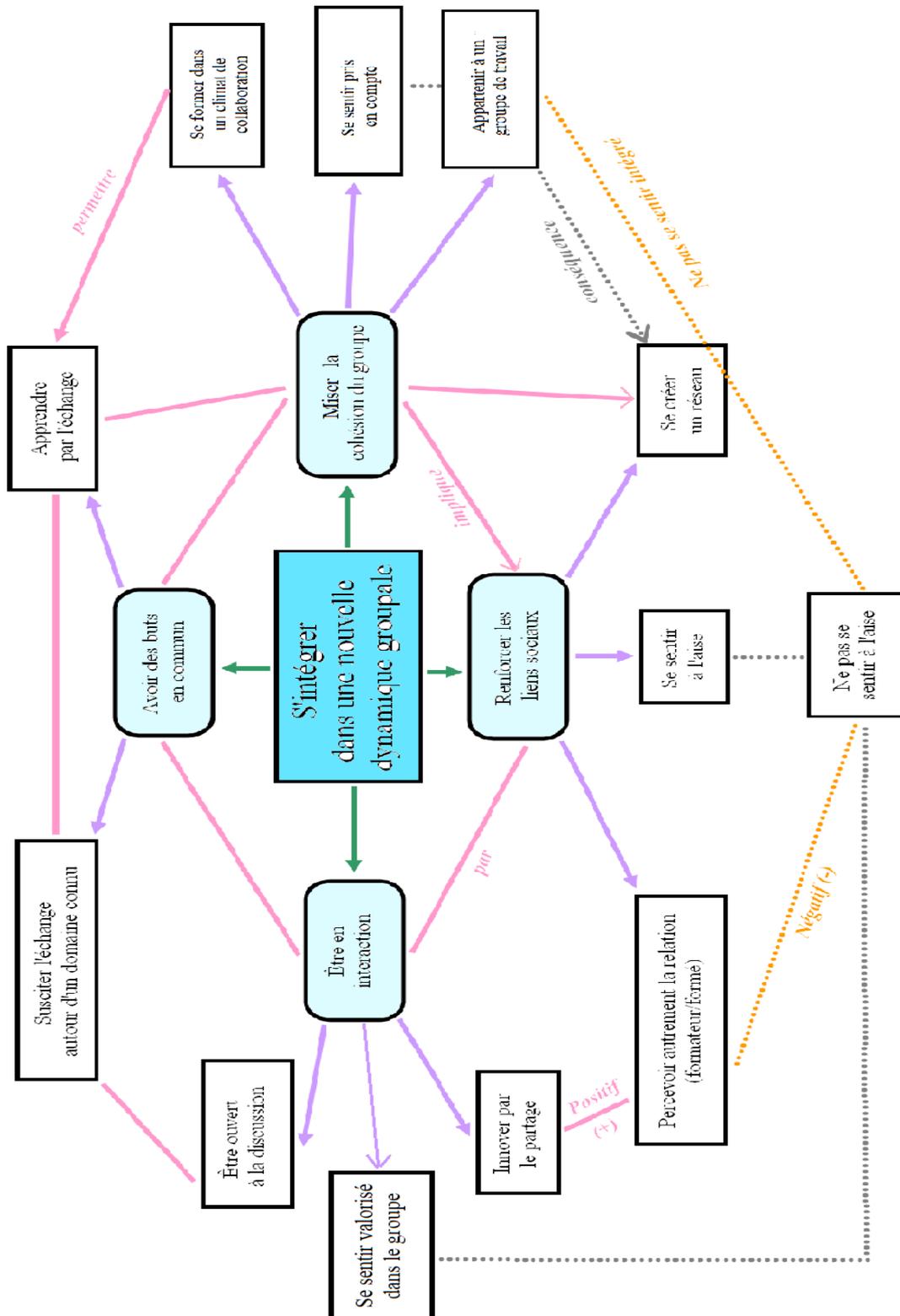
Annexe n°19 – conceptualisation « Apprécier l’usage didactique en tant que médiateur »



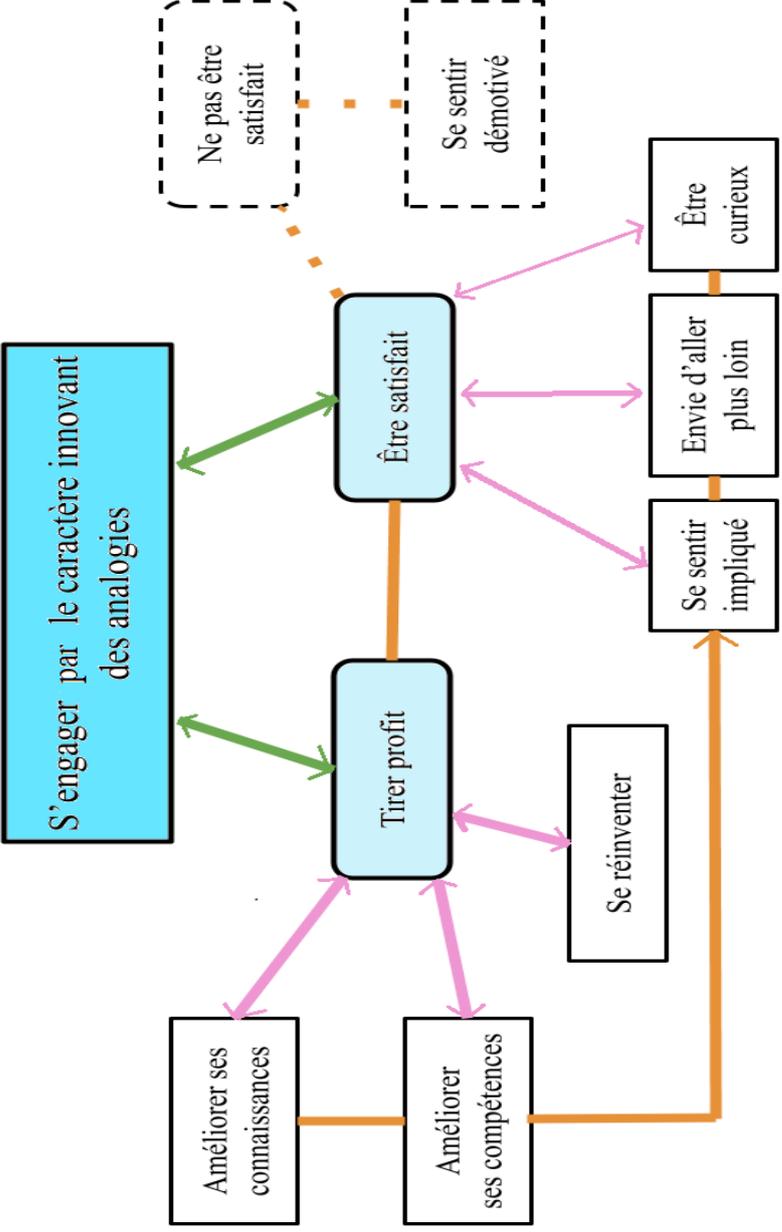
Annexe n°20 – Conceptualisation « Apprécier la réflexion imposée par l’analogie »



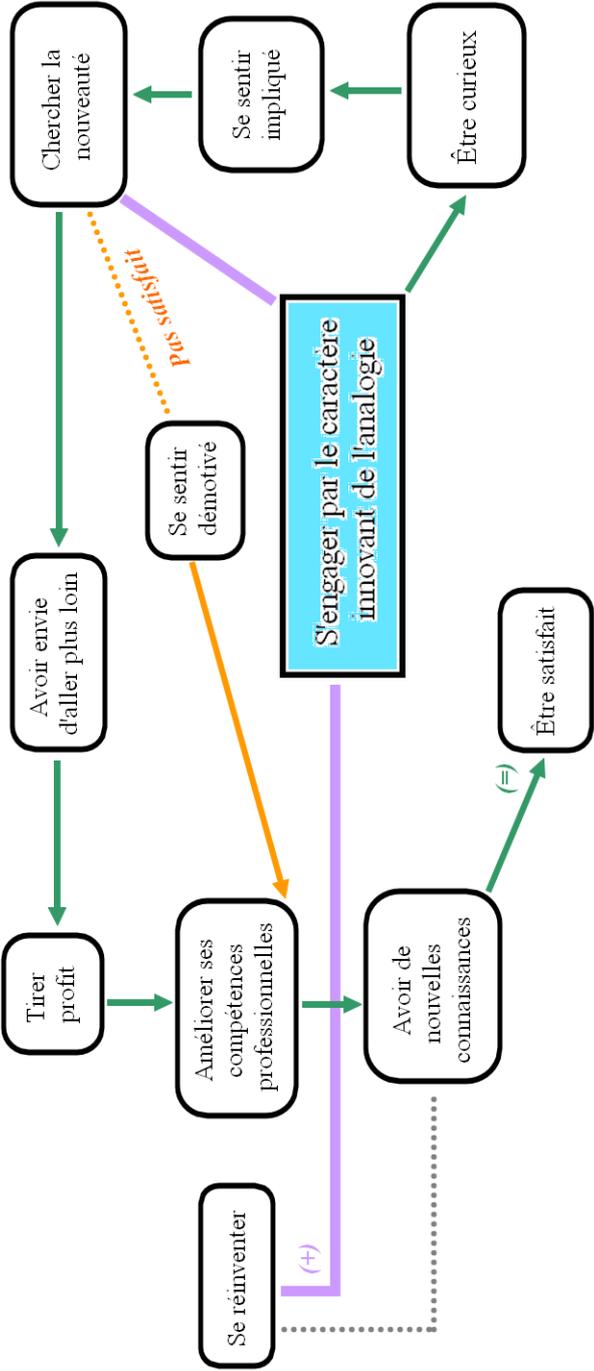
Annexe n°21 – Conceptualisation «s'intégrer dans une nouvelle dynamique groupale»



Annexe n°22 – Conceptualisation « s’engager par le caractère innovant des analogies »



Annexe n°23 – Conceptualisation 2 « s’engager par le caractère innovant des analogies »



Annexe n°24 – conceptualisation « Se projeter »

