

RECHERCHE
et
FORMATION
pour les professions de l'éducation

Formation
et problématisation

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 49 - **LE TRAVAIL ENSEIGNANT : NOUVELLES PERSPECTIVES D'ÉTUDE**
- N° 50 - **ARTICULATION RECHERCHE ET FORMATION À TRAVERS
DES DISPOSITIFS DE FORMATION**
- N° 51 - **PLACE DE L'ÉTHIQUE EN FORMATION PROFESSIONNELLE**

Vous pouvez proposer des articles pour Recherche et Formation. Ceux-ci ne pourront dépasser 30 000 à 35 000 signes (espaces compris). Veuillez joindre trois exemplaires papier (en indiquant le nombre de signes) accompagnés d'un résumé de huit lignes en français et, si possible, en anglais (600 signes, espaces compris). Les faire parvenir à Recherche et Formation, à l'attention de Raymond Bourdoncle, INRP-ENS – 45, rue d'Ulm, 75230 PARIS cedex 05.

Pour tous renseignements complémentaires : 01 44 32 26 10.

Vous pouvez consulter les sommaires de la revue sur le site Internet de l'INRP : www.inrp.fr/publications/

REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP

Rédaction de Recherche et Formation

INRP-ENS
45, rue d'Ulm
75230 Paris cedex 05
rechform@inrp.fr
Tél. : 01 44 32 26 10

Service des publications

INRP
19, mail de Fontenay - BP 17424
69347 Lyon cedex 07
<http://www.inrp.fr/publications/>
Tél. : 04 72 76 61 58

SOMMAIRE N° 48

FORMATION ET PROBLÉMATISATION

(Michel Fabre, rédacteur en chef invité)

ÉDITORIAL de Michel FABRE	5
Jean-Pierre BENOIT – <i>Compétences de problématisation en fin de formation universitaire: le cas du CAPES de documentation</i>	15
Annette GONNIN-BOLO et Denis LEMAÎTRE – <i>Le mémoire professionnel comme mise en scène d'une problématisation</i>	31
Alain LE BAS – <i>Didactique professionnelle et formation des enseignants</i> ...	47
Norbert FROGER – <i>L'entretien de problématisation: un outil pour l'analyse de pratiques</i>	61
Bernadette FLEURY et Michel FABRE – <i>Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques: la longue marche vers le processus « apprendre »</i>	75
Bernard REY – <i>Peut-on enseigner la problématisation?</i>	91
ENTRETIEN de Michel FABRE avec Jean HOUSSAYE – <i>Peut-on parler d'une problématisation pédagogique?</i>	107
AUTOUR DES MOTS – « <i>Problématisation, dé-problématisation et re-problématisation</i> » de Christiane ÉTÉVÉ	119

*
* *

Laurence JANOT – <i>Stress perçu de l’enseignant et logiques d’action face à la violence dans l’école</i>	135
Isabelle NIZET, Thérèse LAFERRIÈRE – <i>Description des modes spontanés de co-construction de connaissances : contributions à un forum électronique axé sur la pratique réflexive</i>	151

ÉDITORIAL

Nos sociétés complexes, en évolution rapide, sont marquées par l'urgence et l'incertitude : nous devons nous mobiliser de plus en plus rapidement car le présent n'attend pas, l'occasion se dérobe, et en même temps, nous sommes plus ou moins condamnés à agir dans le brouillard sans repères prédéfinis, à gérer l'immédiat sans perspective à long terme même si nous savons que notre action désormais nous échappe dans ses effets éventuellement pervers au point de pouvoir grever lourdement le futur de l'humanité. Bref, notre responsabilité n'a probablement jamais été aussi lourde (Jonas, 1990) et nous n'avons jamais été aussi démunis sinon pour agir, du moins pour orienter notre action.

Comment s'étonner que ces temps d'incertitude voient fleurir le paradigme de la problématisation ? Dans la problématisation en effet, on cherche à établir une dialectique du connu et de l'inconnu dans la mesure où la situation problématique établit bien une rupture dans l'expérience mais sans que tout soit mis radicalement en question. Entre dogmatisme et scepticisme, la démarche problématisante se fait archimédienne, comme celle de Descartes en son temps : c'est un levier qui recherche des points d'appui (souvent d'ailleurs provisoires) non pour soulever le monde mais, plus modestement, pour dégager les obstacles qui gisent sur le chemin. Nous sommes loin en effet de l'orgueil cartésien qui tentait de fonder l'encyclopédie sur une certitude absolue au terme d'un doute hyperbolique. La problématisation relève plutôt d'un cogito modeste, et notre doute reste limité à ce qu'il est raisonnable de mettre en question ici et maintenant (Bachelard, 1970 ; Wittgenstein, 1976). Notre épistémologie non cartésienne s'accommoderait bien par contre d'une morale provisoire marquée par l'espoir de cheminer sans trop de visibilité, mais d'avancer quand même. En même temps, peut-être sommes-nous plus ambitieux que Descartes dans la mesure où nous sentons la nécessité de prolonger le mouvement des *Règles pour la direction de l'esprit*, qui ne nous donnent somme toute qu'une épistémologie de la résolution de problème, vers une épistémologie de la problématisation prenant en charge le processus complet de position, construction et résolution (Fabre, 1999). Car nous savons désormais que dans la recherche comme dans les métiers ou même l'apprentissage, le plus important et le plus difficile aussi c'est de savoir construire

les problèmes, lesquels ne sont jamais donnés mais doivent être conquis de haute lutte sur les préjugés ou les faux problèmes. C'est ce mélange d'ambition, de modestie et d'espoir qui animait aussi bien le pragmatisme de Dewey que le rationalisme bachelardien ou popperien en quoi nous reconnaissons les initiateurs contemporains du paradigme du problème.

De fait, le vocabulaire du problème devient envahissant à la fois dans les approches scientifiques ou plus généralement théoriques (épistémologie, psychologie cognitive, psychologie du travail, épistémologie, éthique) mais aussi en éducation, en formation. À l'école, on peut parler d'une véritable injonction à problématiser. Les programmes et instructions diverses incitent fortement les enseignants à construire leurs cours autour de problèmes, à mettre en place des situations d'apprentissage permettant aux élèves de résoudre des problèmes voire de les poser et de les construire (situations-problèmes, débats scientifiques, philosophiques, littéraires...). Des dispositifs nouveaux (TPE, itinéraires de découverte, travaux croisés...) engagent une méthodologie de projet interdisciplinaire qui exige une activité de problématisation. Bref, toute une série de démarches intellectuelles qui autrefois semblaient réservées aux classes terminales des lycées (comme la dissertation littéraire ou philosophique) semblent désormais se répandre à tous les niveaux de la scolarité et pénétrer toutes les disciplines. Il faut prendre le temps de s'en étonner. Cette injonction à problématiser qui gagne désormais toutes les disciplines scolaires et tous les niveaux de l'école (depuis l'école primaire jusqu'à l'université) constitue un phénomène récent. Il faut rappeler l'importance de la question de cours et de la mémorisation intelligente dans les examens traditionnels. Souvenons-nous aussi que l'enseignement des sciences à l'école, au collège et au lycée a été longtemps proposé « garanti sans problèmes » animé qu'il était par des épistémologies positivistes, voire empiristes qui valorisaient l'observation ou l'expérimentation sans forcément les rapporter à un étonnement quelconque. Enfin, que les élèves soient sommés de problématiser dans les matières traditionnellement vouées à l'apprentissage de mémoire sinon « par cœur » comme l'histoire ou la géographie marque bien l'avènement d'un nouveau paradigme épistémologique et didactique.

6

En formation professionnelle, l'échec des modèles applicationnistes oblige à questionner le rapport théorie/pratique. Si la pratique ne peut découler immédiatement de la théorie, si les sciences humaines ne peuvent directement la fonder, un hiatus se produit entre sciences et action ou production. D'une part, on ne peut plus attendre de la raison théorique qu'elle fonde, légitime, justifie l'action. Et d'autre part, on redécouvre que la pratique n'est pas aveugle, qu'elle est pêtée d'intelligence et de réflexion. Bref, ce que retrouve le paradigme du praticien réflexif (étudié dans cette revue même) (1) c'est l'idée d'une *métis*, d'une intelligence de la pratique (Detienne

1 - « Le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation », *Recherche et formation*, n° 36, 2001.

et Vernant, 1974), laquelle, quand elle intègre le souci éthique rejoint la prudence (la *phronésis*) aristotélicienne, celle du médecin, du stratège, du politique ou du père de famille qui veulent gérer les problèmes non seulement au mieux mais en vue du bien commun. Ce double souci d'une intelligence rusée et pénétrée de réflexivité éthique pénètre la formation des enseignants et des éducateurs. D'une manière générale d'ailleurs, les divers dispositifs de formation (analyse des pratiques, mémoire professionnel...) tentent de se penser dans le cadre de la problématisation.

Toutefois, il ne s'agit pas ici d'apporter de l'eau au moulin de la problématisation, lequel, en vérité, se trouverait plutôt inondé par la conjonction de tous les courants d'idées qui prétendent s'y jeter. Le propos s'avère plutôt d'ordre critique, en entendant par là, une posture d'examen, de distanciation. Certes, la problématisation à l'école et en formation n'est probablement pas qu'un effet de mode. Elle renvoie certainement à des nécessités historiques d'ordre épistémologique et sociologique que nous n'avons fait qu'évoquer mais qu'il faudrait analyser plus avant. Mais quand tout devient problématisation, le sens de la notion se dilue jusqu'à devenir inconsistant. Sans prétendre vouloir tracer un cadre monolithique qui prétendrait définir ce qu'elle serait ou devrait être et en respectant au contraire la pluralité des modèles théoriques qui peuvent contribuer à son élucidation, il semble nécessaire de proposer quelques conditions minimales sans lesquelles il n'y aurait peut-être pas grand sens à parler de problématisation. Le pragmatisme de Dewey aussi bien que le rationalisme de Bachelard s'accordent en effet sur cinq caractéristiques de la problématisation : 1) il s'agit d'un processus multidimensionnel impliquant position, construction et résolution de problèmes ; 2) d'une recherche de l'inconnu à partir du connu, c'est-à-dire de l'édification d'un certain nombre de points d'appui à partir desquels questionner ; 3) d'une dialectique de faits et d'idées, d'expériences et de théories ; 4) d'une pensée contrôlée par des normes (intellectuelles, éthiques, techniques, pragmatiques...), ces normes étant elles-mêmes tantôt prédéfinies et tantôt à construire ; 5) d'une schématisation fonctionnelle du réel qui renonce à tout embrasser et à reproduire la réalité mais vise plutôt à construire des outils pour penser et agir (Fabre, 2003).

Ces caractéristiques permettent déjà d'écarter quelques caricatures. On ne saurait réduire la problématisation à la résolution de problèmes posés ou construits par d'autres ni opérer un « court-circuit » entre position et solution du problème, lequel « scotomiserait » la dimension, essentielle, de construction (caractéristique 1). Mais, inversement, on ne saurait l'assimiler à n'importe quelle démarche de questionnement brouillonne ou abyssale qui ne pourrait déboucher sur une véritable construction du problème. Il ne suffit pas de (se) poser des questions pour problématiser, encore faut-il que ces questions se nouent ensemble et que l'on ait le bonheur de trouver un levier et des points d'appui pour les traiter. On voit bien également qu'il y a une foule de problèmes qui nous écrasent, comme disait Dewey, c'est-à-dire qui ne nous laissent aucune prise : on peut bien « avoir des problèmes » sans pour autant

pouvoir problématiser la situation qui risque de demeurer aporétique (caractéristique 2). D'autre part, la problématisation doit pouvoir se distinguer aussi bien d'un simple constat de « faits » (le traditionnel « états des lieux »...) que d'un catalogue d'idées ou d'une plate « revue de questions ». Elle doit instaurer un dialogue entre la construction des faits et l'invention de pistes, d'hypothèses ou de théories (caractéristique 3). Dans cette dialectique s'opère une « surveillance intellectuelle de soi » (Bachelard, 1970), un dédoublement de pensée, ce qui implique que le processus obéisse à des normes qui fournissent également les critères auxquelles doivent obéir les solutions possibles. Ces normes peuvent être prédéfinies (dans un type de problème déjà rencontré par le sujet) ou à découvrir et à inventer (dans un type de problème nouveau). Elles peuvent recevoir des degrés d'explicitation divers : fonctionner comme règles d'action ou se voir thématiques en tant que telles. Ce qui est certain, c'est que faute de telles normes, le processus ne peut fonder ces solutions et fonctionne pour ainsi dire en aveugle ou au hasard (caractéristique 4). Enfin la problématisation est liée à une pensée schématisante qui ne craint pas d'appauvrir méthodologiquement le réel, qui renonce à en produire une image fidèle et complète mais tente plutôt de construire des outils pour la comprendre et la transformer. Tout ceux qui ont effectué et dirigé des recherches savent bien la nécessité et les difficultés de ce « travail de deuil » (caractéristique 5).

La position de ces exigences minimales ouvre immédiatement la question de savoir si l'on peut, par exemple, replier le paradigme de la problématisation sur celui de la réflexivité (Schön, 1994). Bien que les deux paradigmes se réclament d'ancêtres communs (Dewey notamment), il n'est peut-être pas toujours très pertinent d'assimiler « réflexion en action » ou même « réflexion sur l'action » et problématisation. Plus généralement il serait souhaitable de montrer plus de circonspection dans l'usage des mots de « problème », « problématique », « problématisation » quand il s'agit de qualifier cette intelligence qui se manifeste chez le praticien en action ou encore cette intelligence réflexive qui anime l'analyse des pratiques. Il se pourrait que d'autres théorisations (telle que la cognition située, par exemple) soit mieux qualifiées pour modéliser le cours de l'action. Et d'autre part, si toute problématisation semble bien revêtir une dimension réflexive (caractéristique 3), l'inverse n'est probablement pas exact : il y a sans doute bien des formes différentes de réflexion et toutes ne relèvent pas nécessairement de la problématisation.

Présentation des contributions

À partir des perspectives ouvertes en 1993, par un numéro spécial de la revue *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (2) que j'ai coordonné, un réseau de

2 - Michel Fabre (dir.), « Didactique IV : Statut et fonction du problème dans l'enseignement des sciences », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4-5, 1993.

recherche s'est constitué en place en collaboration avec Christian Orange, didacticien des sciences, professeur d'université à l'IUFM des Pays de la Loire et d'Alain Le Bas, didacticien de l'Éducation physique et sportive et maître de conférence à l'IUFM de Basse-Normandie. Depuis lors, des travaux théoriques, méthodologiques et pratiques ont vu le jour et donné lieu à un certain nombre d'habilitations à diriger des recherches et de thèses en sciences de l'éducation. En 2002, un séminaire « problématisation » a été créé à l'université de Nantes (CREN) (3) qui réunit des enseignants-chercheurs et des formateurs de plusieurs universités et de plusieurs laboratoires. Ces travaux ont trouvé des échos dans la francophonie et croisé d'autres approches : l'analyse du questionnement dans les classes (O. Maulini, Université de Genève, LIFE) (4), l'interrogation sur l'idée de compétences (Bernard Rey, Bruxelles, ULB ; Constantin Xypas, UCO, Angers ; Rodolphe Toussaint, Université du Québec à Trois-Rivières) ; l'idée de situations d'apprentissage dans une optique constructiviste radicale (Philippe Jonnaert, Université du Québec à Montréal) ; le questionnement des transferts de savoir (Annette Gonnin-Bolo avec l'INRP et le LIREST) ; la problématisation dans l'analyse des pratiques ou le mémoire professionnel (Annette Gonnin-Bolo, Jean-Pierre Benoit, CREN). Ils ont croisé également l'effort des mouvements pédagogiques pour définir un apprentissage constructiviste (Étiennette Vellas, Université de Genève). Des rencontres internationales ont eu lieu sur ces thèmes : colloque de Rimouski en 2002 (5) dans le cadre de l'ACFAS (6) ; symposium du REF « Situations de formation et de problématisation » à Genève en 2003 (7) ; journée d'études franco-canadiennes en juin 2004 à Nantes ; colloque prévu en mai 2005 à Chicoutimi (Québec) dans le cadre de l'ACFAS (8). Outre les actes des colloques, plusieurs publications sont en préparation en didactique des sciences dans la revue *ASTER* et en épistémologie dans la revue *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*.

3 - CREN : Centre de recherche en éducation de Nantes, Université de Nantes, Sciences de l'éducation.

4 - LIFE : Laboratoire innovation, formation, éducation, Université de Genève, Sciences de l'éducation.

5 - R. Toussaint et C. Xypas, *La notion de compétence en éducation et en formation. Fonctions et enjeux*, Paris, L'Harmattan, 2004.

6 - Association canadienne francophone pour l'avancement de la science.

7 - REF (symposium n° 5), « Situations de formations et problématisation », 18-19 septembre 2003 à Genève, coordonné par Michel Fabre et Étiennette Vellas, à paraître chez De Boeck, 2005.

8 - Symposium « La problématisation dans l'apprentissage et la formation : spécificité de la démarche, modèles théoriques, difficultés didactiques et pédagogiques », coordonné par M. Fabre, C. Orange, R. Toussaint, C. Xypas, dans le cadre du 73^e congrès de l'ACFAS, *Innovations durables*, 9-11 mai 2005.

Les contributions rassemblées ici proviennent donc de chercheurs et de formateurs qui, bien qu'appartenant à des établissements et des équipes de recherche différentes, ont eu déjà l'occasion de confronter leurs positions théoriques et méthodologiques. Les articles de ce numéro sont centrés sur la formation des enseignants. On a retenu les contributions qui s'efforcent – chacune à leur manière – de traiter de la problématisation en formation avec un minimum de vigilance épistémologique et de circonspection. Ces approches s'inspirent librement de différents courants épistémologiques tels que ceux de la théorie de l'enquête de Dewey (1993), de la psychanalyse de la connaissance de Bachelard (1970), de la problématologie de Michel Meyer (1986) ou encore de la théorie de la traduction de Latour (1995). Moyennant cette diversité, elles s'intègrent toutes dans le paradigme du problème dont elles comprennent les intérêts et les enjeux. Mais elles s'avèrent également soucieuses de marquer les spécificités du processus de problématisation, ses caractères propres, en refusant de lui conférer une extension induite.

Ces articles balayent, sans souci d'exhaustivité, tout l'empan de l'injonction à problématiser : depuis ce qui se joue en classe jusqu'aux politiques de diffusion des connaissances en passant par la formation initiale et continue.

Encore faut-il que les maîtres eux-mêmes s'y connaissent en problématisation. Si l'injonction à problématiser opère également au niveau des concours de recrutement, qu'en est-il des compétences en problématisation des futurs enseignants ? *Jean-Pierre Benoit* (IUFM des Pays-de-la-Loire et CREN) analyse ainsi les copies d'étudiants à l'épreuve de « note de synthèse » proposée au CAPES de documentation. Il tente une typologie des stratégies des candidats en fonction de leur plus ou moins grande aptitude à poser une question rectrice, à construire un plan rigoureux, à adapter une perspective et à s'y tenir. Au-delà du bilan des compétences mises en œuvre, l'analyse s'attarde sur les postures que réclame l'exercice. Les candidats qui adoptent prématurément le rôle de l'enseignant dans cette affaire, en refusant de problématiser à la place des élèves, ne jouent pas le jeu attendu : exhiber leurs aptitudes propres à la synthèse.

Si l'on passe de la formation académique à la formation professionnelle, on sait quel espoir a été placé dans le mémoire professionnel pour initier à la problématisation des pratiques chez les futurs enseignants. C'est ce dispositif qu'étudient *Annette Gonnin-Bolo* et *Denis Lemaître* (CREN) à partir de quelques mémoires issus de formations diverses : IUFM, école d'ingénieurs, école d'orthophonie. Les auteurs montrent que ces mémoires sont loin d'honorer les attentes et ne mettent en place – au mieux – qu'une « pensée relationnelle en émergence ». Ce que suggère un tel constat c'est moins une défaillance dans la capacité réflexive des étudiants qu'une sorte de malentendu dans le contrat didactique. Le mémoire se présente alors, non pas comme l'occasion de théoriser une expérience balbutiante mais plutôt comme une

mise en scène, une *mimesis*, à travers lesquelles le futur ingénieur, le futur enseignant, le futur orthophoniste, cherchent à s'approprier les codes sociaux qu'ils pensent emblématiques de leur future profession même si ces préoccupations les éloignent des problèmes réels qu'ils rencontrent effectivement dans leur pratique de débutants. Sans doute ne s'agit-il pas de renoncer à ce dispositif en formation mais d'en mieux comprendre les enjeux pour les formés et d'en élucider si possible les malentendus, ce qui met à l'épreuve la capacité des formateurs et même des chercheurs à problématiser la problématisation.

Alain Le Bas (IUFM de Basse-Normandie, EREF) (9) propose un modèle de formation des enseignants axé sur l'analyse et la gestion des problèmes que doivent résoudre les débutants et prenant en compte les tensions et contradictions auxquels ils sont soumis dans le pilotage du système didactique. L'auteur, à partir de référents théoriques pluriels (épistémologiques, sociologiques, psychologiques et didactiques) propose une modélisation de la gestion du sens des apprentissages sur les trois dimensions de la manifestation (l'entrée de l'élève dans l'activité), de la signification des savoirs et des pratiques sociales de référence. En déployant systématiquement ce « triangle de la formation », Alain Le Bas désigne les objectifs-obstacles possibles qu'une didactique professionnelle pourrait se donner pour développer l'activité de l'enseignant comme problématisation de la réalité scolaire. Un tel modèle en cours d'opérationnalisation recèle déjà une portée critique certaine, mais pourrait sans doute inspirer utilement la réflexion actuelle sur la formation des maîtres.

La formation initiale et continue des praticiens mobilise généralement l'analyse des pratiques en désignant par là, non une approche bien définie, mais plutôt une nébuleuse d'orientations théoriques et méthodologiques diverses. *Norbert Froger* (académie de Basse-Normandie), explore – à partir d'un cas – ce que peut signifier analyser la pratique dans une perspective de problématisation. Dans la mesure où la pratique possède toujours des éléments sous-jacents plus ou moins inconscients, la prise de conscience semble exiger l'intervention d'un expert qui permette à l'enseignant de se questionner sans générer trop de faux problèmes ou se perdre dans des impasses. La difficulté est cependant pour l'expert, de ne pas problématiser à la place de l'enseignant mais bien avec lui et parfois malgré lui.

Car, pour l'enseignant, problématiser sa pratique c'est entamer une démarche longue difficile, pleine d'embûches et d'obstacles. C'est bien en effet une dialectique d'exigence et de résistance que *Michel Fabre* et *Bernadette Fleury* (CREN) tentent d'élucider en retraçant quelques étapes de l'itinéraire qu'effectuent les enseignants de bonne volonté lorsqu'ils entreprennent de questionner leurs pratiques pédagogiques traditionnelles et de s'orienter vers le processus « apprendre ». En formation,

9 - Équipe de recherche enseignement et formation de l'IUFM de Basse-Normandie.

ces enseignants travaillent les présupposés psychologiques et épistémologiques sous-jacents à leurs propres pratiques. Quels sont les obstacles qui jalonnent cette longue marche ? Les enseignants parviennent-ils véritablement à problématiser leurs pratiques et si oui quels sont les moments clés de cette problématisation ? À travers cette contribution, il est question de savoir à quel modèle de problématisation se référer pour comprendre ce qui se joue dans ce processus de changement et le favoriser. Les auteurs s'efforcent de montrer que l'ampleur du changement et ses difficultés exigent de recourir à une démarche de psychanalyse de la connaissance telle que l'avait initié Bachelard, laquelle peut être conçue comme une option bien spécifique de la réflexivité, une option qui pense le travail sur les représentations dans une dialectique de continuité et de rupture.

Le traitement des problèmes rappelle *Bernard Rey* (Université Libre de Bruxelles) (en reprenant les travaux de C. Orange) suppose trois séries : le registre empirique des données, le registre des modèles ou des interprétations et le registre explicatif des principes régulateurs, instance dernière relevant de choix métaphysiques, éthiques, politiques plus ou moins explicites. Or, la multiplicité de ces principes régulateurs rend difficile, voire impossible, l'enseignement de la problématisation comme démarche générique et valable quel que soit le problème. D'autre part, puisque la problématisation est, par définition, le traitement de situations non déterminées d'avance, on ne voit pas très bien ce qui pourrait s'enseigner à ce sujet. L'élaboration et même la simple prise de conscience de ses principes régulateurs requiert une longue familiarité avec les problèmes dans les domaines spécifiques où ils sont traités, ce qui pose question par rapport à l'injonction à problématiser qui se fait jour dans l'institution scolaire. Du moins peut-on élucider les caractéristiques d'une problématisation scolaire (qui n'est pas celle de la vie, des métiers, de la science) mais qui revient toujours à confronter le texte du savoir scolaire à des situations indéterminées. L'analyse d'un problème arithmétique met bien en évidence les caractéristiques de la problématisation scolaire qui ne vise pas la recherche de la solution à tout prix (comme dans la vie) mais plutôt la mise en texte d'une situation ouverte ou encore sa conceptualisation. Ce qui nous renvoie à nouveau à la différence entre problémation et problématisation. Toute la question est de savoir si et comment peut s'explicitier ce contrat didactique de la problématisation scolaire.

On peut s'interroger enfin sur la nouveauté, en apparence si radicale, du paradigme de la problématisation. Bien que cela ne soit jamais dit, enclencher chez les enseignants une problématisation de leurs pratiques, n'est-ce pas finalement retrouver ce qui faisait le cœur de cette activité réflexive que Durkheim nommait « pédagogie » et qu'il désignait comme « théorie-pratique ». *Jean Houssaye* (Université de Rouen, CIVIC) (10) qui définit habituellement la pédagogie comme enveloppement mutuel

10 - CIVIC : Centre international sur les valeurs, les idées et les compétences en éducation et en formation.

de la théorie et de la pratique sur la même personne par la même personne en vue de créer un plus par cette dialectique même, répond ici aux questions de Michel Fabre. Si la pédagogie peut se penser comme problématisation, pourquoi faudrait-il que la modernité de celle-ci récuse la pérennité de celle-là ?

La contribution de *Christiane Étévé* (rédactrice en chef de la revue *Perspectives documentaires en éducation*) répertorie les principaux usages sociaux en éducation et en formation, de ce « mot-valise » qu'est devenu désormais la « problématisation ». Sa contribution permet d'entrevoir d'autres approches, complémentaires. Ainsi, *Christiane Étévé* se place sur le terrain de la décision et insiste sur le questionnement des logiques applicationnistes que permet l'idée de problématisation. A partir notamment des travaux menés à l'INRP, elle montre comment les modèles de transfert des connaissances ou de « production-diffusion-utilisation (Huberman) peuvent être rédéfinis en termes de « problématisation, dé-problématisation, re-problématisation » (11). Elle indique également trois dynamiques de la notion de problématisation. Une dynamique langagière où l'effort est d'interroger les mots de la tribu (y compris celui de « problématisation ») tant le champ de l'éducation et de la formation s'avère sensible aux phénomènes d'innovation linguistique, de métaphorisation et – il faut bien le reconnaître – de dissolution de sens. C'est sans doute la tâche d'une épistémologie des savoirs scolaires et plus généralement d'une philosophie de l'éducation d'entreprendre la critique du vocabulaire pédagogique et didactique en vue de savoir ce « que nous voulons dire » quand nous parlons d'objectif, de compétence, de situation-problème... L'idée de problématisation est également travaillée par les didactiques, en particulier les didactiques des mathématiques et des sciences où l'apprentissage tend à se penser dans l'articulation entre problématisation et travail sur les obstacles épistémologiques. Enfin, l'auteur insiste à juste titre sur la dynamique sociale de l'idée de problématisation, dans la mesure où s'inventent peu à peu ici ou là des formes de débats démocratiques où les citoyens travaillent à reproblématiser le discours des experts dans un souci de justice et une éthique de responsabilité.

13

Michel FABRE
Université de Nantes, CREN
Rédacteur en chef invité

11 - Cf. « Les savoirs entre pratique, formation et recherche », *Recherche et Formation*, n° 40, 2002.

BIBLIOGRAPHIE

BACHELARD G. (1970). – *Le rationalisme appliqué*, Paris, PUF (1^{re} éd., 1949).

DETIENNE M. et VERNANT J.-P. (1974). – *Les ruses de l'intelligence. La métis chez les Grecs*, Paris, Garnier Flammarion.

DEWEY J. (1993). – *Logique, la théorie de l'enquête*, Paris, PUF (1^{re} éd., 1938).

FABRE M. (1999). – *Situations problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.

FABRE M. (à paraître, 2005). – «Les deux sources de la problématisation: Dewey et Bachelard», in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*.

FABRE M. (2003). – «Qu'est-ce que problématiser? L'apport de John Dewey», Colloque REF, Symposium «Situations de formation et problématisation», Genève, 18 et 19 septembre 2003.

JONAS H. (1990). – *Le principe de responsabilité*, Paris, Le Cerf.

LATOUR B. (1995). – *Le métier de chercheur. Regard d'un anthropologue*, Paris, IRA.

MEYER M. (1986). – *De la problématologie. Philosophie, science et langage*, Bruxelles, Mardaga.

SCHÖN D. (1994). – *Le praticien réflexif. À la lumière des savoirs cachés dans l'agir professionnel*, Montréal, Éd. Logiques.

WITTGENSTEIN L. (1976). – *De la certitude*, Paris, Gallimard (1^{re} éd., 1958).

COMPÉTENCES DE PROBLÉMATISATION EN FIN DE FORMATION UNIVERSITAIRE LE CAS DU CAPES DE DOCUMENTATION

JEAN-PIERRE BENOIT*

Résumé

Les épreuves sur dossier de documents permettent d'observer dans quelle mesure et comment leurs candidats peuvent les problématiser. Le CAPES de documentation est particulièrement exigeant sur ce point. Après définition des compétences et connaissances nécessaires, une analyse de copies permet d'affiner une typologie des degrés de problématisation atteints. Des analyses qualitatives complémentaires sur la hiérarchisation des documents – gardés, mis en annexe ou éliminés – et sur les refus explicites de problématiser le dossier, révélateurs de postures inadéquates, donnent des perspectives en formation et en recherche.

Abstract

Some examination tests based on a file of documents make it possible to observe to what extent and how the candidates are able to problematize them. The Certificate of Aptitude for Librarians (CAPES) is particularly demanding in this respect. After defining the required competences and knowledge, an analysis of some exam papers provides a typology of the achieved degree of problematization. Complementary qualitative analysis on the hierarchical organization of documents – whether they are kept, appended, or eliminated – and on the explicit refusal to problematize the file, which revealed inadequate attitudes, provide prospects for assessment, training and research.

15

* - Jean-Pierre Benoit, université de Nantes, UFR Lettres et langages ; CREN et IUFM des Pays-de-la-Loire, jean-pierre.benoit@univ-nantes.fr.

Resumen

Las pruebas sobre expediente académico de documentos permite observar en qué medida los candidatos pueden problematizarlos y cómo pueden hacerlo. El CAPES de documentación es particularmente exigente sobre este punto. Después de definir las competencias y los conocimientos necesarios, un análisis de tareas permite afinar una tipología de los grados de problematización alcanzados. Análisis cualitativos complementarios de la jerarquización de documentos – conservados y adjuntos o eliminados – y de las negaciones explicitadas de problematizar el expediente, reveladoras de posturas inadecuadas, ofrecen perspectivas de formación e investigación.

Zusammenfassung

Die Prüfungen, die auf einem Dossier von Dokumenten beruhen, erlauben zu beobachten, inwiefern und wie die Geprüften sie problematisieren können. Der "CAPES von Dokumentation" ist in dieser Hinsicht besonders anspruchsvoll. Nachdem die notwendigen Fachkenntnisse und Kenntnisse definiert worden sind, erlaubt eine Untersuchung von Arbeiten, eine Typologie der erreichten Problematierungsgrade zu verbessern. Weitere qualitative Untersuchungen von der hierarchischen Anordnung der Dokumente – als Anlage bewahrt oder gestrichen – und von den klar ausgedrückten Ablehnungen, das Dossier zu problematisieren, die unangemessene Verhalten aufzeigen, eröffnen Perspektiven im Bereich der Ausbildung und der Forschung.

Problématiser est une des compétences de plus en plus demandées en éducation et en formation (1) : en France c'était traditionnellement une des exigences de la classe de philosophie, mais on l'a pour des élèves de plus en plus jeunes dans des dispositifs comme les travaux personnels encadrés des lycées ou les itinéraires de découverte du collège.

Il n'est donc pas surprenant que les rapports de jurys de concours de recrutement de professeurs explicitent davantage d'exigences en la matière ces dernières années. C'est particulièrement sensible dans ceux de spécialités récentes comme l'EPS, les sciences économiques et sociales, et la documentation qui a le CAPES le plus jeune

1 - Voir Benoit, 2004 et 2005.

– sa première session date de 1990 – et pas encore d'agrégation. Les derniers rapports de ce concours insistent particulièrement sur les compétences de problématisation requises (2) : ils sont en effet les seuls qui définissent des exigences de cette nature pour chacune des quatre épreuves et qui le font même « en facteur commun », dès leurs préambules (Benoit 2004). Pourquoi ce CAPES a-t-il des exigences si vives en matière de problématisation et comment des candidats en situation d'urgence et de stress y répondent-ils ?

Pour répondre à ces questions « circonstancielles » (Deleuze, 2002) on va étudier une des deux épreuves d'un écrit très sélectif (3), d'une part à travers ses exigences, d'autre part dans les réponses que des candidats y apportent. Il s'agit du « dossier documentaire portant sur un champ disciplinaire » qui comporte une note de synthèse particulièrement difficile notée 50 points sur 100. En formation, l'analyse de ce cas limite pourra être utile non seulement dans ce contexte particulier mais pour les nombreux autres concours et formations supérieures qui pratiquent des notes de synthèse plus faciles. Au-delà, on verra qu'elle permet d'affiner un modèle théorique et qu'elle ouvre des perspectives de recherche.

LES DONNÉES DU PROBLÈME

Il s'agit ici des exigences de problématiser définies et des compétences requises pour pouvoir le faire.

Des exigences de problématisation particulièrement vives

Ces injonctions viennent de la nature et du volume du dossier fourni et de la diversité des tâches à réaliser en temps limité, une note de synthèse, un plan de classement et deux résumés de types différents. Cette épreuve existe sous cette forme depuis 2000, les candidats ne passant plus d'autre épreuve d'un autre CAPES. Elle comporte trois options, « Littératures et civilisations françaises et étrangères »,

2 - Ces rapports sont toujours établis par le président du jury, jusqu'à présent inspecteur général de la vie scolaire. Depuis 2000, il s'agit de MM. Pouzard, Thomas et Durpaire. Ancien directeur d'un CRDP, ce dernier a publié en 2004 un rapport, cité en bibliographie, qui préconise des mesures pour le développement de la documentation. Précisons que ce jury a la particularité d'être constitué d'une majorité de professeurs documentalistes en établissement ou au CRDP-SCEREN et d'un nombre notable de chefs d'établissement et d'inspecteurs. On y trouve moins d'universitaires que dans d'autres CAPES – ils sont en sciences de l'information, sciences de l'éducation ou psychologie cognitive – et pas de professeurs de classes préparatoires. 2005 marque un renforcement des IPR et l'entrée de conservateurs de bibliothèques universitaires.

3 - L'année étudiée, 2210 candidats ont composé. 566 ont été admissibles, soit environ sur quatre et 240 ont été admis après les deux oraux.

« Sciences humaines et sociales » et « Sciences et techniques ». Ci-dessous, voici un tableau qui caractérise le dossier de « Littératures et civilisations françaises et étrangères » de la session 2003, option qui concerne plus particulièrement des candidats issus des lettres, langues vivantes et histoire-géographie, bien que ces derniers puissent s'inscrire en « Sciences humaines et sociales ». Cette année-là le thème commun aux options était « le temps ».

doc. n°	auteur et titre	année	type de discours et (source)	pages
1	Lamartine, <i>Le lac</i>	1820	Poétique, littéraire (manuel)	2
2	« Le musée imaginaire de Malraux »	2002	Explicatif : essai (CL*) (site web institutionnel)	3
3	St Augustin, <i>Confessions</i>	V 400	Argumentatif (site web encyclopédique)	1
4	Anonyme / Dali	1979	Récit autobiographique/tableau (catalogue expo)	2
5	J. Leduc, <i>Les Historiens et le Temps</i>	1999	Explicatif : essai (H*)	6
6	L. Ferré, <i>Avec le temps</i>	1965	Poétique, chanson (site web)	1
7	La Bible, <i>la Genèse</i>	Antiquité	Récit poétique (site web)	2
8	Proust, <i>Du côté de chez Swann</i>	1913	Romanesque, littéraire, autobiographie	6
9	Calendrier pataphysique	1949	Explicatif (magazine littéraire)	4
10	Kundera, <i>L'immortalité</i>	1990	Romanesque, littéraire explicatif	4
11	Baudelaire, « L'Horloge », <i>Les Fleurs du Mal</i>	1857	Poétique, littéraire (manuel)	2
12	R. Burgelin, « Comment la littérature réinvente le monde », <i>La Recherche</i>	2001	Explicatif : essai (CL) (revue)	4
13	Anonyme, « L'empire du Temps : Mythes et créations »	2000	Explicatif : essai (CA*) (site web d'exposition)	7
14	G. Poulet, <i>Études sur le temps humain</i>	1964	Explicatif : essai (C L)	7
15	Ronsard, <i>Odes à Cassandre</i> , « Mignonne... »	1550	Poétique, littéraire (manuel (anthologie))	2
16	Chateaubriand, <i>Mémoires d'Outre Tombe</i> , avant-propos	1846	Mémoires (discours posthume), littéraire	5
17	« Le Temps chez Buzzati. La grande menace qui plane sur l'homme »	1995	Explicatif : essai (CL) (web, revue en ligne)	3

* CA (critique d'art) ; CL (critique littéraire) ; H (histoire)

On a pu constater que ce dossier comporte 17 documents très divers donnés dans leurs présentations d'origine, au total 61 pages. Ce sont bien des spécialistes qui auront à « organiser l'ensemble de l'information de l'établissement » (4) que l'on recrute car il est beaucoup plus complexe que ceux de concours de niveau comparable, les documents y étant plus nombreux et bien plus hétérogènes à divers points de vue :

- hétérogénéités d'époque : un tiers de ces documents a moins de dix ans alors qu'un autre tiers est antérieur à 1900 ;
- hétérogénéités sur les plans discursif, typologique et générique, ce qui est une nouveauté de l'épreuve depuis 2000, puisque le dossier à traiter auparavant était constitué de documents réglementaires et didactico-pédagogiques. Ici, ces documents sont pour moitié littéraires et pour l'autre argumentatifs, ou explicatifs de spécialités diverses – deux textes philosophiques ou religieux, la page des *Confessions* de Saint Augustin et le début de *la Genèse* – un chapitre d'ouvrage historique, six articles de critique littéraire ou artistique et trois catalogues d'expositions. Les documents littéraires sont eux-mêmes fort divers : cinq ont une dimension poétique, les poèmes de Lamartine, de Ronsard et de Baudelaire, la chanson de Léo Ferré et le passage de *la Genèse* ; un extrait romanesque a des dimensions autobiographiques, la madeleine de Proust ; un autre, des dimensions explicatives, les types d'immortalité définis par Kundera ; la préface précise le projet autobiographique de Chateaubriand, et le calendrier perpétuel du « Collège de Pataphysique » est à part ;
- hétérogénéités de supports : un tiers de pages internet, deux extraits de revues disciplinaires, des pages de romans et d'ouvrages et des poèmes.

Les candidats n'ont que cinq heures pour lire ce dossier, en établir un plan de classement et une note de synthèse et rédiger deux résumés à fort taux de réduction, l'un indicatif, l'autre informatif, contrainte qui nous amène aux compétences et connaissances requises.

19

Compétences et connaissances requises

Polyvalente, la fonction de professeur documentaliste requiert nombre de compétences et de connaissances. Dans un concours qui ouvre une formation en alternance, il s'agit de manifester qu'on en a au moins des germes.

4 - Rapport Durpaire, 2004, page 15.

Compétences requises

Il faut optimiser la gestion du temps : tous les candidats ne peuvent pas tout faire et s'il faut choisir, vaut-il mieux sacrifier les résumés afin de soigner le plan de classement et la note de synthèse (5) ou tenter de tout faire pour totaliser les points ? Chacun des exercices requiert des savoir-faire spécifiques qu'on ne peut développer ici. La présentation et la langue sont prises en compte.

Connaissances requises

Les connaissances qui sont à manifester sont culturelles et institutionnelles. Du premier point de vue, il faut avoir une culture en relation avec l'option choisie : vu le temps très limité dont les candidats disposent pour exécuter toutes les tâches, ils ne peuvent lire en détail tous les documents. Ils gagnent donc de précieuses minutes s'ils en connaissent. Ils peuvent ici avoir des souvenirs du début de la *Genèse*, des poèmes de Lamartine, de Baudelaire ou de Ronsard ou de l'épisode de la madeleine de Proust. Pour comprendre les deux articles de critique littéraire à résumer, l'un sur Gide, l'autre sur Perec, Modiano et d'autres romanciers contemporains, des connaissances sur ces écrivains ne sont pas inutiles... Au-delà de la littérature, s'ils connaissent la chanson de Léo Ferré, les tableaux à montres molles de Dali, l'action culturelle de Malraux... ils peuvent aller plus vite... En somme, plus ils sont cultivés, plus ils peuvent espérer réaliser toutes les tâches prescrites, dégager du temps pour y réfléchir, éviter des contresens sur des documents qu'ils ont à interpréter en leur donnant un sens dominant (6). Plus vite ils peuvent les classer, saisir leurs relations, élaborer des ébauches de problématiques, en choisir et en développer une, ce qui illustre la remarque de Bachelard : problématiser un domaine requiert toujours une expertise. Plus, ils peuvent enfin éliminer des documents qui seraient des « intrus » par rapport à la problématique explicitée ou en mettre en annexe... j'y reviendrai.

20

Du second point de vue, il faut avoir des connaissances institutionnelles et réglementaires : il est important que les candidats manifestent qu'ils n'oublient pas qu'ils postulent à un concours de recrutement de professeurs documentalistes. Il est attendu qu'ils contextualisent l'emploi du dossier qu'ils auront finalement constitué et organisé, voire qu'ils se projettent et se présentent comme un professeur en exercice qui l'a composé pour des destinataires précis. Pour en proposer une contextualisation

5 - Telle a été la stratégie de l'auteur de la copie citée en annexe 1, une des mieux réussies pour les extraits reproduits mais notée en dessous de la barre d'admissibilité, ses autres parties étant nettement moins abouties, faute de temps.

6 - Chaque document ne doit figurer qu'à un seul endroit du plan et de la note. Il faut donc lui attribuer un sens dominant, alors que les œuvres artistiques et littéraires sont d'ordinaire polysémiques. Cette réduction pose problème, d'autant plus que plusieurs documents sont dialectiques entre temps subi et temps dominé par divers moyens.

réaliste et pertinente en termes de niveau scolaire voire d'option, il est nécessaire de bien connaître les filières et les programmes d'enseignement – au moins ceux des disciplines qui correspondent à l'option choisie au concours, donc ici la série L et ses options, notamment artistiques. S'y ajoutent depuis peu les thèmes des TPE, voire ceux des « itinéraires de découverte » de collège. Le temps correspond à « mémoires, mémoire » TPE de section L. Le savoir permet de situer le dossier avec pertinence et facilite la construction d'une problématique. Pour être réaliste, dans les exemples d'usage du dossier à donner, il n'est pas inutile d'avoir fréquenté des CDI, d'en connaître l'organisation et les rôles dans des projets interdisciplinaires. Il est préférable d'être informé des contraintes réglementaires sur l'usage et la reproduction des documents.

En somme, avoir acquis des cultures générale et institutionnelle ne peut que faciliter la réussite... Les « données » du problème précisées, analysons des réponses de candidats.

COMMENT DES CANDIDATS RÉPONDENT À CES EXIGENCES

Pour caractériser des réponses de candidats j'ai construit une typologie des copies puis je l'ai confrontée à un corpus (7). Cette répartition des copies m'a permis de développer des études plus qualitatives sur l'ensemble puis sur quelques copies (8).

Typologie et répartition des copies

Définissons cette typologie avant d'y répartir les copies.

Typologie des copies

Cette typologie croise deux critères, les niveaux de questionnement du dossier et la progression du plan, le premier qui est valorisé dans le cadre théorique de l'équipe du CREN figure dans la première colonne de la typologie que l'on trouvera plus loin (9).

7 - Dédution faite des incomplètes, il comprend 70 copies. Leurs numéros qui apparaissent en annexe 2 sont ceux d'anonymat attribués par l'imprimerie nationale pour la correction.

8 - S'y lisent des postures liées non seulement aux représentations que les candidats ont de l'épreuve, mais de la profession à laquelle ils postulent : tous ne se présentent pas comme des aspirants professeurs-documentalistes, certains le font seulement ou plutôt comme l'un ou l'autre, ce qui influence leurs façons de traiter le dossier, notamment de le problématiser ou de refuser de le faire.

9 - Sont prévus des communications et des numéros de revues. On peut déjà se reporter aux publications de Michel Fabre et de Christian Orange.

Le dossier est-il interrogé ou non par ces candidats? Cette première entrée se décline en deux questions secondaires : s'il existe, ce questionnement résulte-t-il de l'explicitation d'un niveau et de conditions d'usage réalistes et pertinentes par rapport aux programmes et aux dispositifs du type TPE ou le dossier est-il traité indépendamment de tout contexte scolaire? Si le dossier est interrogé, s'agit-il d'un questionnement centré autour d'une question principale éventuellement déclinée ou d'un questionnement diffus et dispersé? On peut ici isoler trois niveaux de questionnement du dossier, non interrogé, trop interrogé, interrogé autour d'une question centrale.

Observée ou non la progression du plan est en deuxième colonne du tableau. La combinaison des trois niveaux de questionnement et des progressions observées ou non du plan donne *a priori* six types de copies.

Répartition des copies

Le corpus a permis de valider globalement cette typologie et d'affiner les catégories prévues : le rajout du type 23 a été nécessaire pour rendre compte de copies qui questionnent le dossier en essayant de surmonter la dispersion de questions trop nombreuses sans toutefois parvenir à bien cibler leur questionnement. Quelques sous-types ont également été rajoutés pour pouvoir intégrer certaines copies rencontrées. Au premier niveau, il s'agit, parmi les copies sans questionnement du dossier ni progression des sous-types typologique et thématique, lui-même subdivisé en trois variantes ou degrés.

Ci-contre, voici cette typologie affinée après étude des copies et la répartition de celles-ci (10). Cependant, il faudra l'appliquer à d'autres corpus pour voir si elle est stable.

22

Les 31 copies de premier niveau ont en commun de ne pas interroger le dossier, même les quatre dont le plan progresse réellement. C'est presque la moitié du corpus.

Les copies du niveau intermédiaire, à « questionnements du dossier », sont au total 25, soit plus d'une sur trois. Elles l'interrogent trop sans pouvoir centrer ces questions, ce qui donne des développements qui manquent d'unité. Il faut noter que six explicitent un refus de poser une question centrale à partir du dossier. J'y reviendrai dans l'étude qualitative.

Les copies de troisième niveau qui interrogent le dossier avec une question centrale, qu'elles parviennent ou pas à développer un plan dynamique, sont 14, une sur cinq. Parmi elles quatre développent un plan dynamique à partir de la problématique qu'elles ont explicitée, soit une sur treize environ. C'est fort peu, mais, destinée à sélectionner des admissibles, l'épreuve est très difficile, on l'a vu...

10 - Pour le détail, voir l'annexe 2.

Question Centrale	Progression du plan	Niveaux et types	Caractéristiques des types	Nombre de copies	
NON	NON	NIVEAU 1	PAS DE QUESTIONNEMENT EXPLICITE DU DOSSIER	31	
		11	Ni questionnement explicite ni progression du plan	22	
		111	Copies typologiques	3	
		112	Copies thématiques	19	
		1121	Ultra thématisme	1	
		1122	Thématisme	18	
		TRACES	12	Pas de questionnement explicite mais une certaine progression du plan	9
		121	Copies thématiques en fait	5	
122	Copies « pré dialectiques »	4			
NON Trop de questions	NON	NIVEAU 2	QUESTIONNEMENTS DU DOSSIER	24	
		21	Questionnements dispersés, pas de progression du plan	9	
		211	Plans différents entre annonce et note	5	
	OUI	212	Concordance des plans	4	
		22	Questionnements dispersés et progression du plan	10	
		23	Question de départ pas assez travaillée	5	
OUI	NON	NIVEAU 3	QUESTIONNEMENT CIBLE DU DOSSIER	14	
		31	Question centrale sans plan dynamique	10	
		311	Question centrale explicitée, mais pas traitée	4	
		312	Question centrale trop réductrice	1	
		313	Question centrale déclinée en plan non dynamique	5	
	OUI	32	Question centrale avec plan dynamique	4	

L'analyse des copies confirme le caractère plus heuristique des questions que Gilles Deleuze appelle circonstancielles, celles en « comment? », « pourquoi? » ou « quand? », que celles qu'il nomme directes en « quoi » ou « qui? », ce qui nous amène à des remarques plus qualitatives.

Remarques qualitatives

Ces remarques concernent la hiérarchisation des documents et les refus explicites de problématiser le dossier (11).

Hiérarchisation des documents

Il est possible d'exclure des documents du dossier à condition de s'en expliquer et aussi d'en placer en annexe. Trois niveaux de documents peuvent donc être distingués en fonction de la problématique et du contexte explicités, les principaux, à inclure, périphériques, à mettre en annexe et les hors champ à exclure. Hiérarchiser les documents est un bon prédicteur de compétences professionnelles, or près de neuf copies sur dix tentent de les intégrer tous.

Quatre copies excluent des documents. Les voici par ordre dégressif de leur nombre. Élimination de quatre documents dans 19, copie de premier niveau, la seule du sous-type ultra thématique « parce qu'ils ne traitent pas assez du temps », le musée imaginaire de Malraux, le catalogue de l'exposition Dali, *L'immortalité* de Kundera et l'article de Burgelin. Il est vrai qu'ils traitent de mémoire, mais certains concernent le temps et développent une dialectique entre temps subi et temps affronté, voire vaincu.

Élimination de trois documents dans 2035, copie de premier niveau, elle aussi mais typologique, qui traite des rapports entre temps et littérature. Il s'agit de deux documents déjà éliminés dans la copie précédente, « le musée imaginaire de Malraux » et l'exposition Dali et aussi d'une page internet consacrée à une autre exposition : faute de voir la littérature comme un art parmi les autres, elle élimine les documents ayant trait aux arts plastiques...

24

Élimination de deux documents dans 87, copie de deuxième niveau de type 22 à plan progressif, le catalogue d'exposition *L'empire du temps* et le calendrier pataphysique jugés « superflus ».

Élimination d'un document dans une copie de premier niveau, 1654, thématique. Il s'agit des montres molles de Dali, déjà deux fois cité, parce que « trop court, à la limite du hors sujet, n'apportant rien sur le temps ». On peut constater que la focalisation de certains candidats sur la littérature poétique et romanesque ou sur le mot « temps » les ont amenés à refuser d'intégrer des documents artistiques, voire l'article de critique littéraire sur les romanciers contemporains de la mémoire. Trois de ces copies sont du premier niveau, caractérisé par une absence de questionnement du dossier, et l'autre du deuxième, aux questionnements dispersés : ce ne sont pas les

11 - Pour le détail, voir l'annexe 2.

candidats qui ont tenté, et parfois réussi, d'interroger le dossier qui ont eu besoin d'éliminer de documents...

Dans les mises en annexe de documents, il n'y a pas de consensus comme dans les exclusions (12), mais si on les compare avec elles, on peut noter que l'article de Burgelin s'y retrouve trois fois et que cela semble bien confirmer la focalisation excessive de certains candidats sur la littérature. Ce serait à vérifier sur un corpus plus étendu, mais il semble que l'élimination ou la mise en annexe de documents soit le fait de copies plutôt superficielles, leurs auteurs n'ayant pas été capables de saisir certains rapports non formels entre les documents.

Au-delà de ces sélections peu fréquentes de documents existent des refus explicites de problématiser le dossier. Sont-ils eux aussi le fait de copies plutôt superficielles ?

Refus explicites de problématiser le dossier

Des copies classées à divers niveaux refusent explicitement de problématiser le dossier.

Quatre copies de premier niveau, thématiques, formulent comme objectifs à cette synthèse soit « offrir des réflexions et des exemples aux élèves » (1284), soit « nourrir la réflexion des élèves » (2588), soit « éclairer un peu la notion de temps en philosophie » (2480), soit enfin « proposer des idées de travail et aborder le thème du temps sous divers angles d'approche » (1006). Pour elles, le dossier doit être un point de départ au travail des élèves, c'est tout.

Six copies de deuxième niveau refusent plus explicitement de problématiser ce dossier et se limitent donc à une ébauche de questionnement, développant un plan progressif en trois parties, mais sans poser de question centrale : 1242 formule comme objectif à sa synthèse de « donner des pistes de réflexion aux élèves pour qu'ils définissent la problématique de leur TPE », 1251 veut « donner aux élèves une vue globale pour un exposé ou un travail de recherche », pour 475, il s'agit « d'amener les élèves à rencontrer divers points de vue sur la question » et pour 2262, plus nettement, de « donner aux élèves une vue globale du thème avant de définir la problématique dont chacun est maître ». 1554 contextualise le dossier en indiquant qu'il a été élaboré pour amener des élèves de première L à « réfléchir sur leur sujet de TPE sur le thème mémoire mémoires ». 1806 explique que « ce dossier documentaire est destiné aux équipes pédagogiques et aux élèves afin qu'ils puissent constituer une base de réflexion permettant des travaux interdisciplinaires. »

12 - Deux copies placent des documents en annexe. Il s'agit à chaque fois d'un seul document et de copies de premier niveau, thématiques. 3007 y met le seul article d'histoire et 3314, l'extrait de la *Genèse*, car « il porte sur la création du temps, qui avant n'existe pas »... Remarque manifestant qu'elle prend au premier degré ce texte.

Classée en niveau trois, type 311 « question centrale explicitée mais pas traitée », 1 286 contextualise bien le dossier en première L pour un TPE sur le thème « mémoire mémoires », mais indique qu'il « a été réalisé pour fournir quelques pistes de réflexion en vue des productions multiples (expositions, sites web...) ».

Au total, un refus explicite de problématiser le dossier est exprimé dans 11 copies. Contrairement à celles qui éliminent des documents ou en mettent en annexe, celles-ci ne sont pas superficielles. On ne peut pas reprocher à leurs auteurs d'ignorer le contexte scolaire, de traiter la synthèse en soi ou encore de manifester, comme plus haut, qu'ils s'identifient à des documentalistes plus qu'à des professeurs... Au contraire, n'ignorant pas que ce sont les élèves qui ont à élaborer les problématiques de leurs TPE ils se placent dans une posture de professeur qui constitue un dossier documentaire fournissant « simplement » aux élèves des matériaux à problématiser de diverses manières tout en s'interdisant de le faire à leur place. Cette dévolution du problème aux élèves est cependant inadéquate dans leur situation de candidats : les trois derniers rapports précisent qu'ils ont, comme les élèves dans la situation réelle, à problématiser le dossier fourni, qui est prévu pour leur permettre de manifester cette compétence. Cette posture prématurée de professeur leur interdit de le faire...

BILAN ET PERSPECTIVES

Cette étude permet de définir trois niveaux de problématisation et des sous-types pour chacun – on arrive à sept degrés. Elle permet aussi de pointer d'autres phénomènes en relation, semble-t-il avec eux – il faudra les confirmer sur d'autres corpus : les éliminations ou mises en annexe de documents seraient plus fréquentes dans des copies qui n'interrogent pas le dossier, alors que les refus explicites de formuler une problématique seraient plus fréquents dans des copies bien mieux informées des contextes d'utilisation d'un tel dossier.

Ces observations ouvrent des perspectives en formation et en recherche. En formation, la typologie peut aider à hiérarchiser des copies comportant des notes de synthèse. Ces observations amènent à se demander s'il faut y sanctionner pareillement incapacités à problématiser et refus explicite de le faire « à la place des élèves », s'il convient de valoriser la sélection et la hiérarchisation des documents, qui montrent qu'on les domine et qu'on prend des responsabilités. Dans le cadre des réflexions du jury sur l'évolution des épreuves, a été pris en compte le caractère réducteur de l'obligation, pour cette option, de « placer » des textes littéraires souvent polysémiques à un seul endroit du plan de classement et de la note de synthèse. Au-delà, cette étude d'un cas limite outille la méthodologie universitaire, notamment en montrant qu'on ne peut problématiser sans connaissances du ou des domaines concernés, ni contextualisation et aussi qu'il y a intérêt à contextualiser un dossier dès l'introduction d'une

note de synthèse pour montrer qu'on ne va pas le traiter « en soi », comme une dissertation générale, mais par rapport à un contexte que l'on a identifié.

En recherche, cette étude permet de préciser des niveaux et des conditions de problématisation. Dans l'immédiat je vais tenter de stabiliser la typologie par la méthode des juges en faisant classer par plusieurs personnes un certain nombre de copies. Ensuite, je prévois des études de processus dans le cadre d'une préparation à de telles épreuves : des suivis d'étudiants et des entretiens seront alors possibles.

BIBLIOGRAPHIE

BENOIT J.-P. (2004). – *Problématisation et argumentation : pratiques de lecture et d'écriture scolaires, universitaires et professionnelles*, mémoire dactylographié d'HDR (3 volumes), Université de Nantes.

BENOIT J.-P. (2005). – « L'émergence des 'mots de la problématisation' dans les sources universitaires et les dictionnaires spécialisés et généraux : constats et analyses », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (sous presse).

DELEUZE G. (2002). – « La méthode de dramatisation » in *L'île déserte et autres textes*, Paris, Minuit.

DURPAIRE J.-L. (2004). – *Les politiques documentaires des établissements scolaires. Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, Paris, IGEN, n° 2004-37.

FABRE M. (1999). – *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.

ORANGE C. (2000). – *Idées et raisons. Construction de problèmes, débats et apprentissages scientifiques en Sciences de la vie et de la terre*, mémoire dactylographié d'HDR, Université de Nantes.

ANNEXE 1

Exemple de copie : 2484, une des deux de type 32 « question centrale et plan dynamique »

Introduction

Dossier contextualisé : en terminale, dans le cadre d'un TPE (pas le thème précis).

Sujet amené : Les adolescents scolarisés aujourd'hui doivent « se sensibiliser au problème du temps [...] pour développer une certaine conscience de leur vie et une ouverture d'esprit à une culture plus large ».

Question globale posée : « L'art, sous toutes ses formes, est-il une réponse à l'impuissance de l'homme face à la fuite inexorable du temps ? »

Plan annoncé : « On pourra proposer une étude préalable à faire sur les différents choix des artistes pour exprimer leur angoisse du temps qui passe. Il faudra étudier la volonté farouche de s'opposer à l'inexorable pour enfin découvrir l'art comme barrière contre l'oubli. »

Plan développé en note de synthèse et plan de classement

28

1. Des réactions différentes face à un même constat, le temps de l'homme est court
 11. Le désespoir (documents 1, 6 et 11)
 12. La soif de puissance (documents 15 et 17)
2. Vouloir maîtriser le temps
 21. Le temps : des instants successifs sans rapports entre eux (documents 3, 14 et 8)
 22. Des outils pour maîtriser le temps (documents 5, 7, 9 et 4)
3. L'art contre l'oubli
 31. Entre la volonté de postérité et la construction de son identité personnelle (documents 16, 10 et 12)
 32. Une réponse collective contre l'oubli (documents 2 et 13)

ANNEXE 2 - Tableau de répartition qualitative des copies

Niveaux et types	Caractéristiques des types	Nbre de copies	Références des copies (numéros d'anonymat)
NIV. 1	PAS DE QUESTIONNEMENT EXPLICITE DU DOSSIER	31	
11	Ni questionnement explicite ni progression du plan	22	
111	Copies typologiques	3	1057, 2035, 2982
112	Copies thématiques	19	
1121	Ultra thématisme	1	19
1122	Thématisme :	18	913, 983, 1006, 1051, 1284, 1654, 2118, 2480, 2588, 2786, 2922, 3007, 3008, 3312, 3314, 3392, 3454, 3619
12	Pas de questionnement explicite mais une certaine progression du plan	9	
121	Copies thématiques en fait	5	202, 600, 698, 1187, 2839
122	Copies « pré dialectiques »	4	332, 842, 1033, 3438,
NIV. 2	QUESTIONNEMENTS DU DOSSIER	24	
21	Questionnements dispersés, pas de progression du plan	9	
211	Plans différents entre annonce et note	5	332, 572, 2523, 2918, 3008
212	Concordance des plans	4	353, 705, 927, 2983
22	Questionnements dispersés et progression du plan	10	213, 1290, 2361, 2785, 468; <u>87</u> , 475, 1242, 1251, 2262
23	Question de départ pas assez travaillée	5	1192, 1554, 1631, 1806, 1908
NIV. 3	QUESTIONNEMENT CIBLE DU DOSSIER	14	
31	Question centrale sans plan dynamique	10	
311	Question centrale explicite, mais pas traitée	4	808, 1286, 1800, 2518
312	Question centrale trop réduite	1	3455
313	Question centrale déclinée en plan non dynamique	5	1467, 1553, 1684, 2737, 2040
32	Question centrale avec plan dynamique	4	172, 1908, 1143, 2484

En italique – refus de problématiser, souligné – exclusion(s) de documents, **gras** – mise(s) en annexe

LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL COMME MISE EN SCÈNE D'UNE PROBLÉMATISATION

ANNETTE GONNIN-BOLO* ET DENIS LEMAÎTRE**

Résumé

L'injonction à problématiser est devenue récurrente dans nombre de cursus de formation de haut niveau et le mémoire professionnel, soutenu en fin d'études, est censé être un lieu privilégié où cette capacité se manifeste et peut s'évaluer. Mais l'expérience montre que le dispositif ne va pas de soi. L'objectif de l'article est d'examiner en quoi le mémoire professionnel peut effectivement représenter le support d'une problématization en actes. Après avoir explicité différentes modalités caractéristiques du processus de problématization, nous avons analysé des mémoires issus de trois contextes professionnels différents (école d'ingénieurs, IUFM et école d'orthophonie). Nous avons tenté, d'une part, de caractériser ce que le sujet (re)présente de la problématization à travers les procédés d'écriture, d'autre part, de dégager le sens et les limites de l'exercice.

31

Abstract

The ability to problematize has become a recurrent requirement in many high level training courses, and the professional dissertation defended at the end of studies is supposed to be a privileged place where this ability is expressed and can be assessed. However, experience shows that this system is not so obvious. The aim of this paper is to study how the professional dissertation can actually represent the medium of the act of problematization. After analysing dissertations coming from three different professional contexts (a College of Engineering, a Teacher Training College and a School for Speech

* - Annette Gonnin-Bolo, université de Nantes ; CREN.

** - Denis Lemaître, ENSIETA, Brest ; CREN.

Therapists), we have tried, on the one hand, to define what the subject represents in terms of problematization through the writing devices, on the other hand, to bring out the meaning and limits of this task.

Resumen

La exhortación a problematizar se ha hecho recurrente en gran número de recorridos de formación de alto nivel, y el informe profesional, presentado al finalizar los estudios, se supone ser un lugar privilegiado en el que esta capacidad se manifiesta o puede valorizarse. Pero la experiencia muestra que el dispositivo no cae de su peso. El objetivo del artículo es examinar en qué medida el informe profesional puede efectivamente representar el medio de una problematización en actos. Después de aclarar diferentes modalidades características del proceso de problematización, hemos analizado informes procedentes de tres contextos profesionales diferentes (Escuela de ingenieros, IUFM y Escuela de ortofonía). Por un lado, hemos intentado caracterizar qué parte de la problematización representa a través de los procesos de escritura y, por otro lado, poner de manifiesto el sentido y los límites del ejercicio.

Zusammenfassung

In zahlreichen Studiengängen fortgeschrittener Ausbildung wird die Problematisierung häufig verlangt und die Examsarbeit (die am Ende des Studiums verteidigt wird) ist eigentlich der günstige Ort, wo sich diese Tätigkeit äußert und evaluiert werden kann. Die Erfahrung zeigt aber, dass dieses Verfahren nicht selbstverständlich ist. Dieser Artikel setzt sich als Ziel zu prüfen, inwiefern die Examsarbeit tatsächlich der Träger einer Problematisierung sein kann. Nachdem wir verschiedene für die Problematisierung typische Modalitäten erklärt hatten, haben wir Examsarbeiten analysiert, die aus drei verschiedenen beruflichen Milieus stammten (Ingenieurschule, pädagogische Hochschule, Logopädiechule). Wir haben versucht, einerseits zu charakterisieren, was das Thema durch die Ausdrucksmittel von der Problematisierung darstellt und andererseits den Sinn und die Grenzen der Übung herauszuarbeiten.

Nombre de formations professionnelles à cursus long (médecin, ingénieur, architecte, enseignant, avocat, etc.) ont dans leurs objectifs de développer une compétence particulière à la problématisation, dans le champ d'expertise visé : il peut s'agir aussi bien de l'établissement d'un diagnostic, de l'élaboration d'une stratégie d'intervention ou de remédiation, de la conception de dispositifs techniques pour répondre à des besoins nouveaux. Cette capacité à problématiser s'évalue souvent en fin de cursus, au travers d'une mise en situation (stage) restituée par un mémoire, qui est censé faire la preuve que le futur professionnel maîtrise la complexité du contexte qui donne sens aux actions. Mais il s'agit d'un exercice difficile pour les étudiants, qui n'en perçoivent pas toujours bien le sens et qui se heurtent à la difficulté de maîtriser la rhétorique du genre.

Le mémoire se présente comme un écrit tout à la fois personnel, professionnel et institutionnel (Gonnin-Bolo, 2002). C'est au travers de ces trois dimensions que le stagiaire est invité à construire une problématique. Ce qui dans le stage existe par des gestes, des paroles, des réflexions en actes, se doit en effet d'être reproduit *a posteriori* sous la forme écrite du mémoire professionnel, par l'usage d'artifices dont la maîtrise est elle-même un obstacle. S'il y a effectivement problématisation dans la mise en situation professionnelle (ce qui n'est pas forcément acquis), ou dans la réflexion concourant à la rédaction du mémoire, il y a encore un pas pour que ce processus de problématisation soit effectivement reproduit et mis en scène à la hauteur des attentes du formateur-évaluateur.

La réflexion proposée ici s'oriente donc vers le questionnement du mémoire comme lieu effectif de problématisation d'une situation professionnelle. Que peut-on attendre en effet de ce genre textuel académique pour mettre en scène une compétence à problématiser ? Sous quelles formes évoque-t-on, dans les mémoires, les mises en problème vécues ? Peut-on, par la lecture des mémoires professionnels, repérer des traits caractéristiques de problématisation ? L'enjeu important qui se dessine derrière ce questionnement est celui du statut à donner à l'exercice du mémoire dans la validation d'une formation professionnelle.

33

L'ANALYSE DE MÉMOIRES EN FORMATION PROFESSIONNELLE

Faisant donc l'hypothèse que la mise en forme d'une problématisation, évaluée comme trace d'une compétence professionnelle par l'évaluateur du mémoire, est elle-même très problématique, nous nous sommes intéressés aux mémoires produits par les étudiants issus de trois filières professionnelles différentes (ingénieurs, enseignants, et orthophonistes) pour examiner les formes d'expression que peut prendre cette mise en problème.

Les exemples retenus sont :

- trois mémoires en école d'ingénieurs (1) : en fin de troisième année, ce mémoire rend compte des capacités que l'étudiant a pu démontrer lors de son stage en entreprise pour résoudre un problème d'ingénieur ; il doit manifester un niveau scientifique et technique, une réflexion et une prise de recul sur un problème industriel, tout en valorisant les résultats et l'expérience développée ;
- un mémoire fait par les enseignants en formation en IUFM ; ce type de mémoire est sans doute « le plus jeune » introduit dans une démarche de formation puisqu'avant les IUFM (1991) il n'existait pas ; il exige une démarche qui s'apparente à une démarche de recherche articulant pratique et théorie ;
- un mémoire de fin d'études en orthophonie ; il se situe dans une tradition des études médicales et paramédicales et se veut un outil de production de savoirs pour la profession ; il doit être « scientifique » et fait encore souvent appel à une méthode expérimentale rigoureuse, mais cette démarche, si elle est scientifique, n'implique pas obligatoirement une problématisation des questions posées.

Le choix de ces formations différentes permet de prendre en compte des formalisations particulières aux contextes concernés, sans négliger le fait que, même si des textes de cadrage existent, les mémoires peuvent différer aussi à l'intérieur même d'un secteur professionnel et au sein d'une même institution. Cette problématisation ne porte pas sur les mêmes objets en fonction des attentes exprimées dans chacune des formations professionnelles considérées (enseignant, orthophoniste, ingénieur). L'observation des mémoires nous montre ainsi que les problèmes qu'analysent leurs auteurs ne sont pas tous du même registre. Dans certains cas l'approche est très technique, dans d'autres elle est plus personnelle, dans certains cas plus réflexive, dans d'autres plus descriptive. Les représentations du problème diffèrent (Fabre, 1999).

34

D'un point de vue méthodologique, notre approche repose sur l'idée que le processus de problématisation est mis en scène par un ensemble de procédés rhétoriques (mise en valeur d'obstacles, de dépassements, etc.) et par le mouvement même des mémoires censé représenter des cheminements intellectuels. La mise en forme par l'écriture révèle différentes modalités du problème, qui tiennent tant à la nature du métier visé, aux usages institutionnels de l'établissement de formation, à la culture du lieu visité en stage, qu'aux aspirations du stagiaire et à la manière dont il interprète les injonctions de ses encadrants. Ces différentes modalités d'appréhension des problèmes tournent autour du degré de subjectivation qu'y mettent les étudiants, selon qu'ils insistent sur leur réflexion et leur action personnelles, ou qu'ils en restent à une évocation distanciée des faits. En s'inspirant des catégories de modalités que Bernard Pottier (1992) établit dans le domaine de la linguistique, on peut

1 - Trois mémoires d'ingénieurs contre un de chaque pour les enseignants et les orthophonistes, car le volume plus réduit et le caractère très technique des mémoires d'ingénieurs demandaient plusieurs exemples pour un examen pertinent de la question.

distinguer : ce qui relève du constat (« le monde est ainsi »), ce qui relève de la pensée (« je pense que »), ce qui relève de l'action (« je fais, je peux, je dois faire »), ce qui relève de l'évaluation (« c'est mieux »). Ces quatre catégories de modalités linguistiques nous permettent d'identifier le niveau auquel les auteurs de mémoires situent le problème. On peut ainsi définir des *modalités du problème* : *ontique* (le constat de ce qui est), *épistémique* (savoir produit par le sujet), *pragmatique* (action intentionnée), *axiologique* (évaluation, jugement de valeur).

EN ÉCOLE D'INGÉNIEURS

Les trois mémoires d'élèves-ingénieurs étudiés ici (portant sur trois problèmes industriels différents) ont tendance à situer le problème au niveau du constat de ce qui existe dans le monde. Dans les introductions (début de première partie) la situation instable identifiée (opposition, contradiction, paradoxe...) est celle de l'entreprise ou du secteur industriel considéré, ex. : *« Durant les dernières années, la quantité de matériaux composites utilisée dans l'aéronautique a augmenté de manière significative. Néanmoins, la fabrication de pièces composites se fait, de nos jours encore, essentiellement de manière manuelle. »* Dans la suite des mémoires on entre directement dans la description technique de l'existant et des procédures de traitement du problème. Le problème, tel que présenté, s'inscrit dans une objectivité générale qui n'est pas justifiée ou interrogée. Il n'y a pas de mise en scène du sujet épistémique (« je pense que », « j'en déduis que »). C'est la science et la réalité technique qui s'imposent aux stagiaires, comme des données non questionnables. On demeure ainsi dans une modalité ontique (les choses qui existent) correspondant à une approche réaliste du monde.

35

Ainsi, dans ces mémoires, passe-t-on très rapidement de l'obstacle technique présenté de manière détachée à la solution qui s'impose, elle aussi, de manière « naturelle », le travail du stagiaire étant présenté comme la validation de cette solution, dans une logique applicative. La « présentation du projet d'études » suivant, portant sur la construction de cuves de navires, est à ce titre assez représentative : *« Les armateurs, clients de N, exigent dorénavant des durées de vie de 40 ans dans des conditions de mer extrêmes pour les navires. La finalité du projet est donc très claire, elle doit permettre de valider [...] un assemblage mécano-soudé du système X capable de résister 40 ans en Atlantique Nord [...]. L'étude devra faire apparaître l'existence ou non de zones probables de rupture [...] et proposer des solutions de renforcement [...] ».*

Juste après cette présentation du problème, l'auteur du mémoire présente la « démarche adoptée et [les] moyens mis en œuvre », sous la forme d'une énumération des contenus du mémoire : *« Ce rapport résume la démarche suivante :*

- *appréhension des efforts subis par la structure ainsi que des conditions aux limites;*
- *modélisation de l'ensemble;*
- *[...]*
- *solutions envisagées».*

Les modalisations employées par l'auteur sont particulièrement révélatrices d'une volonté de présenter le problème et son traitement comme des choses non questionnables : « est très claire », « doit permettre », « devra donc faire apparaître ». Telles que présentées, la raison d'être du projet et de l'approche suivie par le stagiaire ne sont pas le fait de son travail d'ingénieur (construction et formalisation du problème à partir des difficultés et des besoins exprimés par un client, en l'occurrence l'entreprise N qui fabrique les cuves), mais sont imposées par le contexte, et sont donc - aux yeux du stagiaire - incontestables. Même si elle s'est très probablement manifestée au cours des six mois de stage, il n'y a pas au sein du mémoire de mise en scène d'une quelconque distance critique vis-à-vis de la question posée et des injonctions de l'entreprise. La « démarche » présentée dans l'organisation du mémoire n'est pas montrée non plus comme le fruit d'une réflexion critique mais comme un déroulement qui s'impose, et dont la logique n'est pas mise en valeur - bien au contraire - par le procédé d'énumération retenu pour la rédaction. Ainsi évite-t-on soigneusement de mettre en scène une quelconque réflexivité.

De manière générale, le mouvement adopté dans chacun des trois mémoires ne représente pas une véritable démarche de problématisation. Tout juste y a-t-il au début énoncé d'une difficulté, et à la fin énoncé de solutions possibles ou de la solution retenue - sans que celles-ci soient discutées. C'est la campagne de calculs ou de programmation (processus technique décrit dans le corps du mémoire) qui aboutit à des données quantitatives, elles-mêmes validées ou invalidées par rapport au cahier des charges initial. Dans ce contexte les solutions s'imposent d'elles-mêmes, sans autre réflexion sur la faisabilité ou les enjeux.

Cette posture est sans doute à expliquer par le rapport à la réalité qu'entretiennent ces élèves-ingénieurs, marqués par une forme de réductionnisme positiviste, ainsi que par la stratégie déployée par eux pour désamorcer les critiques des évaluateurs. « Ce n'est pas moi, c'est le monde qui impose cette démarche » semble vouloir dire le stagiaire, alors que le métier d'ingénieur, pour l'exercice duquel on évalue précisément ses capacités, exige au contraire de remettre en cause les évidences du monde et de problématiser les obstacles rencontrés, en vue de produire des innovations (Lemaître, 2003).

On observe fréquemment dans la rédaction de ces mémoires une volonté d'éviter la mise en scène du problème : comment le problème est réputé exister dans le

monde, comment je le fais mien, comment je le construis, comment je choisis d'orienter l'action, comment j'évalue les résultats obtenus... Les mémoires d'ingénieurs étudiés éludent ainsi la dimension cognitive du sujet. On ne peut affirmer qu'il n'y a pas travail de problématisation, mais dans les représentations du stagiaire ce travail n'est pas assimilé à de la science ou à de la maîtrise technique, telles qu'elles doivent être présentées dans un mémoire et évaluées.

EN INSTITUT DE FORMATION DES MAÎTRES

Le choix s'est porté sur un mémoire qui aborde un sujet assez « classique » dans les mémoires, à savoir la motivation des élèves et leurs difficultés à apprendre. Le titre *Comment aider les élèves en difficulté scolaire à progresser ?* est une question professionnelle, qui appelle des réponses situées dans le domaine de l'action et suppose donc la modalité pragmatique (« qu'est-ce que je dois faire pour ? »).

Le stagiaire commence par présenter l'établissement, les classes où il enseigne, et livre quelques données sur les élèves. Ces données se veulent des données du problème à traiter (âge, redoublement, choix de la section...) mais restent descriptives. À la lecture il n'est pas possible de déterminer le rôle que jouent ces données pour le sujet : s'agit-il de contraintes ?

Puis le stagiaire pose le problème : parti dans son premier cours d'un schéma d'enseignement cours-exercices-contrôle, il prend conscience que les élèves ne comprennent pas et « se relâchent ». En analysant ce premier cours il cherche à identifier les éléments pertinents pour pouvoir comprendre ce qui se passe effectivement. Il commence alors à construire le problème. Cette étape se décompose en différentes phases.

37

Les élèves sont retenus comme données premières du problème

L'enseignant décide de construire un questionnaire pour les élèves : « *Je me suis interrogé sur les causes possibles d'un manque de motivation* » nous informe-t-il. On voit là que, réduisant le champ des possibles, il ne retient dans l'analyse qu'une dimension qui est celle de la *motivation* des élèves, notion « prête à penser » s'il en est dans le milieu enseignant – mais rappelons qu'il s'agit d'un enseignant novice. Manque de motivation générale, manque de motivation pour les mathématiques, sont présentées comme indépendantes du sujet qui écrit le mémoire, selon une modalité ontique (les choses sont ainsi).

La démarche du questionnaire est un premier élément dans une « *construction tâtonnante* » du problème, qui paraît flou. Dans la mesure où une seule donnée, même complexe (la motivation des élèves) est retenue, nous pouvons sans doute, à la suite de M. Fabre, qualifier la démarche de « *pensée plate* », car il n'y a pas déploiement des deux axes de la problématisation (les conditions et les données).

Les réponses que donnent les élèves au questionnaire montrent en fait un intérêt pour les mathématiques (pour leur projet professionnel et leur propre instruction), mais ce sont leurs « *difficultés* » qui reviennent le plus souvent. Le stagiaire abandonne alors la motivation comme élément du problème et avance « *un découragement face aux retards accumulés* ».

Apparaît alors une rupture dans la démarche, et il commence à analyser ses pratiques

L'enseignant devient la donnée principale du problème : il analyse la construction de ses séquences d'apprentissage et remet ainsi en cause ses propres pratiques. Il fait un détour par certaines lectures (arrive alors une première référence bibliographique). S'appropriant ainsi des savoirs construits à l'extérieur (dans le champ des sciences de l'éducation) et les combinant à ses propres savoirs sur son activité, il adopte sur la question de l'apprentissage des élèves une posture épistémique. Apparaît un dédoublement, selon deux dimensions, des données et des conditions. Le contexte problématique se construit, l'enseignant entame une réflexion sur son action.

78

L'enseignant passe alors de l'analyse de la situation à l'action sur la situation : il présente alors une série de séquences pédagogiques et analyse ce qu'elles produisent. Mais dans sa présentation les séquences s'enchaînent de façon additive, car il procède par tâtonnements. On se situe dans le bricolage pédagogique. Les outils de compréhension destinés à l'analyse relèvent de différents registres : il s'agit tout autant de la surcharge cognitive qui décourage les élèves, de la sensibilité du stagiaire et de ses affects (« *j'ai été agréablement surpris de voir les élèves s'impliquer* »), que d'une certaine doxa pédagogique (« *les élèves restent actifs tout au long du travail quand ils perçoivent le sens* »). Il est difficile de parler de « *problématisation systématisée* », c'est-à-dire posée dès le départ avec un objectif, car même si l'on observe une complexification croissante des données prises en compte dans la construction du problème celles-ci restent « *dans le désordre* », la compatibilité et la cohérence entre elles n'étant pas établie. Les données se superposent sans s'organiser, et les conditions du problème n'apparaissent que de façon morcelée.

Par un retour fécond sur l'acte d'apprendre, le stagiaire remet en cause sa pensée

Il se rend compte à ce moment qu'il lui faut sans doute réfléchir plus largement et en amont des phénomènes. Ainsi revient-il sur l'ensemble des données pour poser les conditions de l'apprentissage : *« J'ai pu alors déterminer les conditions qui me semblent indispensables à un nouvel apprentissage. »* Il procède à une évaluation diagnostique pour adapter ses stratégies de formation en fonction des compétences et des aptitudes des élèves, puis entre dans une démarche d'évaluation formative pour mieux repérer et accompagner leurs acquis et leurs difficultés. Il s'agit de *« faire en sorte que l'élève remarque ses erreurs mais aussi ses réussites »* et d'apporter des remèdes. Mais il poursuit dans la juxtaposition d'analyses et d'actions.

De nouvelles conditions s'ajoutent aux précédentes. Chaque action nouvelle est présentée avec des arguments scientifiques tirés de la littérature pédagogique, et s'appuie sur des données factuelles. À chaque fois le problème est posé avec quelques données, puis se reconfigure sur des données et des conditions, mais il ne reste ni ouvert ni fermé. Sa construction demeure dans l'inachevé, comme une simple étape.

Au total, cet enseignant cherche à « résoudre » un problème mais il reste trop prisonnier de la nécessité de l'action pour prendre le temps nécessaire de le construire (il s'agit d'un enseignant novice, rappelons-le). Il procède par tentatives successives, entre pratiques mises en œuvre et analyses des résultats de ses pratiques, de façon fragmentée. Dans le cadre du mémoire, il met en scène, avec une certaine honnêteté, ses tâtonnements et ses réflexions, sans que le problème soit véritablement construit. À la suite de M. Guigue (1995), nous parlerons alors de « pensée relationnelle en émergence », et non de véritable problématisation.

39

EN ÉCOLE D'ORTHOPHONIE

Après l'examen d'une dizaine de mémoires d'orthophonie il est apparu que, beaucoup moins codés dans la forme que les mémoires IUFM, ils en étaient très différents. Dans ce type de formation le modèle du mémoire s'apparente davantage à celui d'une mini-recherche, pouvant aller jusqu'à des protocoles expérimentaux de type médical pour tester l'efficacité de techniques de diagnostic ou de rééducation. Un peu comme les élèves-ingénieurs les étudiants doivent produire des savoirs plutôt utiles à la « science », éclairant sur l'efficacité de techniques de soins ou de diagnostics, ou utiles à la profession en éclairant des aspects non étudiés des pratiques professionnelles et leur impact sur d'autres acteurs (familles, écoles...). Le sujet (l'orthophoniste qui rédige le mémoire) problématisé une question qui lui reste extérieure, il ne fait pas lui-même partie du problème.

Nous avons choisi d'étudier un mémoire qui porte sur le bégaiement d'enfants, car il nous paraît intéressant notamment quant à la traduction que se fait l'étudiant des attentes de l'institution : *Le rôle de l'environnement familial dans la rééducation du jeune enfant bègue*.

L'étudiant part du constat que le bégaiement est un trouble qui entraîne une grande souffrance chez les enfants. Les familles sont démunies face à ce trouble (données présentées selon une modalité ontique, c'est-à-dire comme appartenant au domaine de la connaissance générale). Mais au-delà de ces données de départ émerge la question « *de la dynamique familiale qui règle les différentes interactions de ses membres : parent-enfant, parent-parent, enfant-enfant* ». Il s'agit alors d'analyser les paramètres de la communication dans la famille susceptibles d'améliorer ou d'aggraver la parole de l'enfant bègue, puis d'évaluer ce que peut changer la prise en charge orthophonique et ce que les parents en retiennent et en comprennent. Le problème posé est donc à double dimension.

L'étudiant vérifie si le problème posé est légitime, avec comme référence les travaux scientifiques sur la question

Dans une première partie il fait le point sur différentes théories du bégaiement. Dans cette démarche, les théories sont présentées de façon cumulative, et comme indépendantes. Sur certains points même elles peuvent apparaître comme contradictoires, ce qui amène l'étudiant à conclure « *qu'à l'heure actuelle nous sommes encore très ignorants dans ce domaine* ». Et c'est au nom de la pratique qu'il retient l'une de ces théories pour bâtir sa problématique : « *En matière de thérapie, ce modèle multifactoriel, prenant en compte les différents aspects du bégaiement, semble le plus efficace* » (on sait ce qui marche, mais on ne sait pas vraiment pourquoi). D'un point de vue thématique, le rôle de l'environnement – et donc celui des parents – est l'une des données du problème sur laquelle va s'appuyer l'étudiant. Il s'agit dès lors pour lui de définir des conditions qui vont permettre de remédier à ce trouble dans le développement de l'enfant.

40

Une démarche qui se veut scientifique malgré la tentation de l'exhaustivité

Comme il ne peut s'appuyer sur des données scientifiques sûres, il propose un questionnaire aux parents en posant le plus de questions possibles pour couvrir toutes les données susceptibles d'entrer dans la problématique (le questionnaire comprend cinquante deux questions). Pour autant le problème n'est pas construit : s'agit-il de mieux connaître ces enfants qui bégaiement et la configuration familiale dans laquelle ils se trouvent ? Dans ce cas la fonction des données est-elle descriptive ou explica-

tive? Est-ce de mieux connaître les attitudes de la famille vis-à-vis de l'enfant? Là aussi la fonction des données (et leur analyse) peut être descriptive ou au contraire devenir des conditions d'explication de certaines évolutions, ce qui constituait l'un des problèmes posés au départ. La construction du questionnaire montre un élargissement flou du problème. L'étudiant pose plusieurs questions en même temps sans les organiser, et ne parvient pas à définir les données et les conditions de son problème. L'étudiant tire un portrait très vaste (et très intéressant) de ce que sont ces enfants, comment apparaît le bégaiement, comment réagissent les parents, l'entourage, comment cela se passe globalement dans la famille. Certaines données sont analysées en termes d'inférences, à travers le discours des parents : ce que les parents considèrent comme un facteur d'aggravation ou d'atténuation du bégaiement (moment de la journée, situation, émotions...). Mais cela reste des données extérieures à l'attitude propre des parents. L'étudiant fait aussi référence à des témoignages d'orthophonistes venus d'ailleurs pour insister sur l'importance du contexte de communication et de relation dans le bégaiement. Il semblerait que ce soit bien là le centre du problème traité mais la mise en scène du mémoire l'oblige à évoquer d'autres éléments qui ne seraient que des « accessoires superflus ». La mise en relation des données (bégaiement) et des conditions (communication dans la famille), qui pourrait constituer une démarche de problématisation, aurait pu être mise en évidence sans le recours au questionnaire ; rien en effet dans ce questionnaire (croisement ou réflexions des parents) ne permet d'aller plus loin. Son analyse est en quelque sorte une mise en scène « savante » pour affirmer ce que l'étudiant savait déjà et voulait justifier.

Un recentrage sur le problème traité ?

41

L'étudiant revient au deuxième problème traité : le rôle de la rééducation dans l'évolution du comportement des parents face aux enfants.

Il tente alors de montrer par des tableaux croisés (en articulant les données et les conditions, il passe en deux dimensions) que la rééducation et les conseils donnés lors de la prise en charge ont apporté un changement significatif des attitudes des parents face au bégaiement de l'enfant. Mais là encore il semble que le recueil et l'analyse chiffrée des données ne servent qu'à confirmer les hypothèses. Puis par un retour réflexif sur son cheminement « scientifique », l'étudiant montre les limites de cette confirmation. Mais cette réflexion porte sur la méthode de vérification des hypothèses, non sur l'hypothèse elle-même.

Il reprend la construction du problème : il nuance la portée de l'implication des parents dans la thérapie en fonction de l'enfant (« chaque enfant étant singulier »). D'une problématisation qu'il veut générale au départ il passe ainsi à une problématisation fermée sur l'individualité (chaque couple parents/enfant). Mais le cœur du

problème posé, c'est-à-dire l'intérêt d'associer les parents à la rééducation, reste inchangé. Y avait-il d'ailleurs un problème, sinon dans la mise en scène qu'implique le mémoire ?

« *L'interaction humaine demeure complexe...* » conclut l'étudiant. Le mémoire semble jouer un rôle de renforcement de la solution proposée au problème dès le départ. Il a mis en scène une démarche qui se veut répondre à des normes « scientifiques », mais il montre que finalement c'est dans la réflexion quotidienne (un savoir pratique, les données existentielles) que l'orthophoniste peut trouver les bonnes réponses pour ces enfants et familles démunis. Le problème reste posé de la même façon qu'au départ. Les travaux scientifiques présentés ne sont retenus que pour la mise en scène du problème et le questionnaire sert de masque vu comme nécessaire à cette mise en scène.

LE MÉMOIRE COMME LIEU DE LA PROBLÉMATISATION

Ces différentes analyses (qui ne prétendent à aucune généralisation) nous permettent de nous interroger sur l'outil mémoire comme lieu de problématisation.

■ La mise en scène du problème

Les artifices argumentaires et textuels produits par les auteurs des mémoires font revivre le cheminement intellectuel d'un processus de problématisation emblématique de l'exercice professionnel considéré, et qui en outre n'est pas toujours le problème réel qui hante l'étudiant. En effet, alors que l'on attend de ce dernier la manifestation d'un recul réflexif sur les tâches effectuées et sur sa propre démarche de professionnalisation, le problème qui se pose à lui est plutôt celui de la maîtrise des codes sociaux et des normes de jugement caractérisant le monde dans lequel évoluent ses évaluateurs (dans la formation et dans le contexte professionnel). L'exercice paraît donc doublement artificiel pour l'étudiant sommé de problématiser sa pratique et confronté au problème de la rédaction d'un bon mémoire professionnel, c'est-à-dire de créer un semblant symbolique suffisamment expressif de sa compétence.

■ Le mouvement et les procédés rhétoriques : artifices de mise en scène de la problématisation

Dans les mémoires, l'expression initiale est celle d'une situation instable, non satisfaisante (souvent dans l'introduction ou dans la première partie) et l'énoncé d'objectifs et d'hypothèses de remédiation : il s'agit de permettre à un client une meilleure utilisation de fichiers informatiques, de permettre à des élèves de dépasser leurs difficultés en mathématiques, de permettre à des enfants de tirer un meilleur profit de leur rééducation orthophonique. Ensuite, l'étudiant recense des constats et tente d'analyser le problème. À ce moment, il fait appel à des savoirs hétérogènes (issus

de sa propre pratique, diffusés dans la profession comme « savoirs ordinaires », ou encore savoirs scientifiques) qu'il agence de façon tatônnante et souvent cumulative. Dans certains mémoires (plutôt ceux des enseignants et des orthophonistes), on observe un retour réflexif sur les savoirs mobilisés (moi, la science, le monde) et leur mise en relation problématique. Mais dans aucun d'eux le problème n'est abordé dans l'ensemble de ses dimensions. Si les stagiaires sortent de ce que l'on peut appeler la pensée « plate », les articulations proposées, l'organisation en données et conditions, et même (en particulier pour l'orthophoniste) la délimitation du problème ne présentent pas les caractéristiques d'une problématisation. Il s'agit plutôt, comme nous l'avons dit, d'une « pensée relationnelle en émergence » (Guigue, 1995).

Pourtant la dimension performative des conclusions amène des transformations (ou des propositions de transformation) de la pratique, des solutions à mettre en œuvre. Ces conclusions annoncent que le problème a été en partie clarifié : pour les ingénieurs, les solutions techniques proposées sont efficaces ; pour l'enseignant le problème reste ouvert, il a retenu des conditions, en a exclu d'autres, mais un ensemble de possibles restent à explorer ; pour l'orthophoniste au contraire, il semble que le problème soit résolu et la solution s'impose (même si le déploiement « scientifique » ne sert pas vraiment à prouver ce qui était avancé au départ).

■ Les spécificités des contextes professionnels

Les postures, liées aux cultures professionnelles de ces milieux, amènent des façons différentes de poser les problèmes, et donc d'en (re) présenter une construction. Dans les représentations que s'en font les stagiaires, la légitimité professionnelle repose sur certaines données et la manière de problématiser met l'accent sur les modalités qui leur semblent attendues dans le contexte. Le « bon » ingénieur résout des problèmes techniques extérieurs à sa subjectivité ; le « bon » orthophoniste articule des savoirs techniques et des savoirs humains, mais qu'il tente d'objectiver ; le « bon » enseignant, selon une mise en scène épistémique, se remet en question dans sa réflexion et devient l'un des éléments du problème. On peut avancer que la formation des ingénieurs est encore marquée par une approche positiviste de la science : « le monde est comme cela et la science nous dit que... » semblent dire les stagiaires. Pour les orthophonistes le savoir existe et il suffit de le chercher, mais ce savoir n'est pas encore stabilisé (les théories sur le bégaiement sont multiples et il n'y a pas consensus). Il s'agit d'un métier entre la science/technique et l'humain. Pour l'enseignant, un « métier de l'humain » où les savoirs sont fragiles, la place du sujet et le rapport à soi comme sujet pensant est central, et l'étudiant se met en scène comme l'un des éléments du problème, peut-être influencé qu'il est par le paradigme du praticien réflexif.

Ces limitations intellectuelles peuvent apparaître comme des formes d'autocensure qui entravent la capacité à problématiser, dans la mesure où l'accès à la modalité

problématique suppose sans doute des allers-retours dynamiques entre toutes les modalités du rapport au savoir : ontique pour la définition de la réalité observable, épistémique pour la distance réflexive au monde et à soi-même, pragmatique pour la mise en œuvre des hypothèses, axiologique pour l'évaluation conjointe de l'environnement et des hypothèses émises. Les mémoires étudiés sont loin d'y parvenir.

CONCLUSION

Les limites de la forme « mémoire » comme lieu de problématisation

Compte tenu des limites institutionnelles et formelles (Gonnin-Bolo, Benoit, 2004) et au vu des différentes productions de mémoires, qui illustrent la difficulté de la mise en scène rhétorique, il paraît assez vain d'attendre de la part de novices une véritable problématisation en actes. L'étudiant, plongé qu'il est dans un contexte professionnel, tout en restant attaché par le pied au monde de la formation, se doit d'identifier le problème et de le circonscrire à ce qui sera pertinent pour illustrer sa compétence à problématiser. Son effort est tendu vers la conformation de ses travaux aux normes académiques sanctionnant l'obtention de son diplôme. Par cette mimesis (au sens aristotélicien de représentation intellectualisée du monde sensible) d'apprentissage il oriente la mise en scène du mémoire en fonction des injonctions des formateurs, et de ce qu'il sait ou croit être judicieux pour lui.

44

Mais la mise en scène ne parvient que difficilement à faire exister un processus de problématisation : on en reste alors au simple récit des tâches réalisées, à la reproduction d'un ensemble de savoirs savants extraits des cours reçus ou des livres lus, à la seule description de pratiques professionnelles et des techniques qu'elles mettent en œuvre. Pour l'étudiant, le mémoire comme exercice de mise en scène d'une compétence à problématiser se présente avant tout comme une forme d'injonction paradoxale : peut-on en effet forcer un étudiant à problématiser une question qu'il ne se pose pas encore, alors que ses problèmes existentiels sont tout autres ?

Pour éviter ce malentendu récurrent, il paraît nécessaire de repenser, dans l'exercice du mémoire, l'apprentissage de la problématisation. Le mythe d'une problématisation « juste », « générale » et « finie » ne doit-il pas en effet être dépassé pour penser à la fois des degrés et des contextes de problématisation ? En outre, ne faut-il pas considérer qu'il existe des classes de problèmes (techniques, scientifiques, humains...) et des contextes sociaux qui les condamnent à être posés de certaines façons ? La problématisation apparaîtrait alors comme un processus qui déplace les questions, les articule différemment. Dans cette réflexion, c'est notre pensée qui risque de « boucler », en ce sens que c'est notre capacité à problématiser la problématisation qui se trouve en questions !

BIBLIOGRAPHIE

- FABRE M. (1999). – *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.
- GOMEZ F. (2001). – *Le mémoire professionnel, objet de recherche, outil de formation ?* Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- GUIGUE-DURNING M. (1995). – *Les mémoires en formation*, Paris, L'Harmattan.
- GONNIN-BOLO A. (2002). – « Le mémoire professionnel en IUFM, "traduction" des savoirs, "médiation" des formateurs », in *Recherche et Formation*, n° 40, Paris, INRP.
- GONNIN-BOLO A., BENOIT J.-P. (dir.) (2004). – *Dix ans de mémoires professionnels en IUFM, Bilan de recherche et questions vives*, Paris, INRP.
- LEMAITRE D. (2003). – *La formation humaine des ingénieurs*, Paris, PUF.
- POTTIER B. (1992). – *Sémantique générale*, Paris, PUF.

DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

ALAIN LE BAS*

Résumé

Pour comprendre ce qui est en jeu dans l'action de formation, il nous semble nécessaire d'interroger le concept selon quatre points de vue (philosophique, sociologique, psychologique et épistémologique) en rompant avec une approche syncrétique. Le croisement de ces différents points de vue doit permettre, ensuite, de rendre au concept une complexité signifiante, en construisant un cadre conceptuel dépassant la juxtaposition de champs théoriques hétérogènes. Former un enseignant, c'est former un professionnel à une fonction sociale complexe. On devra envisager la mise en œuvre du processus de formation en visant la transformation consciente des modes de pensée et d'action de l'enseignant à partir de l'identification des conflits et contradictions auxquels il est soumis dans le pilotage du fonctionnement du système didactique.

47

Abstract

In order to understand what is at stake in the action of training, it seems necessary to deal with this concept from four different points of view (philosophical, sociological, psychological and epistemological) by breaking with a syncretic approach. The blending of these different points of view should then make it possible to restore the meaningful complexity of the concept by constructing a conceptual frame going beyond the juxtaposition of heterogeneous theoretical fields. Training a teacher implies training a professional to a complex function. One will have to consider the implementation of the training process while aiming at the conscious transformation of the teacher's

* - Alain Le Bas, STAPS, EREF (Équipe de recherche enseignement formation), IUFM de Basse-Normandie.

ways of thinking and acting, starting from the identification of the conflicts and contradictions which he or she is subject to, while running the didactic system.

Resumen

Para entender lo que está en juego en la acción de formación, nos parece necesario interrogar el concepto bajo cuatro puntos de vista (filosófico, sociológico, psicológico y epistemológico) rompiendo con un enfoque sincrético. Después, el encuentro entre estos diferentes puntos de vista debe permitir darle al concepto una complejidad significativa, construyendo un cuadro conceptual que vaya más allá de la yuxtaposición de campos teóricos heterogéneos. Formar un docente es formar un profesional para una función social compleja. Habrá que tener presente la aplicación del proceso de formación, siendo el objetivo la transformación consciente de los modos de pensar y de actuar del docente a partir de la identificación de los conflictos y las contradicciones a las que está sometido en el pilotaje del funcionamiento del sistema didáctico.

Zusammenfassung

Um zu verstehen, was in der Ausbildung auf dem Spiel steht, scheint es uns notwendig, das Konzept unter vier Aspekten (philosophisch, soziologisch, psychologisch, epistemologisch) zu untersuchen und nicht einen eklektischen Ansatz zu wählen. Durch die Überlagerung dieser vier Aspekte sollte es uns möglich sein, das Konzept als ein sinnvolles Ganzes zu entwerfen und es in einen konzeptuellen Rahmen anzusiedeln, der die bloße Aneinanderreihung heterogener theoretischer Felder überwindet. Einen Lehrer auszubilden heißt einen Fachmann zu einer komplexen sozialen Funktion herauszubilden. Man sollte den Prozess der Ausbildung in den Blick nehmen mit dem Ziel einer bewussten Veränderung der Denk- und Handlungsweise des Lehrers, ausgehend von der Analyse der Konflikte und Widersprüche, denen er bei seinen "Suchbewegungen" innerhalb des funktionierenden didaktischen Systems ausgesetzt ist.

L'enseignant en formation, confronté à une rupture avec les pratiques ou les conceptions antérieures doit élaborer et mettre en œuvre de comportements nouveaux. Ces nouvelles constructions créent des résistances liées à la mise en déséquilibre de la balance sécurité/risque du sujet. Envisager la mise en œuvre d'un processus de formation, indépendamment de l'identification de ces perturbations et sans se préoccuper de tout ce qui, dans les pensées et l'action de l'enseignant, résiste et bloque les transformations nécessaires, émane d'une attitude fondée sur la croyance en la magie de l'action. Former un enseignant, c'est former une personne à une fonction sociale complexe qui évolue. C'est donc l'impliquer dans un projet qui consistera à bâtir des scénarios pour « un métier nouveau » (Mérieu, 1992) dans lesquels la relation théorie/pratique, s'inscrira dans une problématique subordonnant le savoir à l'apprendre.

Pour comprendre ce qui est en jeu dans la formation, il nous semble nécessaire d'interroger le concept de plusieurs points de vue, en rompant avec une approche synchronique et de croiser aussitôt ces différents points de vue afin de lui rendre une complexité significative.

LES RÉFÉRENTS MOBILISÉS

Référent philosophique : le concept de sens

En cherchant à dépasser la polysémie du mot « former », nous mettons en avant l'idée de changement, elle suppose que soient opérées des ruptures comportementales et intellectuelles, imposant des restructurations conscientisées de la pensée professionnelle. Il ne peut s'agir, d'un simple « formatage » pour une fonction standardisée, mais de la quête d'une construction de sens, entendu comme ce qui est authentiquement en question et qui fonde les effets que la formation doit produire, dans l'activité ultérieure des formés (Malglaive, 1990). En reprenant les propositions de Deleuze (1969) sur la construction du sens, développées par Fabre (1993) qui propose d'interroger l'acte d'enseignement du point de vue du sens, à partir de trois lectures différentes mais interactives, nous soumettons l'acte de formation à cette triple lecture et en transposons la logique, au sujet en formation.

- Une lecture centrée sur la manifestation qui renvoie au rapport d'expression entre ce qu'est le sujet (culture spontanée) et ce qu'il sait (ou sait faire). On peut définir alors le sens comme une quête de l'authenticité de son implication dans son propre itinéraire de formation.
- Une lecture centrée sur la signification qui est relative aux savoirs qui sont en jeu dans la prise de décision de l'enseignant. Le sens est à envisager sous l'angle de l'identification de l'ensemble des conditions interactives, d'ordre anthropologique, historique, psychologique et technique, déterminant la pertinence du « savoir enseigner ».

- Une lecture centrée sur l'indication qui s'inscrit dans la référence au monde... de l'éducation, aux objectifs qui lui sont assignés et aux événements qui s'y produisent. Le sens s'établit alors en termes de validité de la pratique d'enseignement, référée aux valeurs sociales et culturelles en vigueur et d'efficacité au regard des attentes institutionnelles.

Référent sociologique: le concept de professionnalité

Un enseignant professionnel est un praticien qui fait preuve d'une expertise dans l'organisation et la gestion de situations d'apprentissage (Trousson, 1992), il est capable de construire seul ou collectivement des projets en référence à des objectifs et à une éthique, d'analyser ses pratiques et de s'auto-former tout au long de sa vie professionnelle. (Paquay, Altet, Carlier, Perrenoud, 1998). On peut alors dire que la professionnalité repose sur l'élargissement de capacités rationnellement organisées et structurées et s'inscrit dans une évolution de la fonction sociale de l'activité professionnelle qui rend nécessaire une réorientation périodique de la formation. La professionnalité de plus en plus affirmée de la fonction enseignante, renvoie au développement d'une aptitude à identifier les causes des difficultés et échecs scolaires, à mettre en œuvre des solutions de sortie de crise, à prendre en compte les différences, tout en luttant contre les inégalités. Elle peut être comprise comme le passage d'un métier défini par des tâches d'exécution à une profession reposant sur la responsabilité entière des acteurs dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de leur pratique. Cette nouvelle professionnalité s'inscrit dans un refus d'une vision réductrice de la fonction enseignante qui ne consisterait qu'à dispenser des cours. Si l'enseignant doit concevoir son intervention en fonction de perspectives d'apprentissage, sa formation doit être envisagée dans le cadre d'un projet qui prendra en compte, les attentes questionnées et les besoins problématisés des formés, les exigences institutionnelles, expression des valeurs et des finalités sociales, la logique des savoirs dans leurs pertinences épistémologique et fonctionnelle. Ce qui la fonde, d'un point de vue social, c'est la priorité donnée à l'élévation du niveau d'enseignement.

50

La professionnalisation est soumise selon Tardif (1998) à une double contrainte: la nécessité de transformer les connaissances à l'œuvre dans l'action d'enseignement, imposant une élévation sensible du niveau de qualification et la prise en compte de la crise des formations et des valeurs professionnelles eu égard à leur faible niveau de reconnaissance sociale.

Référent psychologique: le concept de problème

Il semble intéressant d'envisager le problème sous le double aspect de « l'énigme qui, à la fois bloque et mobilise l'activité intellectuelle du sujet, et la controverse qui

renvoie à l'intersubjectivité et à l'hétérogénéité des points de vue» (Fabre, 1993). La réalité du problème ne peut apparaître que dans le contexte de l'interaction entre un sujet et une tâche complexe et il n'y a problème que si les ressources immédiatement mobilisables ne permettent pas au sujet de faire face à la situation. On peut dire, que les problèmes naissent des tensions qui s'installent entre les différents pôles du système didactique et qu'ils dépendent des connaissances ou des savoir-faire que l'on veut faire acquérir. Le problème, ainsi considéré, doit rendre opératoire le savoir en jeu, ce qui signifie que ce savoir est nécessaire à la résolution du problème et doit conserver un caractère procédural.

La situation d'enseignement est une situation d'une complexité fonctionnelle évidente, posant des problèmes « sémantiquement riches » (Weil-Barais, 1991). La mise en œuvre de l'activité de résolution, suppose reconnaissance et reconstruction de ces problèmes, qui ne se révèlent pas tous seuls. Il s'agit d'éviter, dans le cadre de la formation, la transmission d'un savoir formel, inadapté, décontextualisé. si l'on veut éviter le piège d'une formation consistant en une scolastique de savoir-faire standardisés. Le problème représente donc un élément de déstabilisation de l'enseignant, révélé par le décalage existant entre ses savoirs professionnels disponibles et les exigences de la situation d'enseignement/apprentissage. Les perspectives ouvertes pour la formation, s'inscrivent dans la complexité de l'action d'enseignement, qui impose la nécessité de faire des choix dans un contexte organisé par des buts contradictoires. Riff et Durand (1993) définissent l'origine de la situation inextricable dans laquelle se trouve l'enseignant « dans les contradictions essentielles qui existent entre les buts fixés à l'école ». Ces buts contradictoires peuvent être référés à trois orientations majeures :

- l'appropriation critique d'éléments essentiels de la culture,
- le développement de la personne dans toutes ses dimensions,
- la nécessité de prendre l'élève tel qu'il est.

Les actions de formation devront donc être caractérisées par l'identification, la reconstruction, la résolution de problèmes professionnels auxquels est confronté l'enseignant dans le contexte d'une situation mobilisant des habiletés ouvertes, car il agit dans un environnement incertain et instable. Les savoirs professionnels à construire prennent leur légitimité au regard des problèmes qu'ils sont censés résoudre.

Référent épistémologique : le concept d'obstacle

Le concept d'obstacle épistémologique (Bachelard, 1938), doit être compris comme effet d'un système explicatif, qui entrave le développement d'une pensée rationnelle. La connaissance scientifique se trouve en opposition avec une connaissance qui pré-existe, que l'on pourrait qualifier de bon sens, et qui se révèle être un obstacle à

dépasser. C'est dans l'activité même du sujet en situation d'apprentissage, que se manifestent des résistances qui ne peuvent être ignorées. L'obstacle renvoie ainsi indirectement au savoir à construire, il représente une difficulté objective par rapport à la construction de ce savoir et rend nécessaire un changement de paradigme. Nous dirons que se former impose de changer de culture, de systèmes de pensée, en dépassant les obstacles qui sont les produits des expériences antérieures. C'est la cohérence même de ces systèmes, leur efficacité antérieure, qui génèrent des habitudes de pensées, qui rendent impossible d'envisager que les choses puissent être différentes. Bachelard (1938) parle de la nécessité d'une véritable catharsis intellectuelle et psychologique, l'obstacle n'est donc pas extérieur à l'individu, il est dans sa pensée, son expérience quotidienne, ses schémas cognitifs, son inconscient. Il ne peut donc être confondu, avec une difficulté extérieure, qu'il suffirait de gommer.

Nous retiendrons deux catégories d'obstacles qui nous semblent particulièrement évidentes dans le fonctionnement de sujets en formation professionnelle.

- « L'expérience première », souvent concrète, spontanée, qui apparaît sous la forme d'une accumulation de connaissances ponctuelles, non mises en relation et non questionnées et de représentations de l'enseignement héritées de son expérience d'élève.
- « Une connaissance trop générale » qui aboutit à la formulation d'une doctrine caractérisée par des généralités indues.

L'enseignant est confronté en classe, à des problèmes auxquels il s'adapte en mobilisant des savoirs d'action, qui sont les produits de ses habitudes de pensée, de ses conceptions de l'apprentissage, de ses connaissances plus ou moins questionnées, de ses expériences antérieures. La tentative qu'il fait de leur mobilisation systématique peut être à l'origine des résistances à l'innovation ou à l'évolution et leur confère le statut d'obstacle. L'enjeu de formation apparaît alors, comme la recherche d'une sortie dialectique du conflit entre des connaissances présentes, viatique sécurisant et des perspectives incertaines.

Si le fait d'identifier les obstacles éclaire quant à la nature des résistances développées, cela ne donne toutefois pas les solutions pour les dépasser. Les représentations qui font obstacle à la réalisation de la tâche sont cependant finalisées par celle-ci et par les décisions à mettre en œuvre, aussi n'y a-t-il vraisemblablement pas d'autres perspectives que de prendre appui sur ces représentations, pour mettre en place les dispositifs et les procédures de problématisation susceptibles de rendre possible leur dépassement. Toute transformation des représentations, suppose donc l'accès à une remise en question de sa propre pratique et de la valeur de ses diverses opinions.

UN CADRE CONCEPTUEL RELATIF A LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Nous considérons la construction d'un cadre conceptuel (Van der Maren, 1989) nécessaire à l'appréhension d'une réalité complexe, supposant une lecture multi-référencée. Elle se justifie par la nécessité de dépasser la juxtaposition de référents théoriques, puisés à des champs hétérogènes. Il s'agit d'élaborer un système de relations entre ces différentes données théoriques, susceptible de donner de la cohérence à la réflexion et à l'ensemble emboîté de questions qui l'organise. Ce cadre conceptuel a pour fonction également de devenir l'outil de lecture, de comparaison et d'interprétation des événements qui se déroulent pendant la séance.

La formation : un concept pluriel

Fabre (1994) définit la dynamique du processus de formation en articulant trois logiques.

- Une logique sociale, celle de la situation socioprofessionnelle, qui confère à la formation une fonction d'adaptation au contexte : on est formé pour une profession.
- Une logique didactique, celle des contenus et des méthodes (nous préférons pour notre part l'appeler logique épistémique, parce que ce qui est en jeu nous semble concerner les fondements disciplinaires des contenus et les référents cognitifs des méthodes, plus que leur réalité concrète). Cette logique développe la perspective d'acquisition de savoirs : on est formé à une discipline.
- Une logique psychologique, celle du fonctionnement personnel, qui engage dans une perspective de développement du sujet : on est formé par une ou des pratiques.

La problématique développée par M. Fabre présente à nos yeux un intérêt heuristique majeur car elle aide au dévoilement de ce qui est en jeu dans toute formation. On doit cependant s'interroger sur les transpositions utiles à réaliser, à partir de ce modèle théorique général, pour décrypter une situation particulière, celle de la formation professionnelle des enseignants. Une formation ne pouvant se définir par la seule juxtaposition de ces logiques, c'est à leurs interactions que naissent trois dimensions de la formation :

- la dimension psychosociale,
- la dimension didactique,
- la dimension praticienne.

Leur imbrication étroite dans la formation ne favorise pas toujours une identification claire de chacune d'elles, cependant, la formation professionnelle doit alors être considérée comme résultant de l'articulation des trois dimensions.

Processus de professionnalisation et système didactique

Nous avons choisi de porter notre attention spécifiquement sur la dimension pratique de la formation. Tout en intégrant les contenus d'enseignement disciplinaires, ce regard privilégie l'impact des décisions et interventions de l'enseignant sur le fonctionnement du système didactique.

Le processus de professionnalisation

Son évolution l'oppose à une conception intuitive, fondée sur l'inspiration, aussi bien qu'à une systématique utilitaire, mobilisant une ingénierie standardisée. Elle rend nécessaire une nouvelle interrogation des conceptions traditionnelles de la relation théorie/pratique dans la formation, caractérisées soit par un applicationnisme déductif, plaçant la pratique à la « remorque » de la théorie, soit par la pérennisation de ce qui marche, en mobilisant des référents hérités des représentations et discours dominants. La formation doit être envisagée en termes d'interaction entre une pratique contextualisée et fondée et le questionnement guidé de l'enseignant sur sa propre expérience, le formé devenant ainsi le partenaire actif de sa propre formation. C'est la confrontation authentique aux problèmes de la pratique qui semble de nature à lui permettre de s'engager dans une activité de problématisation dont la dimension théorique est de nature à faire naître des besoins d'approfondissement dans différents champs. La formation professionnelle ainsi envisagée suppose que les apprentissages soient construits dans l'action, par l'action et pour l'action. Il nous semble que les savoirs à construire ne peuvent acquérir de légitimité que par rapport aux problèmes qu'ils sont censés résoudre et non par rapport à des références théoriques ou conceptuelles quelle qu'en soit la pertinence (Tochon, 1993). Il conviendra alors de passer du théorique au problématique, c'est-à-dire à l'identification des classes de problèmes à résoudre en actes par l'enseignant, afin que les savoirs théoriques et conceptuels construits par ailleurs, puissent être mis en relation avec les problèmes identifiés, à des fins de résolution (Richard, 1990). Il s'agit en fait, à partir de quelque chose qui ne fonctionne pas dans le déroulement de l'action d'enseignement et que l'on a identifié, de permettre la formulation de différentes hypothèses, le testage de ces hypothèses et l'organisation de leur confrontation pour permettre la pertinence des choix d'action et leur stabilisation.

54

Le système didactique

Le système didactique, c'est ce qui, concrètement, dans une classe, met en relation un enseignant, des élèves, un savoir et qui permet que s'établisse entre eux, un jeu dont il va falloir élucider les déterminants. Le système didactique est un système ouvert, qui n'a de sens que par rapport à l'environnement social qui surdétermine son fonctionnement en référence au projet social qu'il lui assigne (Chevallard, 1985). Tout en acceptant la globalité de ce cadre, il nous semble préférable de défi-

nir ce système à partir d'une relation ternaire un peu différente : le savoir, l'élève et la société. Nous assignerions alors à l'enseignant la fonction essentielle d'assurer les liens fonctionnels entre ces différents pôles, et c'est sur la nature et sur la dynamique de ces différentes relations qu'il conviendra de faire porter l'action de formation.

Ces trois pôles sont régis par des logiques spécifiques indépendantes, mais en tension, l'enseignant est chargé de gérer le fonctionnement du couple enseigner/apprendre, en dépassant ces tensions :

- Le pôle de l'élève est régi par une logique d'apprenant, que l'on inscrit dans une perspective de transformation. À partir de la prise en compte de ce que l'élève est (sa personne), et de ce qu'il sait, on peut définir à quoi il est raisonnable de le confronter dans une perspective de progrès. Cela suppose qu'il y ait mis en adéquation de la tâche avec la structure de réponse initiale du sujet et que celui-ci accepte cette tâche. Le sens est alors à envisager du point de vue des possibilités d'acceptation et d'expression de l'élève.
- Le pôle du savoir est régi par une logique fonctionnelle qui se construit dans l'identification de la façon dont le savoir sollicite et mobilise le sujet. Elle aboutit à la formulation de choix relatifs à ce que l'on définit comme savoirs essentiels à enseigner dans le contexte scolaire. Ceci s'inscrit dans une perspective de maintien de sens en référence à la pertinence épistémologique et culturelle.
- Le pôle sociétal renvoie à une logique institutionnelle. Il s'agit de faire en sorte que les élèves, à partir d'un enseignement collectif, construisent des compétences reconnues et utiles. La création et le maintien de sens sont à envisager alors, d'un point de vue sociétal, en référence à des compétences et à des valeurs.

Problèmes rencontrés et représentations qui font obstacle à la formation

Problèmes à résoudre par l'enseignant

Les trois logiques différentes, aux prises dans le système didactique, sont hétérogènes, les contradictions qui naissent des interactions entre les pôles, déterminent des classes de problèmes que l'enseignant rencontre en permanence. Le formé devra nécessairement, sous des formes adaptées être confronté à ces problèmes, afin qu'il les identifie, les reconstruire, puis explore les voies de leur résolution.

- À l'interaction de la logique de l'apprenant, imposant un maintien de sens du point de vue de ses possibilités d'expression et de la logique institutionnelle, qui exige un maintien du sens du point de vue sociétal, l'enseignant est confronté à la gestion d'une contradiction entre un enseignement collectif, qui repose sur le principe d'équité dans l'accession au savoir, et le respect de l'identité de chaque personne. Il faut à la fois conduire le groupe dans sa globalité pour répondre aux exigences de la dimension sociale de l'enseignement et permettre à chacun de

- s'impliquer selon sa personnalité, sa culture, ses attentes spécifiques et ses besoins.
- À l'interaction de la logique de l'apprenant et de la logique du savoir, qui suppose un maintien du sens du point de vue épistémologique, l'enseignant est confronté à la gestion d'une contradiction entre le processus d'apprentissage et le produit. Si le savoir à construire est bien le produit attendu de l'apprentissage, il doit cependant être mis en relation avec la dimension méthodologique de cet apprentissage. Cette dimension doit être envisagée comme l'articulation des différentes opérations mentales de régulation de l'activité cognitive développée par l'apprenant. Le sujet en situation doit donc comprendre, raisonner, évaluer, pour que la réussite s'accompagne de l'identification des moyens utilisés.
 - À l'interaction de la logique institutionnelle et de la logique du savoir, l'enseignant est confronté à la gestion d'une contradiction entre la dimension formelle du savoir, telle que définie par les objectifs institutionnels et sa dimension fonctionnelle, qui doit correspondre à ce que l'élève est en mesure de réaliser réellement. Si les textes officiels définissent des savoirs à construire, considérés comme des idéaux à atteindre, ils ne peuvent, en même temps, être les contenus de l'enseignement. Il y a donc lieu de différencier et d'articuler, les conditions à intérioriser par l'élève pour réussir. La progressivité du savoir définit la fonctionnalité d'étapes intermédiaires (savoirs fonctionnels), « passages obligés » dans le cheminement vers les attentes institutionnelles (savoir formel).

Les obstacles à la formation

Caractériser des obstacles à la formation, c'est s'engager dans une identification des comportements spontanés de l'enseignant, des représentations sociales et fonctionnelles héritées de ses expériences antérieures, de ses réminiscences d'élève, de son rapport à l'école et au savoir, qui représentent ce qu'il est capable de mobiliser pour entrer dans l'action d'enseignement. Ces « structures d'accueil » sont les modes de pensée professionnelle les plus répandus, véritables bases de sécurité qui résistent à la nécessité de transformations et qui représentent les obstacles à l'appropriation de nouvelles conceptions et de nouveaux savoirs.

La gestion du conflit entre enseignement collectif et respect de l'identité de chacun, rend nécessaire la mise en œuvre d'une problématique d'*enrôlement de l'élève dans l'activité scolaire*. Ceci suppose l'abandon d'une focalisation sur la dimension organisationnelle de l'enseignement où les communications, les formes de groupement et les rituels ne se justifient que par rapport au déroulement ordonné de la séance et à la maîtrise du groupe. Ce comportement est caractéristique d'une *confusion entre moyens et buts*, à laquelle nous attribuons le statut d'obstacle.

La gestion du conflit entre processus d'apprentissage et produit, s'appuie sur une problématique de *la transformation comportementale*, qui oblige l'enseignant à sor-

tir d'un enseignement organisé par une conception magique de la tâche, caractérisée par une *confusion entre agir et apprendre* et à laquelle nous attribuons le statut d'obstacle.

La gestion du conflit entre la dimension fonctionnelle et la dimension formelle du savoir, repose sur la mise en œuvre d'une problématique de *la référence*, dans laquelle il s'agit d'optimiser la recherche d'une compatibilité entre la logique interne du fonctionnement adaptatif de l'élève avec la logique de ce qui va être enseigné. On aboutit ainsi à la définition de ce qui est « apprenable » à un moment donné de l'histoire scolaire du sujet. Nous souhaitons favoriser l'abandon d'un enseignement organisé par des objectifs extérieurs à la logique de fonctionnement de l'élève, car formulés indépendamment des compétences et des comportements réels et entretenant une *confusion entre les résultats souhaitables et les résultats possibles*, à laquelle nous donnons le statut d'obstacle.

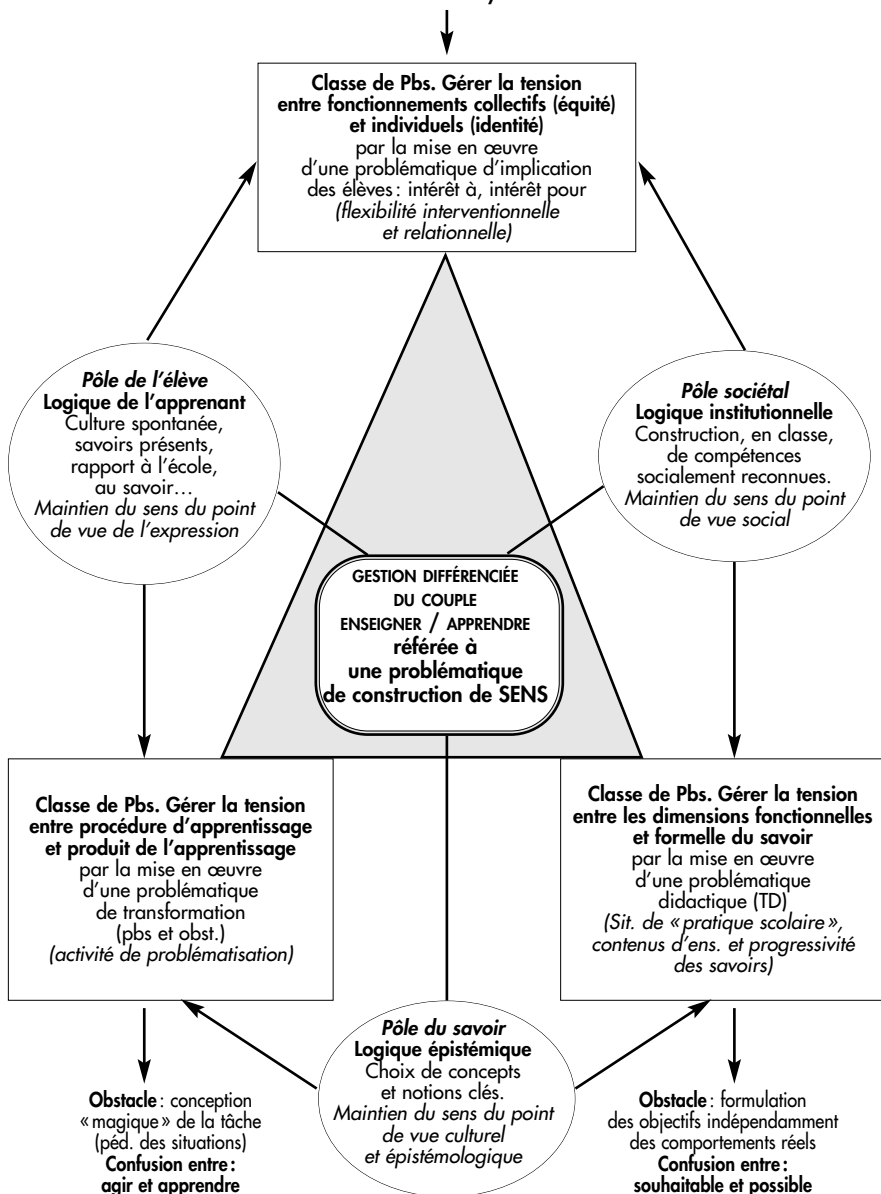
Nous proposons sous une forme schématique, en conclusion de ce chapitre, « un modèle de formation pratique de l'enseignant » (figure, page suivante).

CONCLUSION

La perspective ouverte par M. Huberman (1986) de diffusion et d'utilisation des connaissances susceptibles de participer au développement professionnel des enseignants, donne le rôle essentiel au système de ressources de produire des connaissances destinées aux systèmes utilisateurs et de les transposer afin qu'elles puissent être utilisables. Cette production de connaissances n'a de chances d'être utile, que si elle répond aux questions posées et rend possible l'appropriation d'éléments susceptibles d'aider à résoudre des problèmes émergeant dans la pratique de la classe. La formation ne peut alors se fonder que sur le développement de l'activité de problématisation de l'enseignant en formation. Nous dirons, de façon très générale, que la confrontation au(x) problème(s) doit permettre successivement au sujet, de le(s) poser (identification du dysfonctionnement), de le reconstruire (mise en évidence des causes), de rechercher des solutions possibles (construction des compétences), d'identifier les solutions pertinentes et de les stabiliser (accession au savoir).

UN MODÈLE DE FORMATION PRATICIENNE DE L'ENSEIGNANT

Obstacle: centration sur la dimension organisationnelle de l'enseignement
Confusion entre: moyen et but



BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL L. (1989). – *L'évaluation formative dans l'enseignement différencié*, Berne, Peter Lang.
- BACHELARD G. (1938). – *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- BARBIER J.-M., GALATANU O. (1998). – « De quelques liens entre action, affect et transformation de soi », in J.-M. Barbier, O. Galatanu, *Actions affects et transformation de soi*, Paris, PUF, pp. 45-70.
- BERTSCH J. (1987). – « Pour une approche cognitiviste de l'enseignement des activités physiques et sportives », in M. Laurent, P. Therme, *L'enfant par son corps*, Paris, ACTIO, pp. 199-228.
- BOURDONCLE R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants », *Revue française de pédagogie*, n° 94, Paris, INRP.
- BROUSSEAU G. (1986). – *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*, thèse de doctorat d'état ès sciences, Université de Bordeaux (2 déc. 1986), pp. 295-304.
- BROUSSEAU G. (1987). – « Didactique I : didactique des mathématiques et questions d'enseignement : propositions pour la géométrie », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Université de Caen, CERSE, pp. 69-100.
- CHEVALLARD Y. (1985). – *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, pp. 9-31.
- CHEVALLARD Y., FELDMAN S. (1986). – *Pour une analyse didactique de l'évaluation*. Marseille, IREM.
- DELEUZE G. (1969). – *Logique du sens*, Paris, Éditions de Minuit, pp. 22-35.
- DEVELAY M. (1997). – « Éducation physique et sportive discipline scolaire », *Revue Contre-Pied*, n° 1, Paris, Centre national d'étude et d'informations, pp. 29-32.
- DREVILLON J. (1980). – *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*, Paris, PUF, p. 315 et sqq.
- FABRE M. (1993). – « Didactiques IV : de la résolution de problème à la problématisation », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Université de Caen, CERSE, pp. 71-101.
- FABRE M. (1994). – *Penser la formation*, Paris, PUF.
- HUBERMAN M. (1986). – « Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants », *Revue française de pédagogie*, n° 75, Paris, INRP.
- HUBERMAN M., MILES M. (1991). – *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck Université.
- LANG V. (1999). – *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- LE BAS A. (1995). – *De la gymnastique sportive à l'activité gymnique en éducation physique. Une recherche d'ingénierie didactique au cycle des apprentissages fondamentaux de l'école primaire*, thèse de doctorat de l'Université de Caen, 3 juin 1995.
- MALGLAIVE G. (1990). – *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, pp. 109-110.
- MÉRIEU P. (1992). – *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (dir.) (1996). – *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université.

PERRENOUD P. (1991). – « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montréal.

RICHARD J.-F. (1990). – *Les activités mentales*, Paris, Armand Colin, pp. 10-11.

RIFF J., DURAND M. (1993). – « Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyse et perspectives », *Revue française de pédagogie*, n° 103, Paris, INRP.

TARDIF M. et coll (1998). – *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF.

TOCHON F.V. (1993). – *L'enseignant expert*, Paris, Nathan, pp. 178-203.

TROUSSON A. (1992). – *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*, Paris, INRP & Hachette, pp. 57-67.

VAN DER MAREN J.-M. (1989). – *Méthodes et évaluation des pratiques de recherche en éducation*, Université de Montréal.

WEIL-BARAIS A. (1991). – « Résolution de problèmes », in J.-P. Rossi, *La recherche psychologique*, Paris, Dunod.

L'ENTRETIEN DE PROBLÉMATISATION UN OUTIL POUR L'ANALYSE DE PRATIQUES

NORBERT FROGER*

Résumé

L'analyse de pratiques proposée ici vise à problématiser la manière de faire singulière d'un enseignant dans un contexte situé. C'est en interrogeant le réel à l'aide d'une grille d'analyse fondée sur l'idée de problématisation que l'on peut dégager les conditions de possibilité de l'action et repérer les données de la situation. L'analyse d'un entretien illustre cette approche en confrontant certaines micro-régulations de l'enseignant aux micro-processus d'apprentissage des élèves. Cette démarche amène à repérer des éléments de posture identitaire d'un enseignant. Le processus de problématisation apparaît comme un outil pour faciliter un retour réflexif de l'enseignant sur sa pratique.

61

Abstract

This paper presents an analysis of practices which aims to problematize a teacher's singular method in a situated context. It is by examining the real with the help of an analytical grid based on the concept of problematization, that one can bring out the conditions that enable action and spot the data of the situation. The analysis of an interview illustrates this approach by confronting some of the teacher's micro-regulations with the pupils' learning micro-processes. This approach leads to the discovery of the elements of a teacher's search for identity. The process of problematization appears as a tool, to facilitate this teacher's reflexive return to his own practice.

* - Norbert Froger, académie de Basse-Normandie.

Resumen

El análisis de las prácticas que se propone aquí intenta problematizar la singular manera de actuar de un docente en un contexto dado. Interrogando la realidad con unas casillas de análisis basadas en la idea de problematización es como se pueden poner de manifiesto las condiciones de posibilidad de acción y también señalar los elementos de la situación. El análisis de una entrevista ilustra este enfoque confrontando ciertas microregulaciones del docente con microprocesos de aprendizaje de los alumnos. Esta observación conduce a descubrir elementos de postura identitaria de un docente. El proceso de problematización se presenta como un instrumento para facilitar una reflexión del docente sobre su práctica.

Zusammenfassung

Die hier vorgeschlagene Untersuchung von Tätigkeiten zielt darauf ab, die eigene Handlungsweise eines Lehrers in einem bestimmten Kontext zu problematisieren. Wenn man die Wirklichkeit anhand einer Tabelle, die die Problematisierung anstrebt, untersucht, kann man die Möglichkeitsbedingungen der Handlung herausarbeiten und die Gegebenheiten der Situation identifizieren. Die Untersuchung eines Gesprächs erklärt diese Vorgehensweise, indem sie den Mikroprozessen in der Ausbildung der Schüler gewisse Mikroregulationen des Lehrers gegenüberstellt. Diese Methode führt dazu, Elemente des persönlichen Verhaltens des Lehrers zu identifizieren. Der Problematisierungsprozess erscheint als ein Hilfsmittel, damit der Lehrer leichter über seine Lehrtätigkeit nachdenkt.

La pratique réflexive apparaît de plus en plus dans les discours de l'institution comme un levier de la formation. Cette évolution amène les formateurs à questionner leur propre pratique pour s'inscrire dans une dynamique de professionnalisation qui concerne donc aussi bien la formation initiale que continue. Le cadre théorique de cette analyse de la pratique peut relever de différents paradigmes depuis une approche psychanalytique à une approche cognitive que nous privilégions ici (Marcel *et al.*, 2002).

Pour Marguerite Altet (2000), l'analyse de pratiques vise à une clarification des variables en jeu, pédagogiques et didactiques, un essai d'explicitation des actions. L'étape d'analyse proprement dite consiste à mettre en relation les facteurs observés, à problématiser la pratique. Dès lors, l'identité du formateur d'enseignant évolue. Il n'est plus l'enseignant chevronné donnant des solutions, mais un professionnel amenant le stagiaire à se questionner et à problématiser les situations vécues (Altet,

Paquay, Perrenoud, 2002). L'idée de problématisation apparaît donc au cœur d'une démarche réflexive pour amener le formé à trouver par lui-même des pistes de solution à partir du problème qu'il a identifié et construit.

Quel est dans ce cadre le rôle du formateur ? Comment peut-il aider l'enseignant à problématiser son action ?

L'entretien en situation duelle entre un formateur et un stagiaire à l'issue de l'observation d'une séance est une situation fréquente en formation. C'est dans le temps de cet entretien qu'il semble possible d'opérer une co-construction du problème. Mais cette démarche nécessite que le formateur exerce une vigilance au sens construit afin de ne pas imposer son expertise et sa solution. Il lui faut en quelque sorte adopter une attitude distanciée par rapport à l'entretien afin d'exercer sa pensée et dans le même temps la surveiller pour déployer la construction du problème et non le rabattre vers sa solution. Pour penser cette analyse de la pratique en termes de problématisation, cet article propose de repérer les étapes d'une démarche à travers les différentes phases d'un entretien.

LE PROCESSUS DE PROBLÉMATISATION

Pour Michel Fabre (1999), la problématisation concerne la position, la construction et la résolution du problème. Un problème étant posé, le processus de problématisation conduit à distinguer deux dimensions : celle des données et celles des conditions de ce problème, sous un certain registre de pensée ou d'action, en vue d'établir des hypothèses ou des pistes de solution. Dans une démarche d'analyse problématique, il faut donc relever au cours de l'entretien ce qui relève des conditions ou des données.

Les conditions du problème : ce sont les nécessités dont il faut absolument tenir compte dans la construction du problème pour qu'une solution soit possible. Ainsi, introduire un débat littéraire en classe, pose problème. La mise en œuvre de ce débat amène à repérer un certain nombre de nécessités ou de contraintes : proposer un texte ayant une certaine « épaisseur » pour ouvrir à l'interprétation, repérer un questionnement heuristique, permettre la production de propositions par les élèves et susciter la confrontation des idées.

Les données du problème : ce sont les éléments que se donne le sujet pour construire son problème. Les données sont sélectionnées en fonction de leur pertinence à faire avancer le problème et leur adéquation aux conditions du problème. La liste des œuvres de la littérature de jeunesse sélectionnée par le ministère constitue ainsi un ensemble de données.

Les conditions et les données sont sélectionnées en fonction d'un but dans un contexte problématique.

Ainsi, dans la situation analysée ici, l'enseignante exerce dans une classe de CE2 difficile en ZEP, et vise à améliorer les relations entre les élèves en abordant le problème de l'accueil d'un nouvel élève dans la classe. Dans ce contexte, elle utilise la médiation culturelle d'un récit de vie de la littérature de jeunesse qu'elle a sélectionné parce qu'il aborde le problème de la relation à l'autre à l'école et dans la vie. Parmi les données de la liste, elle a opéré un choix en fonction d'une nécessité : illustrer par un texte, le sujet des relations entre enfants pour susciter ensuite un débat. Son but est d'amener les élèves à écrire une nouvelle proposition dans la charte de l'école en conclusion de ce débat. C'est donc parce qu'elle oriente son action en fonction de ce but qu'à la suite de la lecture elle va proposer aux élèves d'écrire individuellement ce qu'ils auraient fait pour mieux accueillir le nouvel élève.

En amont de la situation, la conception de la séance permet donc d'identifier les éléments d'un processus de problématisation, mais celui-ci est en grande partie non conscientisé. Ce processus est donc formalisé après-coup et reconstruit selon le cadre théorique choisi par le formateur. Mais cette reconstruction constitue un outil, une grille d'analyse, pour aborder l'entretien dont l'enjeu est de faire expliciter la pratique et repérer les éléments effectivement mobilisés dans l'action. Cet entretien d'explicitation vise la description du déroulement de l'action pour mettre à jour l'implicite, la part non consciente de l'action (Vermersch, 1994). Cet inconscient pratique se définit par le fait qu'il correspond à des connaissances que le sujet possède sous une forme non conceptualisée. Et, c'est à l'aide d'outils conceptuels que le formateur peut susciter une prise de conscience. Il faut donc dépasser cette étape de la verbalisation de l'action pour engager le sujet dans une réflexion sur son action. Celle-ci se situe dans l'après-coup pour identifier ce qui la sous-tend et en assure une certaine invariance. Parmi ces dispositions stables, on cherche ainsi à repérer les schèmes de l'habitus (Perrenoud, 2001).

64

L'ANALYSE DE LA PRATIQUE

Le travail sur la pratique conduit à analyser les actions menées et à identifier ce qui les sous-tend pour identifier les composantes de l'action en termes de buts, de prises d'information, d'actions, de microrégulations. Il s'agit donc de repérer les schèmes d'action soit l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données (Vergnaud, 1996). La notion d'habitus développée par Bourdieu (2000) amène à penser ces schèmes comme un système de dispositions durables prédisposées à fonctionner comme principe de génération et de structuration de pratiques. Pour Perrenoud (*op. cit.*), les schèmes permettent au sujet d'adapter son action aux caractéristiques de la situation et à sa singularité. Une des fonctions de la pratique réflexive est de permettre au praticien de prendre connaissance de ses schèmes et, lorsqu'ils sont inadéquats de les faire évoluer. Développer la posture réflexive c'est donc former l'habitus.

Pour mener une analyse en termes de problématisation, il faut tenter de repérer les éléments du processus. Pour cela, le formateur cherche dans l'entretien à déterminer le problème pour aider l'enseignant à le construire et le résoudre.

Déterminer la position du problème

- repérer les conditions ou les nécessités construites dans la préparation de la situation ;
- observer les moyens effectivement mobilisés dans le cours de l'action ;
- confronter les conditions anticipées aux données observées pour repérer la position du problème.

Construire le problème

- repérer à travers les microrégulations dans le processus d'enseignement-apprentissage les nécessités prises en compte et les schèmes d'action qui les sous-tendent ;
- repérer à travers les microprocessus d'apprentissage de l'élève les effets de l'action de l'enseignant qui constituent les données de la situation ;
- confronter l'action de l'enseignant et l'activité de l'élève pour construire le problème.

Élaborer une solution

- déceler les traces d'une ingéniosité de l'enseignant dans l'action permettant de faire émerger des hypothèses de solutions ;
- repérer les données ou les conditions que le formateur peut proposer en introduisant des notions ou des savoirs professionnels dans l'entretien ;
- croiser ces différents éléments pour permettre l'élaboration d'une solution au problème.

Pour distinguer le micro-processus d'enseignement du micro-processus d'apprentissage de l'élève, nous utilisons deux désignations : les micro-actes didactiques et les micro-processus d'apprentissage.

- **Les micro-actes didactiques** mis en œuvre par l'enseignant constituent les actualisations des *conditions* pensées en amont de la séance dans la préparation ou mobilisées en référence à une situation analogue issue de l'expérience. Entre les conditions pensées pour atteindre le but et les conditions mises en œuvre, il s'agit d'analyser les micro-régulations opérées par l'enseignant en fonction du contexte.
- **Les micro-processus d'apprentissage** mis en œuvre par les élèves constituent les *données*. Il ne s'agit pas d'une observation de la classe telle que l'enseignant la met en œuvre pour conduire son action mais d'une analyse fine de l'activité de l'élève engagé dans une tâche. Là encore, il s'agit de repérer quelles sont les données issues de l'activité de l'élève par rapport aux données attendues par l'enseignant.

En confrontant les micro-actes didactiques de l'enseignant aux micro-processus d'apprentissage de l'élève, l'entretien vise à sortir de la linéarité des observations

pour déployer les deux axes d'une problématisation de la situation. Entre le dispositif conçu et le dispositif actualisé, on peut observer des micro-régulations en fonction d'un contexte situé. L'analyse cherche à définir, à travers une étude de cas, les modalités d'un entretien de problématisation de la pratique.

ANALYSE DE LA SITUATION

La situation analysée s'inscrit dans une approche nouvelle pour l'enseignante puisque la littérature est un objet d'enseignement qui a fait son apparition à l'école primaire avec les programmes de 2002. C'est donc une situation atypique qui met l'enseignante en situation de résolution de problèmes (Altet, 1994). Elle va devoir activer ses savoirs et en mobiliser de nouveaux pour faire tenir la situation dans une logique cohérente par rapport au but fixé. Mais c'est aussi parce qu'il faut « faire avec » ce contexte innovant que le sujet peut instaurer de la créativité et obtenir des effets imprévus (De Certeau, 1990).

La séance observée est la seconde séance de la séquence consacrée à l'étude d'un récit de vie. Dans sa préparation, l'enseignante distingue quatre phases dans son action.

- Phase 1 : Faire un résumé oral collectif du texte lu antérieurement.
- Phase 2 : Lecture à voix haute de l'enseignante avec arrêts permettant des hypothèses interprétatives.
- Phase 3 : Production d'un écrit intermédiaire pour imaginer comment on peut accueillir un nouvel élève.
- Phase 4 : Synthèse orale des propositions écrites et production d'un écrit collectif.

66

L'analyse de cette pratique permet de repérer un certain nombre de problèmes. Dans le cadre de cet article, je n'en retiens que trois en focalisant plus particulièrement l'attention sur la troisième phase de la séance. Dans une démarche d'analyse qualitative, cette recherche empirique opère une analyse avec un grain très fin en focalisant l'attention sur une phase de la séance pour mieux étudier en détail les micro-régulations de l'enseignante.

ANALYSE PROBLÉMATISANTE D'UNE PRATIQUE SINGULIÈRE

• Le premier problème : la détermination des caractéristiques d'un récit de vie

Après avoir présenté sa démarche, l'enseignante décrit le début de la séance.

10 E. *J'ai fait une présentation avant de rentrer dans le bouquin en expliquant ce qu'était un journal intime, en disant qu'on doit indiquer les jours, et qu'après on parlait de soi, de ce qu'on avait fait. Quand je leur ai dit, après il n'y avait pas de questions. [...]. J'avais dévoilé avant. Peut-être que...*

11 F. *Qu'est-ce que tu aurais pu faire avant ?*

12 E. *Bah oui. Oui. On aurait pu. Comment s'est présenté. Faire l'inverse.*

13 F. *En fait, tu leur as donné les critères.*

14 E. *Oui, donné les critères. Pour gagner du temps, je l'avoue.*

L'enseignante explicite son action et dans le même temps, du fait de l'énumération de la liste des données et du constat de l'absence de questionnement prend conscience que ce dévoilement de la construction du récit pose problème. La relance du formateur (11 F) l'amène à préciser les conditions d'une approche plus formative : faire l'inverse en les construisant. L'enseignante se rend compte d'un certain nombre de choses qui n'a pas fonctionné (14 E) : elle a donné les critères au lieu de les faire émerger par l'analyse.

La réflexion de l'enseignante sur son action l'amène à étudier le problème, mais peut-on considérer qu'elle effectue une problématisation de son action ?

À la suite des travaux du séminaire sur la problématisation (Fabre, Orange, 2004), il semble que l'on puisse plutôt ici utiliser la notion de « problémation » pour définir un problème construit dans lequel les conditions sont bien prises en compte, mais n'ont pas à être mises en question parce qu'elles vont de soi. Elles contrôlent le processus : elles font partie du non-questionné. Ici, l'enseignante repère immédiatement que par rapport à une approche constructiviste de l'apprentissage, sa démarche transmissive pose problème parce qu'elle n'a pas aménagé les conditions d'une construction des critères par l'élève lui-même. Et ces conditions ne sont pas questionnées parce qu'elles s'inscrivent dans le modèle dominant de l'apprentissage actuel, tel qu'il est prescrit par la formation.

• Le second problème : la gestion pédagogique de la situation

L'entretien avance et se focalise sur la troisième phase. Elle rappelle son but.

88 E. *Je voulais qu'ils s'expriment tous en donnant une action sur ce que l'on peut faire pour bien accueillir les enfants pour éventuellement ajouter une page à la charte. En fait, mon but, c'était ça.*

Le formateur cherche à faire verbaliser l'enseignante sur son vécu pour dégager des données objectives à partir de l'analyse de l'activité effective des élèves. Elle explicite la consigne et le travail d'écriture qui a suivi. Le formateur cherche alors à faire identifier la position du problème : les élèves n'ont pas eu le temps d'écrire.

93 F. *Est-ce que tu as l'impression qu'ils avaient écrit ?*

94 E. *Toi, tu as regardé, donc euh... Je ne sais pas mais je ne crois pas que ce soit très grave parce que certains enfants qui n'avaient pas écrit ont levé le doigt pour donner leur idée. Flavie, par exemple, a dit : moi je n'ai pas eu le temps mais je viens d'avoir l'idée.*

95 F. *Elle n'a pas eu le temps, alors est-ce qu'ils ont eu le temps ?*

96 E. *Non. Ils n'ont pas eu le temps (rire). Ils n'ont pas eu le temps, mais je voyais l'heure qui défilait, et je trouvais que la séance était trop longue.*

97 F. *Il restait un peu de temps avant la récréation.*

La position du problème

Dans l'action, elle interrompt le processus d'écriture pour passer au débat en sollicitant des propositions orales pour le mener. C'est une micro-régulation par rapport à la préparation dont le formateur cherche à comprendre les raisons. La prise en compte de cette donnée révèle un écart entre l'intention et la réalisation, et constitue la position du problème : les élèves n'ont pas eu le temps d'écrire. Elle prend conscience de l'incident. Cependant, elle justifie sa décision en considérant qu'il s'agit d'un ajustement en fonction des données observées et des nécessités prises en compte : la gestion du temps et le maintien de l'attention.

La construction du problème

L'enseignante argumente en reconstruisant après coup les conditions et les données retenues pour prendre cette décision. Le tableau suivant montre la confrontation des analyses.

Situation	ANALYSE DE L'ENSEIGNANTE		ANALYSE DU FORMATEUR	
	Dispositif conçu	Dispositif actualisé	Analyse	Problématisation
Conditions	88 E. <i>Je voulais qu'ils s'expriment tous...</i>	96 E. <i>Je voyais l'heure qui défilait.</i> La gestion du temps 96 E. <i>et je trouvais que la séance était trop longue.</i> La gestion de l'attention.	Rappel des conditions initiales : Production d'un écrit intermédiaire individuel.	Micro-acte didactique. 103 F. <i>Et d'un seul coup tu changes, tu réajustes en passant à l'oral.</i>
Données	Attendues : écrits proposant une action.	Observées : quelques élèves n'ont pas écrit. Propositions orales.	97 F. <i>Après, il restait un peu de temps.</i> 109 F. <i>D'accord, la situation était un peu longue, mais tu avais bien alterné, ils étaient calmes.</i>	Micro-processus d'écriture des élèves : observation du formateur. 105 F. <i>Il n'y a pas plus de 5 élèves sur 22 qui ont eu le temps d'écrire quelque chose.</i>

Tableau 1 : analyse qualitative de la construction du problème

Le tableau montre un écart entre le problème construit à l'avance par l'enseignante et tel qu'il se traduit dans l'action. Ce ne sont pas les mêmes conditions ni les mêmes données qui sont prises en compte. Mais c'est l'analyse *a posteriori* du formateur qui permet de formaliser cet écart entre le dire et le faire en explicitant, du point de vue d'une problématisation possible, les conditions et les données de l'action.

Cette construction du problème s'opère d'abord par une déconstruction de la représentation que s'en fait l'enseignante lorsque le formateur invalide les conditions prises en compte (le temps et l'attention) par ses observations. Ensuite, la formulation du problème focalise la réflexion sur le réajustement dans l'action. Enfin, l'analyse des micro-processus d'écriture des élèves révèle que le but n'est pas atteint puisque peu d'élèves ont écrit.

Cette confrontation entre l'action de l'enseignante et l'activité de l'élève amène l'enseignante à interroger sa pratique.

106 E. *Bon, bah, écoute, je vais regarder. Je ne comprends pas.*

Le formateur formalise son constat pour provoquer une rupture avec le vécu.

107 F. *En termes de formation, on appellerait ça un incident critique.*

L'enseignante prend alors conscience du problème et, là encore, le rire témoigne de la surcharge émotionnelle liée à cette compréhension nouvelle de la situation.

108 E. *(rire) Oui, mais, tu as raison. Je comprends bien.*

La première remarque de l'enseignante (106 E) est ancrée dans le vécu de l'action alors que la remarque suivante (108 E) est détachée de son expérience parce qu'elle porte dessus un regard réflexif. Comme le souligne Clot (2001, p. 272) : « La prise de conscience n'est donc pas la découverte d'un objet mental inaccessible auparavant mais la redécouverte – la recréation – de cet objet psychique dans un nouveau contexte qui le fait voir autrement. » Il ajoute, en référence à Bakhtine, que comprendre c'est penser dans un contexte nouveau. En prenant en compte le réel, l'enseignante pense le problème dans un contexte problématique nouveau et le comprend. L'épreuve du réel révèle le problème. Par rapport au but fixé, la condition fixée par anticipation, faire écrire tous les élèves, n'est pas remplie comme le montre l'observation des élèves. Ce constat fait émerger un problème de gestion pédagogique.

Un problème pédagogique

Dans la gestion de la temporalité des événements et de l'alternance des phases, le temps d'écriture est brutalement raccourci sans raisons véritables. Elle passe à la phase de synthèse alors que les élèves n'ont aucune proposition écrite à lire. Ce revirement dans l'action apparaît révélateur d'un problème de positionnement dans le triangle pédagogique tel que le définit Houssaye (1993). Changer de pédagogie revient à changer de processus pour se positionner sur un autre pôle.

On le voit bien ici, si l'enseignante raccourcit la phase de lecture sans raison valable, c'est que s'opère un retour du refoulé. Dans le processus « apprendre » dit Jean Houssaye, l'enseignant fait le mort mais se trouve toujours sur le point de « faire le fou », c'est-à-dire de revenir enseigner sans laisser aux élèves le temps d'apprendre. Au-delà des nécessités qu'elle affirme avoir pris en compte, les gestions du temps et de l'attention, c'est le contrôle des événements qu'elle reprend. C'est la partie la moins consciente de l'habitus qui apparaît dans la micro-régulation de toute action rationnelle (Perrenoud, 2001). C'est son positionnement identitaire, centré sur le processus enseigner qui apparaît dans le micro-acte didactique.

• **Le troisième problème : la gestion didactique de la situation**

Dans la gestion de cette troisième phase, on constate que l'interruption du travail d'écriture amène en outre à interroger la place qui lui est accordée et la conception même de son rôle. Dans l'entretien (cf. 94 E, plus haut), l'enseignante considère que ce n'est pas grave si tous les élèves n'ont pas écrit car ils se sont exprimés ensuite à l'oral. Cette réponse apparaît révélatrice de sa conception de l'écriture : l'oral est équivalent à l'écrit. Il s'agit d'une représentation de l'écriture comme une écriture-parole (Fabre, Orange, 1990), simple transcription orale d'une pensée préétablie et non comme outil pour le travail de la pensée.

Un problème didactique

Cette représentation fait obstacle à la mise en œuvre d'une didactique de l'écriture visant à construire un nouveau rapport à l'écriture par le recours à des écrits intermédiaires nombreux et diversifiés. C'est donc d'abord le rapport à l'écriture de l'enseignante qu'il faut modifier pour qu'elle soit persuadée du bien-fondé du dispositif et ne le change pas en cours d'action. Elle a pourtant mobilisé dans sa préparation des savoirs didactiques sur les écrits de travail à partir des travaux de Bucheton (2002) pour qui ces écrits sont des outils pour penser, de brefs textes réflexifs et intermédiaires. Mais, ce savoir didactique sur les écrits de travail apparaît comme un savoir factuel, non problématisé, dont les raisons échappent en partie à l'enseignante. L'écrit n'est pas considéré comme une nécessité pour le travail de la pensée et ne constitue donc pas pour elle une condition pour mobiliser les idées des élèves.

LA SOLUTION DU PROBLÈME

Tel qu'il est construit dans la réflexion après coup, le problème révèle en lui-même les solutions. Les problèmes pédagogique et didactique sont liés car c'est bien le doute sur la portée heuristique de la production d'un écrit intermédiaire qui amène l'enseignante à hésiter dans son utilisation, et c'est parce qu'elle ne se perçoit plus dans son rôle habituel centré sur le pôle enseigner qu'elle interrompt le travail. Changer de pédagogie, passer d'enseigner à apprendre, nécessite une dépense qui

n'est pas seulement d'ordre cognitif, mais qui engage un véritablement remaniement identitaire (Fabre, 2002). Ce changement a donc un coût qu'il faut accepter momentanément jusqu'à ce que la nouvelle configuration d'enseignement-apprentissage produise des effets dont l'enseignant lui-même perçoit les bénéfices. Les éléments de ce changement sont déjà en germe dans la pratique, et c'est en s'appuyant sur l'inventivité du quotidien (De Certeau, *op. cit.*) déployée par l'enseignant dans la conception de l'action ou dans l'action elle-même que le formateur peut trouver des points d'appui pour accompagner le changement.

La mise en évidence de la réussite d'un élève en difficulté dans le travail d'écriture permet à travers l'analyse de son activité de montrer la pertinence du choix initial.

131 F. *Jessie, qui est en difficulté, a produit deux ou trois phrases difficilement, mais il n'est pas intervenu à l'oral.*

132 E. *Non, non.*

133 F. *Or, à l'écrit, il avait des idées. Cela veut dire que certains élèves paradoxalement peuvent s'exprimer comme lui à l'écrit et non à l'oral.*

L'analyse du micro-processus d'apprentissage de cet élève révèle qu'il trouve dans l'écriture un moyen pour s'impliquer dans le débat. Ce fait indique que l'idée de l'enseignante de passer par l'écrit pour permettre à chacun de mobiliser ses idées avant le débat était pertinente et que par cette inventivité elle remplissait la condition fixée initialement : permettre à tous de s'exprimer.

La problématisation après-coup

Le processus tel qu'il est décrit ici apparaît comme une problématisation « après-coup » de ce qui n'était qu'implicite dans la préparation. C'est en remontant de la solution anticipée au problème – tel qu'il aurait pu être formulé dans la préparation – que l'entretien permet de la transformer en une problématisation explicite et de dégager les conditions pédagogiques et didactiques de la production d'écrits intermédiaires. Plus largement, c'est la possibilité d'un débat à partir d'un texte littéraire qui est ici pensée à partir de l'utilisation d'un déclencheur d'écriture.

C'est en invalidant les conditions retenues par l'enseignante dans l'action par les données issues de l'observation de l'activité effective des élèves que le constat formulé par l'enseignante dans l'entretien n'apparaît pas comme un problème de gestion du temps et de l'attention. Sa réflexion sur son action la mène ici à construire ce que nous considérons comme un faux problème. La reconstruction de ce problème se fait dans l'entretien avec le formateur qui met en œuvre un processus de problématisation interrogeant les conditions. Cette reconstruction qui invalide des conditions et permet d'en mettre d'autres en avant s'opère dans une co-construction de sens à partir des interactions verbales dans l'échange.

CONCLUSION

Dans cet exemple, le processus de problématisation est sans doute davantage du côté du formateur que de l'enseignant, mais l'analyse de cet entretien indique des pistes de réflexion pour penser l'entretien de problématisation de la pratique. Le rôle du formateur est de faciliter une rupture en utilisant des outils conceptuels pour amener un changement de point de vue et faciliter la prise de conscience de l'habitus qui structure la pratique. L'enseignante confrontée à l'incertitude d'une situation atypique s'est repliée sur sa pratique ordinaire, sur son habitus. C'est la difficulté à construire une nouvelle identité professionnelle qui apparaît à travers les trois problèmes étudiés. Cette construction semble pouvoir s'amorcer à travers un processus de problématisation qui amène à penser les conditions et les données de la situation.

L'entretien de problématisation de la pratique apparaît comme un des outils possibles pour transformer par l'analyse de la situation les savoirs pédagogiques et didactiques en savoirs raisonnés dont l'enseignant comprend les nécessités pour les mobiliser dans l'action. C'est donc à partir d'une description fine de l'action et des micro-processus des élèves que le formateur peut engager un processus de problématisation des micro-actes didactiques et amener l'enseignant à un retour réflexif sur sa pratique. Mais la réflexivité nécessite de se mettre en quelque sorte dans une position d'extériorité. Le rôle du formateur est alors d'aider l'enseignant à adopter cette position en faisant apparaître les enjeux de la situation, en identifiant les éléments qui la structurent pour repérer les conditions et les données. Il facilite ainsi le recul de l'enseignant par rapport à lui-même et à l'action afin de l'amener à problématiser son vécu et à faire de sa propre activité un objet d'étude.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.

ALTET M. (2000). – « L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? », in « Formes et dispositifs de la professionnalisation », *Recherche et formation*, n° 35, pp. 25-41.

ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (éds) (2002). – « La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme ? » in *Formateur d'enseignants, quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck, pp. 262-274.

BUCHETON D. (dir.) (2002). – *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, Paris, Delagrave.

BOURDIEU P. (2000). – *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Editions du Seuil.

CLOT Y. (2001). – « Clinique du travail et action sur soi », in J.-M. Baudoin, J. Friedrich, (éds), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 255-275.

- DE CERTEAU M. (1980). – *L'invention du quotidien*, tome 1, « Arts de faire », Paris, Folio (2^e éd., 1990).
- FABRE M. (1999). – *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.
- FABRE M. (2002). – « Existe-il des savoirs pédagogiques ? » in J. Houssaye, M. Soëtar, D. Hameline, M. Fabre, *Manifeste pour les pédagogues* (collection, Pratiques et enjeux pédagogiques), Paris, ESF, pp. 99-125.
- FABRE M., ORANGE C. (1990). – *Écriture et traitement de textes : orientations pédagogiques*, Lyon « Voies livres », n° 38.
- FABRE M., ORANGE C. (2004). – *Problémation et problématisation*, document interne du séminaire sur la problématisation.
- HOUSSAYE J. (1993). – « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », in *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, pp. 13-24.
- MARCEL J.-F., OLRÉ P., ROTHIER-BAUTZER E., SONNTAG M. (2002). – « Les pratiques comme objet d'analyse », in *Revue française de pédagogie*, n° 138, pp. 135-170.
- PERRENOUD P. (2001). – *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- VERGNAUD G. (1996). – « Au fond de l'action la conceptualisation », in J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 275-292.
- VERMERSCH P. (1994). – *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF (3^e éd., 2000).

PSYCHANALYSE DE LA CONNAISSANCE ET PROBLÉMATISATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

LA LONGUE MARCHÉ VERS LE PROCESSUS « APPRENDRE »

BERNADETTE FLEURY, Michel FABRE*

Résumé

On analyse ici – à partir d'études de cas – quelques étapes du cheminement d'enseignants vers le processus « apprendre » lors de stages de formation continue dans l'enseignement agricole. L'analyse des pratiques pédagogiques s'effectue ici dans une perspective de psychanalyse de la connaissance comme problématisation des pratiques c'est-à-dire mise en question et reconstruction sur de nouvelles bases psychologiques et épistémologiques. On décrit quelques-uns des obstacles qui bloquent cette problématisation quand une représentation « propositionnelle » du savoir contredit les prétentions constructivistes affichées. On esquisse enfin quelques étapes de la reformulation du problème, quand les enseignants découvrent les réquisits psychologiques et épistémologiques de leurs exigences constructivistes.

75

Abstract

Starting from case studies, this paper analyses a few stages in the progress of teachers towards the "learning process" during inservice training sessions in agricultural education. The analysis of the teaching practices is done here from the perspective of a psychoanalysis of knowledge, as a problematization of practices, that is to say a questioning and reconstruction on new psychological and epistemological basis. One describes a few of the obstacles which bring this problematization to a standstill when a "propositional" representation of knowledge contradicts the displayed constructivist claims. Eventually, a

* - Bernadette Fleury, Michel Fabre, université de Nantes, CREN.

few stages of the rephrasing of the problem are sketched when teachers discover the psychological and epistemological requirements of their constructivist demands.

Resumen

A partir de estudios de casos, se analizan aquí algunas etapas del camino seguido por docentes hacia el "proceso aprender" durante cursillos de formación continua en la enseñanza agrícola. El análisis de las prácticas pedagógicas se efectúa aquí en una perspectiva de psicanálisis del conocimiento como problematización de las prácticas, es decir poner en tela de juicio y volver a construir sobre nuevas bases psicológicas y epistemológicas. Se describen algunos de los obstáculos que frenan esta problematización cuando una representación "proporcional" del saber contradice las pretensiones constructivistas anunciadas. Se esbozan por fin algunas etapas de la nueva formulación del problema, cuando los docentes descubren los requisitos psicológicos y epistemológicos de sus exigencias constructivistas.

Zusammenfassung

Aus der Untersuchung von Fallstudien werden hier einige Etappen der Entwicklung von Lehrern bis zum "Prozess Lernen" während Ausbildungslehrgänge im Landwirtschaftsschulwesen analysiert. Die pädagogischen Tätigkeiten werden hier in einer Perspektive der Psychoanalyse von der Kenntnis als Problematisierung der Tätigkeiten analysiert, das heißt Infragestellung und Rekonstruktion auf neuen psychologischen und epistemologischen Basen. Wir beschreiben einige Hindernisse, die diese Problematisierung verhindern, wenn eine "propositionnelle" Darstellung des Wissens den bekanntgegebenen konstruktivistischen Ansprüchen widerspricht. Schließlich werden einige Etappen der Reformulierung des Problems skizziert, wenn die Lehrer die psychologischen und epistemologischen Voraussetzungen von ihren konstruktivistischen Ansprüchen entdecken.

On analyse ici les difficultés qu'éprouvent les enseignants de bonne volonté lorsqu'ils cessent d'envisager le « processus enseigner » (dans le cours magistral et ses avatars) comme la seule pratique possible, mais n'y voient désormais qu'une solution parmi d'autres à la problématique pédagogique définie par le triangle de Jean Houssaye (1993). Ces enseignants s'efforcent d'évoluer vers le « processus apprendre » en mettant en place des activités à partir desquelles l'élève est censé construire son savoir. Mais même lorsqu'ils s'efforcent de penser situations-problèmes (ce qui constitue une orientation possible du « processus apprendre ») ils ne mobilisent pas l'épistémologie correspondante qui exigerait de concevoir le savoir en référence à des problèmes. Ils restent prisonniers d'une image traditionnelle du savoir comme texte énonçant des vérités en propositions plus ou moins indépendantes et déconnectées de leurs contextes problématiques d'origine ou de fonctionnement. D'où un montage composite entre une conception de l'apprentissage qui se veut constructiviste et une conception « propositionnelle » du savoir scolaire, montage qui bloque généralement le processus de changement initié par ces enseignants parce qu'il leur interdit d'accéder au pouvoir de la théorie et les cantonne dans un savoir « canada dry », ni pratique ni véritablement théorique (Astolfi, 1992, p. 39).

Suffit-il pour lever ces blocages d'en appeler à la réflexion des praticiens ? Mais le paradigme du « praticien réflexif », comme l'indique Schön lui-même (1996, p. 24) engage une multiplicité d'interprétations : explicitation du savoir caché dans l'agir professionnel, travail de restructuration des schèmes antérieurs de l'action (Piaget), catharsis de type psychanalytique en psychanalyse classique ou en psychanalyse de la connaissance (Bachelard) voire conscientisation politique (Paolo Freire).

S'agissant de l'image du savoir chez les enseignants, on a affaire à de véritables obstacles épistémologiques qui exigent, pour être atteints, un travail d'ordre cathartique dépassant de loin une simple explicitation du tacite (Perrenoud, 2001, p. 138) et exigeant une véritable mise en question des pratiques. Bien que l'idée de problématisation renvoie le plus souvent à la théorie de l'enquête de Dewey dont s'inspire d'ailleurs le paradigme réflexif, (Fabre, 2003) c'est à la psychanalyse de la connaissance de Bachelard que nous emprunterons ici nos outils d'analyse. Toute la question est en effet de savoir si l'on peut penser la problématisation dans la continuité de l'expérience ou au contraire dans une perspective de rupture, comme l'implique l'idée d'obstacle épistémologique et plus généralement l'option psychanalytique (Fabre, 2005). De ce point de vue, la problématisation désigne le mouvement même de la psychanalyse de la connaissance qui interroge des représentations jusque-là non questionnées. Et inversement l'obstacle peut se définir comme l'enkystement de la pensée qui résiste au questionnement et empêche que les véritables problèmes soient posés et construits.

Nous analyserons quelques cas extraits d'un corpus réuni lors de stages de formation continue de l'enseignement agricole : entretiens d'instructions au sosie (1), analyses de pratiques en petits groupes ou collectives, moments de synthèses avec les formateurs (2). Ce matériau un peu disparate ne permet pas d'opérer le suivi d'individus ou de groupes. Il s'agira plutôt de montrer ici – sur quelques exemples significatifs – comment la relativisation du processus « enseigner » et l'exploration du processus « apprendre » suscitent des obstacles qui grèvent la problématisation des pratiques sans toutefois interdire l'ouverture d'un questionnement.

L'IMAGE DU SAVOIR OBSTACLE À LA PROBLÉMATISATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

L'idée de psychanalyse de la connaissance a été maintes fois explicitée (Bachelard, 1970a, 1970b, Fabre 1992, 1995, 2001). Une telle démarche se reconnaît à ces cinq caractères : 1. Elle concerne le rapport du sujet au savoir : le savoir à apprendre (pour l'élève), le savoir à produire (pour le chercheur) ou le savoir à transmettre (pour l'enseignant) ; 2. Elle implique l'imbrication étroite de l'affectif et du cognitif : tout remaniement des représentations entraînant peu ou prou un remaniement des identifications, une remise en cause de soi ; 3. Elle opère l'articulation des faits de connaissances, d'ordre psychologique ou sociologique à des normes épistémologiques : on s'y interroge non seulement sur la cohérence interne des représentations, mais également sur leur pertinence et leur caractère « idoine » par rapport à l'état contemporain des problématiques scientifiques, pédagogiques ou didactiques ; 4. L'analyse des représentations s'effectue à l'aide d'un référentiel typologique : profil épistémologique (Bachelard, 1983), spectre philosophique (Bachelard, 1970b) ; 5. Le travail sur les représentations prend la forme d'une catharsis et non d'un transfert comme chez Freud.

78

Peut-on conduire une telle démarche en formation professionnelle enseignants ? C'est Bachelard lui-même (1970a, p. 162) qui nous encourage à promouvoir cette « catharsis intellectuelle et affective » à la base de toute culture et surtout « de tout effort éducatif ». Elle s'impose particulièrement dans l'effort vers le processus « apprendre ». Alors que le processus « enseigner » faisait prédominer la relation de l'enseignant au savoir en marginalisant l'élève, les injonctions institutionnelles ou idéologiques, (« l'élève au centre » de la loi de 1989), les incitations de la formation

1 - Dans l'instruction au sosie, l'enseignant explique à son collègue qui doit le remplacer, ce qu'il doit faire et comment.

2 - Stages (années 2000-2004) « Enseigner autrement » à l'EPN de formation continue des enseignants du ministère de l'Agriculture (Cempama Begmeil, 29170, Fouesnant), animés par Bernadette Fleury et Georges Roque.

semblent aviver, chez beaucoup d'enseignants, une mauvaise conscience d'autant plus forte que celui qui était exclu dans les faits revient avec force de loi. Mais pour gérer le plus économiquement possible cette situation inconfortable, les enseignants tendent à récuser – au moins verbalement – les traits qu'ils croient les plus significatifs du processus « enseigner », sans mettre en cause véritablement son épistémologie. Dans un souci du « pédagogiquement correct » (Fleury, 2004), ils affichent des prétentions constructivistes que leur image du savoir ne leur permet pas d'honorer. On voit alors fonctionner des mécanismes de censure, de surinvestissement compensatoire, de compromis qui dispensent d'une véritable interpellation des conceptions du savoir.

Petits arrangements avec le savoir

Un premier arrangement consiste à dissocier contenu et méthodes. Le souci de la mise en activité des élèves induit une focalisation sur le « comment faire » qui s'opère au détriment d'une interrogation sur les objectifs d'apprentissage et les contenus à faire apprendre. Tout se passe d'abord comme si le discrédit jeté désormais sur le cours magistral et ses avatars (cours dialogué) atteignait également le contenu lui-même qu'il tentait de transmettre.

Pierre, historien de formation et mal à l'aise en géographie prépare son sosie pour une leçon sur les inégalités alimentaires dans le monde en classe de seconde. Le questionnement du sosie, mais plus encore l'analyse opérée en petit groupe, dévoilent, de façon presque pathétique, l'hésitation de l'enseignant sur ses objectifs qui oscillent entre savoir faire (lire une carte), apports d'informations sur les inégalités alimentaires et construction de concepts (malnutrition, sous-nutrition...). Ici la notion de « savoir outil » ne renvoie pas au pouvoir opératoire de la théorie. Elle ne donne lieu qu'à un investissement méthodologique privilégiant les compétences transversales (savoir lire une carte, un tableau) au détriment des contenus. Ces « savoir-faire » se révèlent d'ailleurs impossibles à définir en termes d'opérations mentales, comme en témoignent les consignes de travail très approximatives qui génèrent chez élèves bien des difficultés de compréhension. Ce que *Pierre* semble vouloir rejeter, c'est le savoir « déclaratif », caractéristique du processus « enseigner ». La sur-valorisation des compétences méthodologiques manifeste certes une volonté de trouver d'autres formes de savoir, mais aboutit à une impasse dualiste contenue- méthodes faute de pouvoir accéder à un savoir véritablement théorique.

On assiste alors à un étrange retour du refoulé. La préoccupation du programme conduit finalement à minimiser cette première phase de mise en activité : « *Oui, il faut aller assez vite là-dessus car ce que je veux maintenant, c'est mon deuxième temps, c'est de passer la partie de cours qui va avec... Il faut absolument arriver au cours*

qui est dans le bouquin. » Le sosie découvre alors que la phase de mise en activité débouche sur une lecture commentée du manuel ! Ainsi la volonté de sortir l'élève de la position du tiers exclu enferme l'enseignant dans un dilemme paralysant. Il prétend désertier le terrain des savoirs en prétextant leur obsolescence rapide et rêve à une méthode générale qui permettrait aux élèves d'accéder eux-mêmes aux informations. Ces informations, « *je ne vais pas leur demander de les apprendre, je leur demande plutôt d'être capables de les retrouver, pas de les savoir par cœur, parce que c'est vrai aujourd'hui, mais demain, c'est faux* ». Mais par ailleurs, le savoir revient sous sa forme propositionnelle la plus pure, comme texte à lire et à apprendre. Les fondements épistémologiques du rapport au savoir n'ont donc pas été véritablement ébranlés.

À la dissociation des contenus et des méthodes, on peut préférer celle de la transmission et du relationnel. Pour François, qui travaille en BTS sur les déséquilibres économiques et sociaux dans les pays développés, le savoir est une sorte de *pensum* à faire passer le plus rapidement possible pour ménager ensuite des espaces de débat qui ne peuvent exister qu'en marge de la transmission. François a d'abord inventé un « *polycopié à trous* » que les élèves doivent compléter durant l'exposé car il s'agit de « *ne pas perdre de temps à écrire et avoir plus de temps pour la discussion... avoir un cours plus relationnel et pouvoir parler de l'actualité* ». Il survalorise ainsi cet échange spontané comme un temps fort d'investissement relationnel compensant le « *carcan* » de la transmission. Mais ce dispositif astucieux se heurte néanmoins à la passivité. À la suite du premier stage de formation pédagogique, cet enseignant met alors en œuvre un changement qu'il estime « *radical* ». Il s'agit de mettre d'emblée les élèves face à quatre pages de tableaux accompagnés de nombreuses questions ponctuelles. Le but « *est que le prof ne fasse plus cours* ». Le sosie s'inquiète de l'émiettement du questionnement qui semble dissoudre le sens global de la séquence. François se justifie en imputant les défauts constatés au référentiel, qui selon lui « *n'a aucun sens* ». Et il s'en tire toujours avec la même réponse : « *Je vais compenser à l'oral* ». La compensation relationnelle est une nouvelle fois activée pour pallier les effets pervers du nouveau dispositif. Mais on peut s'interroger sur la valeur de cet échange improvisé si l'enseignant lui-même avoue ne pas avoir décrypté ce qui est à enseigner.

80

Le savoir comme texte objectif

Ces investissements compensatoires (dans les méthodes transversales ou le relationnel) ne font que dévoiler, en contre point, le modèle de la communication qui sous-tend ici la conception de l'enseignement : le savoir est un produit tout élaboré à transmettre, un texte, un message à faire passer, à capter, à recevoir ou à reconstituer. Et ce message relève essentiellement de l'information factuelle. Qu'en est-il alors de l'activité des élèves au regard des prétentions constructivistes des enseignants ?

François met bien les élèves en activité, mais le jeu de questions réponses engagé ne vise qu'à reconstituer intégralement dans son contenu et son organisation même le texte d'un cours magistral antérieur, à présent délaissé : « *Les questions assez fermées ne laissent aucune marge de manœuvre... les questions sont très directives parce que les réponses qu'ils vont écrire, en fait, ça correspond au cours.* » Le travail de l'enseignant consiste à chercher des documents qui illustrent, concrétisent les informations du cours et à construire un questionnement visant à induire chez l'élève le trajet inverse. Dans ce dispositif qui revient à cacher les œufs de pâques dans le jardin pour que les élèves les y retrouvent, le savoir ne cesse d'être considéré comme un texte. Même s'il ne faut pas sous-estimer ce travail de reconstitution du cours, en aucune façon les documents ne sont ici assimilables à des ressources que les élèves utiliseraient pour résoudre des problèmes.

Dans de tels dispositifs on ne prend en compte ni les représentations ni les stratégies des élèves. Les réponses attendues sont strictement prédéterminées et les éventuelles divergences immédiatement corrigées. Céline décrit un cours en BTS sur les grands courants économiques. Son sosie s'inquiète du mode de traitement des travaux de groupe : « *Quoi qu'il arrive dans la classe, cela ne change rien à la synthèse, il n'y aura pas de différences selon les classes ?* » Et Céline de répondre : « *A priori non, je pars de l'idée que je pars des documents pour arriver à ça.* » Elle montre alors un tableau qui renferme les réponses attendues. Au contraire, Claire – même si elle n'a pas les mots pour le dire – semble intégrer l'idée de construction progressive du savoir et de travail sur les représentations. Elle expose à son sosie son premier cours d'économie dans une classe de BTS 2^e année en industrie agroalimentaire. Il s'agit de la découverte du métier de « Technicien Animateur de Production ». La séance doit se dérouler en deux phases : on recueille d'abord les idées que se font les élèves du métier puis on les enrichit par la lecture de documents. L'enseignante anticipe même les représentations obstacles : le métier sera réduit à son aspect strictement technique ou à ses fonctions d'autorité. Mais son sosie s'obstine, avec la complicité de ses collègues : « *Si c'est faux, je corrige immédiatement ?* » Claire ne cesse de répondre qu'elle entend en rester à un « *état des lieux* » et que l'on doit considérer les idées des élèves comme des ébauches qu'il faut s'abstenir, pour le moment, de corriger. Elle est bien la seule à ne pas vouloir les traiter en termes de vérité et de fausseté.

En effet, la plupart des enseignants de ce corpus restent attachés à un savoir « produit » renfermant des « vérités » à enseigner. Cela les détourne du même coup de tout ce qui – dans le savoir – relève d'une élaboration intellectuelle et conduit certains à créditer les informations factuelles d'une objectivité bien supérieure à ce qui ne serait que théorie. Ainsi, dans leurs cours, François et Pierre renvoient toute construction scientifique à la subjectivité. Pour eux, les modes de calculs du chômage, les légendes de cartes, s'avèrent « *subjectifs* » comme si l'on pouvait appréhender le phénomène indépendamment des différents modes de traitement qui peuvent en être

proposés. Ils prétendent ainsi former leurs élèves à l'esprit critique en leur inculquant une méfiance générale envers toute construction théorique.

Toutefois, cette vigilance ne s'applique pas à ce qui est proposé en classe où l'on prétend à la description objective des phénomènes. Par exemple, *Céline*, dans son plan de cours sur le chômage distingue curieusement l'analyse « objective » des causes du chômage des explications théoriques de ce phénomène comme si l'appréhension des causes pouvait renvoyer à une saisie immédiate de la réalité économique. Ce parti pris réaliste consacre la prééminence du savoir factuel porté par les tableaux statistiques, les cartes, l'énumération des événements historiques, sur le savoir conceptuel. Sans doute faut-il y voir la volonté d'appréhender le réel, tout le réel, en deçà même des schématisations de la réalité que proposent les théories. Bachelard (1970b) fustigeait cette volonté de posséder, cette pensée à trois dimensions ne voulant rien laisser perdre de la richesse du réel. Il l'opposait à la véritable pensée, la pensée à deux dimensions, impliquant réduction et schématisation.

VERS LA PRISE DE CONSCIENCE

Ces quelques exemples illustrent les difficultés proprement épistémologiques de l'entrée dans le processus apprendre. Les petits arrangements qui s'y opèrent contribuent bien souvent à sophistiquer les obstacles à une conception opératoire du savoir. Dans quelle mesure les situations de formation mises en place (entretien avec un sosie suivi d'analyse en petits groupes de pairs et d'analyse collective avec le formateur) permettent-elles aux enseignants de mettre en question leurs pratiques ? Le dialogue avec le sosie s'avère-t-il suffisant ou des stratégies plus interventionnistes sont-elles nécessaires ? Enfin, jusqu'où peut aller ce questionnement ? En reste-t-on à une simple prise de conscience du problème ? Des éléments de construction du problème voire d'inventions de pratiques alternatives s'ébauchent-elles et comment ? Bref, assiste-t-on à des ébauches de problématisation de la pratique ?

Si l'on ne veut pas diluer l'idée de problématisation, il faut y voir une démarche exigeante de déconstruction et de reconstruction des représentations et des habitus selon les trois dimensions du sens (Deleuze 1968 ; Fabre, 1999). Il s'agit en effet de travailler la manifestation, le rapport du sujet lui-même, à ses habitus. De travailler la signification, c'est-à-dire le rapport de ses pratiques à des modèles d'intelligibilité, des paradigmes pédagogiques. Dans l'analyse de cas présentée ici, c'est par rapport au triangle pédagogique de Jean Houssaye (1993) et au modèle d'Astolfi (1992, p. 71) que les stagiaires sont invités à situer leurs pratiques et particulièrement les images du savoir qu'elles recèlent. Enfin, travailler la référence, c'est-à-dire ici explorer la distance entre le dire et le faire.

À quels critères reconnaît-on que s'engage une démarche de problématisation dépassant le simple questionnement des pratiques? Il s'agit: 1. de passer de la simple prise de conscience à une véritable construction (ou reconstruction) des problèmes; 2. de délimiter un problème précis sur un horizon de « hors question » et par rapport à des îlots de certitudes au moins provisoires; 3. de surveiller sa pensée à partir de normes explicites servant à définir les conditions du problème, ce à quoi les données doivent se soumettre; 4. ce qui implique une schématisation fonctionnelle du réel (Fabre, 2003; 2005).

« Pinailage » et « papillonnage »

Dans la plupart des cas et lorsque les groupes ne fonctionnent qu'entre pairs, le questionnement relève quasi exclusivement du « pinailage ». La problématisation ne peut s'enclencher car le questionnement du sosie n'accroche aucun point fixe à partir duquel il pourrait se déployer. Il s'agit plutôt de balayer le domaine du « comment faire? » sans jamais poser la question des enjeux cognitifs de l'apprentissage. Dans l'interview de *Claire* le sosie, dans sa quête des détails de fonctionnement, finit même par bloquer la réflexion de l'enseignant. Le « pinailage » désigne ici cette « fuite curieuse » (Maulini, 2002) dans l'accessoire qui ne peut déboucher que sur un simple échange de pratiques dont le formateur ne sait que faire parce qu'il ne produit généralement que des récits « à plat » ne donnant aucune prise à la réflexion. Cet échange engendre d'ailleurs rapidement un climat euphorisant où le contentement de soi rend intempestive toute velléité d'analyse. À moins que le dialogue ne tourne court et que l'enseignant, s'estimant persécuté par son sosie, ne se bloque ou ne s'engage dans une démarche d'autojustification.

83

Le « pinailage » détourne des problèmes cruciaux pour la pratique. Par exemple le sosie de *Pierre* ne relève pas l'inadéquation des consignes qui constituent un véritable obstacle didactique. Et dans l'interview de *Claire*, il est significatif que le sosie, focalisé sur le déroulement de la séquence, ne prête aucune attention au contenu des documents proposés qui soulignent l'évolution des métiers de maîtrise. Ceci l'empêche de saisir la contradiction qui – on le verra – grève lourdement cette tentative.

Dans le cas de *Pierre* et de *François*, les pairs parviennent parfois à polariser leur questionnement. Il s'en suit quelques « flashes » de prise de conscience. Les collègues de *François* tentent d'ouvrir trois problèmes: celui de la focalisation exclusive sur les données factuelles, celui de la non-prise en compte des représentations et celui du lien entre les trois notions clés (chômage, inflation, inégalités sociales) traitées séparément. Mais ils « papillonnent » en fait de l'un à l'autre, ce qui permet à *François* de s'en sortir grâce à des concessions momentanées, contredites d'ailleurs par des réactions ultérieures qui remobilisent toute son épistémologie spontanée, restée

intacte. Il semble percevoir qu'avec l'idée de politique de régulation, il pourrait déboucher sur du savoir opérant. Il s'avère cependant incapable d'accéder aux solutions, certes assez décousues, que ces collègues lui proposent pour renouveler son approche pédagogique, notamment une situation-problème visant à comparer les politiques de régulation des USA et de certains pays européens. Au détour d'une remarque, on réalise que sa conception de la situation-problème ne lui permet pas d'en imaginer les implications didactiques. Évoquant son dispositif de questions-réponses, il affirme qu'« *il y a un peu de situations-problèmes dans la lecture de tableaux* ». Personne n'est capable dans le groupe de repérer le glissement de sens et d'explicitier les caractéristiques spécifiques de la situation-problème (Fabre, 1999). Focalisations épisodiques et multiples, quiproquos, connaissances trop vagues des exigences des pédagogies constructivistes, l'échange et l'analyse entre pairs s'avèrent ainsi parasités et les prises de conscience restreintes et de peu d'efficacité.

Apories

Au contraire, les collègues de *Pierre*, en mobilisant le schéma d'Astolfi différenciant information, connaissance et savoir, mettent bien le doigt sur ce qui bloque l'évolution pédagogique de l'enseignant : l'hésitation sur les objectifs et l'enfermement dans une opposition entre contenu et savoir-faire. Devant l'insistance du groupe, *Pierre*, acculé, se débat, se contredit puis semble prendre conscience de son problème : « *J'ai deux objectifs, je n'arrive pas à les dissocier... Oui, le moyen c'est pour arriver à une fin, le moyen, la lecture de carte, tout seul n'existe pas : on ne donne pas des cours de marteau!...* » Il ne peut cependant dépasser ce niveau de prise de conscience qui semble plutôt le décourager. Ses collègues tentent de le sortir de son dilemme contenu-méthode, en l'entraînant à la recherche des concepts clés. Mais *Pierre*, qui avoue avoir du mal avec les concepts, finit par disqualifier les deux notions (malnutrition et sous-nutrition) qu'il avait lui-même avancées en les renvoyant au cours de biologie : « *moi, mon job, c'est de leur dire... il y a de la malnutrition..., on voit quelles sont les régions du monde où on a ça! Mon objectif, c'est pas de construire un concept!!!* »

Quel est donc le « job » du prof de géographie ? Y a-t-il alors des concepts proprement géographiques, c'est là toute la question que cet enseignant ne pose pas et que ses pairs (qui ne sont pas géographes) ne peuvent l'aider à formuler. La prise de conscience, bien réelle pourtant, ne peut déboucher ici sur une véritable construction du problème. Faute sans doute de questionner les fondamentaux de la discipline, le dialogue avec les pairs reste aporétique.

L'ACCÈS AUX CONDITIONS DU PROBLÈME

Il n'est pas de problématisation sans prise en compte de normes (intellectuelles, éthiques, techniques, pragmatiques...) intervenant dans la définition des « conditions » du problème. Selon les types de problèmes ces normes prennent la forme de conditions *sine qua non*, de critères d'évaluation, de définitions préalables. Le schéma d'Astolfi distinguant et reliant à la fois informations, connaissances et savoirs était censé fournir ici ce cadre normatif en suggérant l'idée d'un savoir authentiquement théorique et véritablement opérant.

Problématiser sa pratique exigeait ici de l'évaluer du point de vue des enjeux cognitifs de l'apprentissage : à quelles conditions les situations mises en place permettent-elles aux élèves d'effectuer une activité intellectuelle de haut niveau et d'éprouver ainsi le pouvoir de la théorie, sa prise sur le monde ? La théorie ne peut toutefois s'avérer opérante qu'en satisfaisant à des conditions proprement épistémologiques. Il ne suffit pas de confronter véritablement les élèves à des problèmes, encore faut-il leur proposer de vrais problèmes, des problèmes pertinents dans la discipline de référence. Bref, pour que les enseignants puissent élever leurs pratiques à la hauteur de leurs prétentions constructivistes, il leur faut construire une problématique pédagogique intégrant ces deux types de conditions psychologiques et épistémologiques.

Les conditions de l'activité intellectuelle de haut niveau taxonomique

L'analyse collective de l'interview de Claire fournit un exemple particulièrement parlant de la découverte des conditions psychologiques de l'activité. L'enseignante vise à faire comprendre en quoi le nouveau métier de « Technicien Animateur de Production » rompt avec une conception taylorienne du travail. Mais – lui souffle l'un des formateurs – les tâches dévolues aux élèves relèvent bien d'un « travail en miettes » : questions ponctuelles, ordonnées selon leur degré de difficulté et relevant d'un guidage étroit. Comme l'avoue l'enseignante : je voulais que mes élèves dépassent une vision taylorienne de l'entreprise « *mais, comme j'ai été éduquée 'Taylor' je n'ai pas encore changé moi-même* ».

À partir de cette prise de conscience s'opère une véritable construction du problème. Des enseignants formulent en effet une des conditions essentielles pour que les élèves accèdent à une activité cognitive de haut niveau. Dans les situations d'apprentissages, la lecture des documents ne peut être conçue comme un simple jeu de questions et de réponses. Le travail de l'élève ne doit pas se réduire à chercher, dans des documents les réponses attendues à des questions ponctuelles. Il faut plutôt considérer les documents comme des ressources grâce auxquelles l'élève doit construire et

résoudre le problème qui lui est posé dans une question ouverte. Une fois élaborée cette condition *sine qua non* de l'activité cognitive de l'élève, des suggestions de situations d'apprentissage seront formulées, qui constituent autant de solutions possibles : argumenter aux Prud'hommes pour ou contre le licenciement d'un technicien, proposer une formation pour le nouveau profil de poste... Dans ces types de situations, les documents reçoivent le statut d'éléments de « dossier » que les élèves déguisés en avocat ou en directeur des ressources humaines vont pouvoir utiliser pour construire et résoudre un problème.

Mais, alors que les formateurs visent la relation entre contenu conceptuel et dispositif didactique, le groupe semble de nouveau revenir au « comment » et s'investit essentiellement dans la dimension « jeu de rôles », rejetant à plus tard la construction du nouveau référentiel de métier. Faute d'avoir explicité pour eux-mêmes le savoir-outil qui représente l'objectif conceptuel de cette séquence (ici les mutations fondamentales du métier), ces enseignants ne peuvent faire construire aux élèves des critères précis pour évaluer la pertinence de leurs argumentations et examiner leur fondement. Comment dépasser dans ce cas la simple confrontation des opinions ? Tout se passe comme si la surcharge cognitive dévolue à la conception des dispositifs bloquait l'accès aux conditions proprement épistémologiques de l'activité.

L'interview de Marie (3), enseignante de géographie, permet d'illustrer cette autre étape dans le processus de problématisation du savoir. Il s'agissait d'enseigner la dynamique spatiale des populations en classe de seconde. Les élèves, en petits groupes, devaient traiter la question suivante : comment expliquer les différences de densités, entre Afrique, Amérique et Asie, au niveau des zones intertropicales humides ? Anticipant l'obstacle épistémologique du déterminisme naturel, cette enseignante conduisait ses élèves à expliquer les disparités constatées à conditions naturelles similaires. Un cours dialogué et l'analyse de quelques cartes paraissaient propres à dégager les facteurs proprement historiques de la disparité spatiale. Et « ça marchait » ! En sélectionnant les bonnes réponses des bons élèves, le cours allait bon train. Et dans la mesure où ils n'étaient soumis qu'à des contrôles de connaissance, les élèves semblaient avoir assimilé la leçon. Jusqu'au jour où, mettant ses élèves face à un problème, Marie s'aperçoit que si ses élèves évoquaient bien des facteurs humains pour expliquer les disparités démographiques, ils ne mobilisaient que « *les représentations sociales, les peurs collectives véhiculées par les médias sur la période actuelle, délocalisations, immigrations...* ». Ces raisonnements à la fois anachroniques et ethnocentriques témoignaient d'une incapacité à saisir toute l'épaisseur historique des phénomènes. Ainsi, notre enseignante « sidérée » entendit un groupe d'élèves déclarer : « *Les chinois ont développé la riziculture dans les*

3 - Enseignante de géographie alors en plein remaniement épistémologique à la suite d'un DEA de sciences de l'éducation.

plaines, c'est mieux pour l'import-export! » Ou encore, « Un pays est très peuplé parce qu'il a des usines. » Lorsque tombent les illusions du cours dialogué, la déconvenue est sévère : « Comment faire pour les faire accéder à cette dimension historique du problème ? C'est un comble de me poser cette question au bout de 25 ans de carrière de prof d'histoire/géographie ! »

À la différence de *Pierre*, *Marie* dispose d'un questionnement spécifiquement géographique pour organiser son enseignement, celui du « pourquoi là et pas ailleurs ? ». Mais elle réalise brutalement, que le mode de traitement des informations dont elle s'était satisfaite jusque-là, (la mise à plat de facteurs explicatifs), ne fournit aux élèves aucun véritable pouvoir d'interprétation sur le monde.

Les conditions épistémologiques de l'activité

Les situations d'apprentissage peuvent en effet satisfaire formellement aux conditions d'une activité cognitive de haut niveau tout en révélant leur indigence épistémologique (Fabre, 1999). Une authentique situation-problème peut s'avérer construite sur un faux problème, un problème sans signification dans la discipline. Cette vigilance épistémologique, cette attention à la pertinence des problèmes reste le questionnement le plus difficile. Il faut déjà se convaincre de l'intérêt d'une bonne théorie pour maîtriser le réel. Et cette conviction joue chez nos enseignants à deux niveaux : celui de l'analyse de leur pratique en formation et celui de leur pratique d'enseignement. Tant qu'ils ne savent que faire des outils dont on les équipe pour analyser leur pratique, ils ne peuvent envisager non plus la dimension théorique que devrait receler le savoir scolaire pour offrir une véritable prise sur le monde. Une deuxième condition est d'accepter ce travail d'abstraction, de schématisation qui fait qu'une théorie n'est en rien le miroir de la réalité mais bien un outil. Et un outil n'est pas une image. Enfin, s'assurer de la pertinence des problèmes suppose de remonter aux apories fondamentales de sa discipline, aux questions qu'elle pose au monde et qui la constituent dans sa spécificité.

Sur ce chemin difficile, bien des « insights » momentanés s'avèrent trompeurs. *Céline* présente son cours de BTS sur les grands courants de pensée économique. Son objectif est de rendre les élèves capables de décrypter l'information dans ce domaine. Elle a construit un tableau synthétique comparatif des théories libérales et keynésienne. La formatrice, qui joue ici le rôle de sosie, croit Céline sur le point de construire un outil permettant aux élèves d'effectuer de véritables diagnostics. A sa grande surprise *Céline* reste pourtant très évasive sur le contenu du tableau qu'elle ne semble pas maîtriser.

Heureusement, des discussions en groupe permettent quelquefois de débloquer le questionnement. Lors de l'analyse collective, *Céline* exprime son désarroi. Le groupe

accepte de l'aider. Ce sont les collègues des autres disciplines qui, jouant les naïfs, poussent les économistes à formuler les critères différenciant les deux théories économiques : le moteur et le régulateur de la croissance. Mais nos économistes se montrent dépités par l'évidence, voire le simplisme du résultat. Une enseignante manifeste son agacement, elle « *en a marre de cette insistance sur les concepts clés qui ne débouche jamais sur rien ou presque* ». Elle semble alors décrocher du débat puis se ravise : finalement tout le programme d'économie générale ne pourrait-il pas se décliner autour du tableau comparatif des théories libérales et keynésiennes, de l'équation emploi-ressources et du schéma des gains de productivité ? Il se produit alors parmi les enseignants d'économie, un moment d'étonnement qui semble leur ouvrir des perspectives insoupçonnées : tout pourrait être là en quelques lignes sur le tableau ! L'énorme programme pourrait se schématiser en quelques problématiques et quelques équations fondamentales ! Et on aurait là la liste des fameux concepts clés tant recherchés !

S'assurer de la pertinence de cette schématisation du réel, ce serait pouvoir la fonder sur les apories fondamentales de la discipline et leurs transpositions didactiques. Elles seules garantissent la valeur épistémologique du savoir scolaire et les enjeux intellectuels des activités proposées. Mais l'accès à ces questionnements nécessite tout un travail de réflexion sur les disciplines scientifiques qui servent de référence aux disciplines scolaires. Ainsi, dans ses tribulations pédagogiques, Marie semblait bien posséder une boussole épistémologique. La question du « *pourquoi là et pas ailleurs ?* » issue du paradigme de la géographie classique, induisait la recherche des influences réciproques des hommes et de la nature et suggérait une explication des disparités démographiques en termes de facteurs naturels et humains. On a vu à quel blocage didactique ce registre explicatif aboutissait : « *J'ai idée que j'ai mal abordé le problème, que s'ils ne donnent pas d'épaisseur historique, je n'ai pas à leur reprocher, mais à m'interroger sur ce que j'ai fait pour qu'ils y parviennent.* » Le salut viendra ici d'une réflexion épistémologique approfondie sur les révolutions paradigmatiques de sa discipline à partir des travaux de Jacques Lévy (1999). Heureux l'enseignant qui peut enfin dire à ses élèves : « *La géographie, c'est simple, ça s'occupe de la façon dont les sociétés gèrent le problème de la distance, c'est-à-dire comment elles combinent le contact et l'écart.* » Cette restructuration des apories fondamentales de la discipline permet à Marie d'initier ses élèves à une histoire de l'espace en fonction des trois modalités de gestion de la distance, co-présence, mobilité et télé-communication : « *Jacques Lévy m'a donc soufflé l'idée de commencer par construire dès le début d'année une petite histoire de l'espace des sociétés en insufflant dès le départ les concepts spatiaux qui leur fourniraient des outils opérationnels d'analyse de cas.* »

Ce déblocage épistémologique ne s'est pas produit instantanément. Il a généré dans un premier temps une forte déstabilisation, car il a brutalement disqualifié la plupart

des cours antérieurs. C'est que la problématisation des pratiques ébranle ici l'identité disciplinaire de l'enseignant. Mais cette mise en question a bien permis de recentrer l'enseignement sur des fondamentaux enfin explicités, « *ce qui donne de l'aisance et la possibilité de sortir d'un enseignement académique de la discipline pour déboucher sur une capacité d'opérationnaliser le savoir géographique* ».

CONCLUSION

La relativisation du processus « enseigner » obéit à deux exigences différentes, complémentaires mais difficiles à articuler. Il faut d'abord que l'enseignant accepte de « faire le mort » selon l'expression de Jean Houssaye pour entrer dans une logique de mise en activité des élèves. On accompagne alors les enseignants sur un long chemin jalonné d'étapes assez aisément repérables en formation. Le « cours magistral à trous » ou « le semis des œufs de Pâques dans le jardin » déplacent bien le rôle de l'enseignant mais restent, le plus souvent encore, animés par une démarche taylorienne qui cantonne les élèves dans des tâches de bas niveau taxonomique. Un tournant décisif semble se produire lorsque les éléments de la situation sont conçus, non comme un réservoir de bonnes réponses à des questions ponctuelles mais plutôt comme un ensemble de ressources pour la gestion d'un problème.

Cependant toutes ces étapes peuvent se dérouler sans que soit vraiment affectée l'épistémologie spontanée des enseignants qui restent attachés à une conception propositionnelle du savoir, à un savoir-texte, un savoir-objet, et qui en valorisent les composantes les plus factuelles au détriment de ses éléments conceptuels, théoriques. L'idée d'un savoir-outil, dans lequel rien n'est plus utile qu'une bonne théorie, ne peut vraiment germer que lorsque les enseignants acceptent de revenir sur les apories fondamentales de leur discipline et leurs transpositions didactiques possibles. Faute de quoi l'ingéniosité des dispositifs conduit bien l'élève à une gestion des ressources mais pour traiter un problème qui reste épistémologiquement indigent.

Les enseignants de bonne volonté ont donc besoin d'être accompagnés pour que le questionnement sur leurs pratiques débouchent sur une véritable problématisation : voie longue, difficile, pleine d'obstacles de résistances et de régressions. Cet accompagnement exige – au-delà des formes plus ou moins folkloriques de formation continue – un véritable travail de psychanalyse de la connaissance qui ne peut faire l'économie du temps et dont les effets ne sont pas visibles à court terme. C'est qu'il n'est pas facile d'engager une problématisation de sa pratique, même si maintes injonctions idéalistes semblent proclamer le contraire avec quelque légèreté. À moins de diluer l'idée de problématisation dans un vague questionnement et l'analyse des pratiques dans un simple échange entre pairs.

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI J-P. (1992). – *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.
- BACHELARD G. (1970). – *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin (1^{re} édition 1938).
- BACHELARD G. (1970). – *Le Rationalisme appliqué*, Paris, PUF (1^{re} édition 1949).
- BACHELARD G. (1983). – *La philosophie du non*, Paris, PUF (1^{re} édition 1940).
- DELEUZE, G. (1968). – *Différence et répétition*, Paris, Minuit.
- FABRE M. (1992). – « Psychanalyse de la raison didactique et professionnalisation des enseignants », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1-2, Caen.
- FABRE M. (1995). – *Bachelard éducateur*, Paris, PUF.
- FABRE M. (1999). – *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.
- FABRE M. (2001). – *Gaston Bachelard et la formation de l'homme moderne*, Paris, Hachette.
- FABRE M. (2003). – « Qu'est-ce que problématiser? L'apport de John Dewey », REF de Genève, symposium *Problématisation et situations de formation*, 18 et 19 septembre 2003.
- FABRE M. (2005, à paraître). – « Deux sources du paradigme de la problématisation : Dewey et Bachelard », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Caen.
- FLEURY B. (2004, à paraître). – « Accompagner le changement de pratiques pédagogiques », *Penser l'éducation*, n° 16, Rouen.
- HOUSSAYE J. (1993). – « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », in *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.
- LÉVY J. (1999). – *Le tournant géographique*, Paris, Belin.
- MAULINI O. (2002). – « Le pouvoir de la question », in colloque *Education et Francophonie*, Montréal.
- SCHÖN D A (dir.) (1993). – *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Les éditions Logiques.
- SCHÖN D A. (1996). – *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Éd. Logique, Québec (1^{re} édition 1983).

PEUT-ON ENSEIGNER LA PROBLÉMATISATION ?

BERNARD REY*

Résumé

Puisque l'usage scolaire du problème est désormais banalisé, il est urgent de voir s'il est possible d'enseigner à problématiser et, donc, s'il peut exister une méthode générale de problématisation. Or, la construction d'un problème apparaît comme tributaire d'un ensemble de principes qui varient selon le contexte et le type de problème qu'on construit. Une méthodologie universelle de la problématisation est improbable. Toutefois, l'école semble valoriser une forme de problématisation qui lui est propre. On peut émettre l'hypothèse que cette forme est régie par l'exigence de textualité.

Abstract

Since the use of problem is now common in schools, it is urgent to know if it is possible to teach how to problematize and therefore to see if a general method of problematization can exist. Yet, the construction of a problem appears to depend on a set of principles which vary according to the context and the type of problem one has to construct. So, a universal methodology of problematization is unlikely. However, school seems to favour a form of specific problematization. One can thus put forward the hypothesis that this form is governed by the demand for writing a text.

91

Resumen

Puesto que el uso del problema en la escuela ya es algo trivial, resulta urgente ver si es posible enseñar a problematizar y, por lo tanto, ver si puede existir un método general de problematización. Ahora bien, la construcción de un problema se revela tributaria de un conjunto de principios que varían según el contexto y el tipo de problema que se construye. Una metodología universal de la problematización es improbable. No

* Bernard Rey, université Libre de Bruxelles

obstante, la escuela parece valorizar una forma de problematización que le es propia. Se puede emitir la hipótesis de que esta forma la rige la exigencia de textualidad.

Zusammenfassung *Da der Gebrauch des Problems in der Schule nun banalisiert wird, ist es dringend zu sehen, ob es möglich ist, das Problematisieren zu lehren und also ob eine allgemeine Problematisierungsmethode existieren kann. Nun hängt die Aufstellung eines Problems anscheinend von Prinzipien ab, die je nach dem Kontext und der Art des aufgestellten Problems anders sind. Eine universelle Methodologie der Problematisierung ist unwahrscheinlich. Jedoch wertet die Schule anscheinend eine eigene Problematierungsform auf. Wir können vermuten, dass diese Form vom Anspruch auf Textualität bestimmt wird.*

La résolution de problèmes a, de longue date, été installée au centre des activités scolaires, tant comme moyen d'apprentissage que comme instance d'évaluation. Mais il semble qu'apparaisse depuis une quinzaine d'années un phénomène nouveau : la confrontation des élèves à des situations inédites et complexes qui exigent beaucoup plus qu'une résolution de problème. Il ne s'agit plus seulement, pour eux, de trouver une solution au moyen de procédures qu'ils sont supposés connaître, à partir de « données » c'est-à-dire de faits déjà sélectionnés et catégorisés. Il s'agit de trouver une issue à une situation parfois décrite au moyen du langage, mais parfois réelle (et donc non encore catégorisée), dont les caractéristiques sont potentiellement infinies. La nature des caractères à prendre en compte est incertaine, de même que la nature de ce qui peut être considéré comme une issue positive. Le problème n'est plus seulement à résoudre. Il est à poser et à construire. La distinction établie par Michel Fabre (1999) entre résolution de problème et construction de problème est ici essentielle.

À vrai dire, l'activité de construction de problème est depuis longtemps présente dans l'univers scolaire, sous une forme très délimitée : la dissertation. Un thème, une notion, une citation ou parfois un texte est donné à l'élève. À lui, à partir de là, de poser un problème, de justifier qu'il est pertinent et d'en expliciter les données et les contraintes. Autrement dit, il lui revient de problématiser, c'est-à-dire à la fois de poser et de construire le problème.

Ce qui est nouveau, depuis une ou deux décennies, c'est la généralisation de ces activités de problématisation à toutes les disciplines scolaires et à tous les niveaux de

la scolarité. Réalisation de projets, travaux interdisciplinaires, défis, problèmes ouverts, tâches-problèmes, synthèses de dossier, travaux personnels encadrés (France), travaux de maturité (Suisse), énigmes, études de documents, etc. : dans toutes ces activités, l'élève doit structurer des situations relativement indéfinies afin de dire en quoi il y a problème, quelles sont les données qu'il convient de retenir et à quelles contraintes il faut se soumettre pour chercher une solution. Ainsi, la pratique de problématisation, naguère étroitement réservée aux filières d'excellence de la fin du secondaire, est devenue une sorte de modèle général de l'activité scolaire de la maternelle à l'université.

Cette extension d'une activité hautement sélective à l'ensemble du monde scolaire est, à l'évidence, susceptible d'entraîner de graves difficultés. Si l'on veut éviter que la pratique scolaire du problème ne devienne un nouveau moyen de fabrication d'inégalités entre les élèves, il est urgent de se demander si la problématisation peut faire l'objet d'un enseignement systématique. Est-il donc possible de rendre explicites les règles à suivre pour poser et construire toutes sortes de problèmes ? Ces activités peuvent-elles faire l'objet d'une méthode générale ? Quel espoir peut-on raisonnablement fonder pour l'établissement d'une telle méthode ?

La co-construction de deux registres

Christian Orange (à paraître) tente de décrire la démarche de problématisation telle qu'on la rencontre dans l'activité scientifique en biologie et telle qu'on peut la faire adopter par des élèves du primaire ou du secondaire. Il fait remarquer que l'activité scientifique ne se borne pas à décrire la réalité ni à énumérer des faits. Elle tente d'expliquer ces faits, c'est-à-dire de montrer qu'ils entrent dans un système de nécessité et qu'ils ne peuvent pas être autres que ce qu'ils sont. Ainsi conçue, l'explication scientifique se présente comme l'articulation entre deux registres, d'une part celui des faits, d'autre part celui des modèles explicatifs qui disent pourquoi ces faits se produisent et ce qui les lie entre eux.

Toutefois, comme le fait remarquer encore C. Orange, il serait tout à fait erroné de penser que les faits sont donnés tandis que les modèles seraient construits. En réalité, les faits sont eux aussi construits, en ce sens qu'ils ne sont isolés, cernés, pris en compte, catégorisés que s'ils entrent dans le champ de nécessités que déploie le modèle.

Cette interaction ou, mieux, cette interdétermination entre ces deux registres rend compte de la difficulté qu'il y a à expliquer à des élèves comment problématiser. Il n'est pas question de leur dire : « Voici des faits, des données ; expliquez-les. » Car si l'on veut qu'il s'agisse bien d'une problématisation, il revient à l'élève de

délimiter le type de faits qu'il prendra en compte, et il ne le fera qu'en construisant un modèle, mais ce modèle à son tour doit rendre compte des faits. Cet ajustement réciproque des faits et de la théorie, voilà ce qui constitue, en première analyse, la difficulté propre à la problématisation.

Cette dualité de registre que Christian Orange repère dans la problématisation scientifique se retrouve-t-elle dans des conduites de problématisation portant sur des objets très différents ?

Une directrice d'école maternelle fait le récit suivant: elle voit arriver dans son bureau, un matin vers 9 h 30, une de ses institutrices, Madame V. La présence de celle-ci à cet endroit et à cette heure est surprenante puisque sa classe se trouve dans une annexe située à quelques minutes de marche du bâtiment principal et du bureau directorial. Elle est bouleversée et en pleurs. Elle déclare qu'elle vient d'être giflée dans sa classe et devant ses élèves par sa collègue Madame D. Madame V. et Madame D. ont l'une et l'autre en charge une classe de dernière année de maternelle.

Il y a bien là un problème. La problématisation va consister pour la directrice à ne pas en rester à une simple réaction émotionnelle, mais à faire le détour par un examen de la réalité. Dès lors, on retrouve une dualité de registres. D'un côté, il y a des faits: M^{me} V. qui surgit dans le bureau de la directrice à une heure où elle devait être avec ses petits élèves à plusieurs centaines de mètres de là; sa déclaration sur la gifle; le fait même de la gifle lorsqu'il aura été vérifié. D'un autre côté, il y a un modèle, sinon explicatif, du moins interprétatif, qui va rassembler ces faits dans une nécessité et par là, faire apparaître les possibles.

94

Et là encore, comme dans la problématisation scientifique, il ne faudrait pas penser qu'il y a d'abord les faits qui existeraient par eux-mêmes, puis l'interprétation qui en rendrait compte. C'est tout à la fois l'interprétation qui révèle les faits et les faits qui contraignent l'interprétation en la confirmant, en l'infirmitant ou en l'interrogeant. Le mouvement de la problématisation est précisément cet ajustement progressif entre les deux domaines, lequel va déboucher sur la décision.

Dans notre exemple, la directrice nous explique qu'elle a d'abord élaboré une interprétation en termes juridiques et moraux: l'agression de M^{me} D. sur M^{me} V. pourrait relever du code pénal; le fait que cette agression soit faite devant de jeunes enfants impressionnables contrevient aux principes éducatifs les plus couramment acceptés. Enfin, M^{me} V. de son côté a manifestement abandonné ses élèves pendant le temps scolaire, ce qui contrevient au règlement de l'institution.

Dans un deuxième temps, la directrice s'interroge sur les causes de l'incident. Ce nouveau geste interprétatif focalise l'attention sur un fait jusque-là laissé de côté:

l'inimitié entre M^{me} V. et M^{me} D. était notoire, même si elle n'avait jamais encore pris la forme de la violence. Ce fait à son tour incite à une élaboration interprétative en termes psychosociaux qui interroge le leadership de la directrice et son aptitude à prévenir et à réguler les conflits au sein du personnel placé sous sa responsabilité. Cette interprétation conduit en retour à prendre en compte un fait jusque-là négligé : la distance entre les deux implantations scolaires et l'impossibilité pour la directrice d'assurer une présence suffisante à l'annexe.

Mais cette inimitié ancienne et avérée entre deux institutrices demande à son tour à être interrogée et mise en rapport avec la finalité de l'institution qui les rassemble. Cette nouvelle orientation interprétative focalise alors l'attention sur la divergence pédagogique majeure entre M^{me} V. et M^{me} D. La première donne à sa pratique de classe une orientation maternante, soucieuse du bien-être des enfants, prenant en charge la singularité de chacun. La seconde est plus attentive aux apprentissages des enfants. Si l'on voulait reprendre les catégories de Boltanski et Thévenot (1991) appliquées aux pratiques scolaires par J.-L. Derouet (2000), on pourrait dire que M^{me} V. fonctionne dans le monde domestique, tandis que M^{me} D. fonctionne plutôt dans le monde civique.

On voit donc comment les faits ouvrent sur des interprétations qui en retour viennent restructurer le champ empirique appelant ainsi de nouvelles interprétations. Dans cette co-construction progressive du registre empirique et des modèles interprétatifs, on passe du surgissement contingent de faits inopinés (et embarrassants) à une compréhension de plus en plus précise de leur nécessité. Cette nécessité devient, dans le processus de problématisation, de plus en plus serrée, contraignante (y compris sur la décision à laquelle elle conduit) à mesure qu'elle saisit et éclaire un secteur de plus en plus large de la réalité.

Un troisième registre

Toutefois, à présenter les choses ainsi, on ne verrait pas comment cet ajustement réciproque et progressif trouverait une raison de prendre fin. À quel moment la directrice peut-elle considérer qu'elle a pris en compte suffisamment d'éléments propres à la situation, qu'elle a saisi un segment suffisant du réseau des causes et des effets pour pouvoir décider ce qu'elle allait faire ?

Autrement dit, dans la description esquissée jusque-là, il manque un principe de fermeture, une règle ou un système de contraintes susceptible de retenir, parmi l'infinité des constructions empirico-interprétatives, celle qui est préférable. C'est ce principe qu'à notre sens, Christian Orange appelle le registre explicatif : il s'agit de l'indication des conditions auxquelles l'explication doit satisfaire pour être considérée

comme valide. Ainsi, Claude Bernard, lorsqu'il repère ce qu'il nomme le « milieu intérieur », conforme son explication de ce fonctionnement physiologique au principe du vitalisme physique : le fonctionnement d'un être vivant ne se ramène pas à l'action d'une force spécifique et mystérieuse qui serait la vie ; mais il ne se réduit pas non plus aux mécanismes physico-chimiques de la matière inerte.

Mais trouve-t-on l'équivalent lorsqu'on sort du domaine des sciences ? Reprenons le problème posé par l'incident de la gifle. On peut relever, en fait, trois systèmes successifs d'interaction faits-modèles dans la démarche de problématisation de la directrice : l'interprétation en termes réglementaires (cette affaire se ramène à la transgression de différentes règles par différents acteurs) ; l'interprétation en termes psychosociaux (cette affaire s'explique par une mauvaise régulation des relations interpersonnelles dans la micro-organisation qu'est cette école) ; l'interprétation en termes pédagogiques (cette affaire est l'effet d'une divergence entre deux conceptions de la pratique pédagogique à l'école maternelle).

Mais on ne voit pas pourquoi il ne pourrait pas y en avoir d'autres systèmes d'interaction interprétative faits-modèles que ces trois-là (par exemple, en termes politiques, économiques, psychanalytiques, historiques, etc.) ni pourquoi la directrice semble adopter finalement le troisième. Il n'y a pas de nécessité interne à ce troisième système qui conduirait à le préférer, pas plus en tout cas que les deux autres. Il faut donc bien supposer qu'il y a, extérieurement au registre empirique, au registre des modèles et à leur interrelation, un registre où se fixe le choix d'une interprétation et le rejet des autres au nom d'un ou de plusieurs principes.

96

Le principe que se donne finalement la directrice semble être le suivant : « Toute interprétation que je fais de ce qui se passe dans mon école, en vue d'y prendre des décisions, doit prendre en compte les implications pédagogiques des événements. » C'est cette mise en avant des implications pédagogiques (ou éducatives) qui va régir l'interprétation des événements et, au regard de cette interprétation, décider des événements à retenir comme pertinents.

Nous avons bien là, à côté du registre empirique et du registre des modèles interprétatifs, un troisième domaine. Nous pourrions l'appeler « programme » dans le cas de la démarche scientifique puisqu'il encadre d'une manière anticipative les interprétations recherchées ainsi que les prises de décision qui s'en suivront. Mais nous pourrions tout aussi bien l'appeler « registre des principes régulateurs ». Il joue en effet un rôle « régulateur » puisqu'il impose des règles à la construction des faits et de leur interprétation. D'autre part, il consiste bien dans la position de « principes », c'est-à-dire d'éléments « premiers » ou du moins tenus pour tels dans la démarche de problématisation. Ils sont en effet non discutables en son sein. Ils y sont « posés » : ils ne font pas l'objet d'aucune preuve ni argumentation dans le cadre de la problé-

matiation elle-même. Si un débat ou une controverse s'ouvre à leurs propos, c'est ailleurs, c'est-à-dire dans le cadre d'un débat philosophique (débat épistémologique ou métaphysique pour les sciences, débat éthique ou politique pour ce qui est des problèmes pratiques).

Alors que ces principes régulateurs régissent le champ de nécessités que la problématisation va déployer, ils ne sont pas eux-mêmes nécessaires. Ils ont un caractère arbitraire en ce sens que d'autres sont possibles. Lorsque, comme le rappelle C. Orange, Claude Bernard choisit comme principe régulateur le « vitalisme physique », les biologistes d'aujourd'hui choisissent, eux, plutôt la réduction systématique des phénomènes du vivant à des mécanismes physico-chimiques.

Il y a donc une multiplicité de principes régulateurs possibles pour tout ensemble de faits ou d'événements qui sont candidats à la problématisation. C'est au sujet qu'il revient de choisir ces principes.

Mais ce choix ne se fait pas toujours dans la pleine clarté d'une délibération consciente. Dans le domaine scientifique par exemple, ce registre peut comporter des idées sur la nature des objets étudiés ainsi que des règles de construction du vrai qui ne sont que la reprise, sans discussion, des conceptions dominantes de la communauté scientifique à l'époque considérée. N'étant pas conscients ni formulés, ces principes n'ont d'existence qu'à travers les pratiques scientifiques qui les mettent en œuvre. La même opacité peut se retrouver quant aux principes qui régissent la construction des problèmes relatifs aux pratiques sociales. Les valeurs communément posées dans chaque champ pratique, les habitudes, les traditions, la sédimentation des activités problématisantes constituent un système régulateur qui s'impose au sujet à son insu.

Enseigner les principes régulateurs ?

Il est temps de tirer les conséquences des remarques précédentes sur la possibilité d'enseigner la problématisation. La multiplicité des principes régulateurs, tant pour la problématisation scientifique que pour la construction des problèmes pratiques exclut la possibilité d'une méthodologie unique qui permettrait de construire tous les problèmes. On ne voit donc pas ce que l'on pourrait enseigner à des élèves qui leur permettrait de problématiser d'une manière satisfaisante dans tous les domaines. Car le caractère « satisfaisant » d'une manière de problématiser ne peut être défini dans l'absolu. Il est relatif aux règles explicites et implicites du registre régulateur. Il n'y a donc pas UNE méthode de problématisation, mais une infinité renvoyant à l'infinité des systèmes régulateurs.

La seule consigne générale de problématisation que l'on pourrait donner aux élèves serait la suivante : « Il y a des situations à expliquer ou à interpréter. » Le reste, c'est-à-dire les étapes de la démarche, les procédures à mettre en œuvre, les règles qui déterminent si une explication est valide ou si une interprétation est satisfaisante, tout cela relève des secteurs particuliers de l'activité scientifique ou pratique : la manière de problématiser en physique n'est pas celle du mathématicien ni celle de l'historien, ni celle de celui qui étudie les récits ; elle n'est pas celle non plus de celui qui prend des décisions dans un domaine professionnel, ni celle qui convient au champ économique ou politique, etc.

En outre, dans chacun de ces domaines, on ne peut, dès le seuil de leur étude, énoncer les principes régulateurs qui régissent la problématisation en son sein. Car ces principes n'ont de sens que dans la pratique de problématisation ; ils n'en sont pas isolables.

Nous sommes renvoyés là à l'infinie variabilité des significations que le sujet humain peut attribuer au monde. Toute tentative pour créer une méthode unique de problématisation correspondrait à l'ambition, finalement totalitaire, de réduire les sens possibles des choses et de nos actions à un système unique.

Cette conclusion plutôt négative n'aurait rien de dramatique, s'il n'y avait pas, au sein de l'institution scolaire, référence à une norme implicite de problématisation. Car les exercices qui, à l'école, engagent la construction d'une problématique (par exemple, la dissertation, le commentaire de texte, l'étude de documents en histoire, etc.) ont toujours donné lieu à évaluation. Ainsi se confirme la crainte que nous exprimions dans l'introduction : les activités scolaires de problématisation risquent d'être discriminatrices, car elles sont évaluées selon des normes qui ne sont pas explicitables et qui ne peuvent donc pas être enseignées. D'une part, en effet, elles relèvent de chaque champ disciplinaire et même de chaque problème, ce qui exclut la possibilité d'entraîner les élèves à une méthode qui leur donnerait, une fois pour toutes, l'accès à la construction de tout problème. D'autre part, à chaque fois, les principes régulateurs ne sont pas totalement isolables des pratiques qu'ils régissent ; ils ne sont accessibles qu'au prix d'une longue familiarité avec ces pratiques.

Pourtant, par-delà les spécificités propres à chaque champ scientifique ou à chaque domaine d'action, il y a quelque chose de commun à toutes les constructions problématisantes pratiquées dans le cadre scolaire : c'est justement qu'elles sont conduites au sein de l'école, c'est-à-dire au sein d'une institution qui a ses propres caractéristiques. Bien entendu, on ne s'attend pas à ce que ce cadre institutionnel détermine seul les principes régulateurs de la problématisation scolaire. Les particularités de chaque discipline (et donc les champs scientifiques et les pratiques sociales qui y sont transposés) jouent un rôle certainement déterminant dans le registre des principes.

Mais il nous paraît légitime d'examiner l'hypothèse selon laquelle certains aspects de ce registre sont l'effet de contraintes didactiques et par conséquent sont marqués par le fait que la problématisation s'opère dans le cadre de la forme scolaire. C'est cette piste que nous voudrions explorer maintenant.

Des contraintes propres à la forme scolaire des apprentissages

Nous avons tenté de montrer ailleurs (Rey, 1999) que les conditions concrètes d'apprentissage pour un sujet humain oscillent entre deux formes extrêmes : d'une part, on peut apprendre une pratique en y étant immergé, d'autre part, on peut apprendre la même pratique sans être confronté directement à elle, mais en recevant d'un maître des indications et des consignes qui explicitent les manières de s'y prendre. L'école, en tant que champ clos où les enjeux des pratiques sociales sont suspendus, est le lieu privilégié de cette deuxième manière (même si y apparaissent aujourd'hui des tentatives pour compenser ses excès en confrontant les élèves à des activités globales qu'ils doivent aborder sans avoir reçu de directives).

Dans cette forme didactisée des apprentissages, à la pratique qu'il s'agit de faire acquérir, tend à se substituer un discours sur elle. La pratique est mise en texte. Ainsi la pratique de recherche scientifique n'est pas présente comme telle à l'école ; elle y est représentée par un texte, qu'on appelle le savoir (savoir scientifique ou plutôt, par l'effet de la transposition didactique, savoir scolaire). Les pratiques sociales subissent la même transmutation.

Or, un texte ne représente une pratique que d'une manière très réductrice (cf. Rey, 2003). Il a l'obligation de pouvoir être compris par quelqu'un qui n'a jamais vécu la pratique dont il est question. Les énoncés et les termes dont il est constitué ne peuvent donc tirer leur sens de leur référence aux choses et aux actions dont les acteurs de cette pratique sont familiers. Leur sens doit émerger de leurs rapports mutuels au sein du texte.

Il y a fort à parier que ces caractéristiques de la forme scolaire des apprentissages entrent en jeu dans le type de problématisation que l'école attend des élèves. La textualité est un des principes régulateurs des problématisations scolaires. Cela implique plusieurs contraintes.

- D'abord, lorsque les élèves doivent construire un problème, on s'attend à ce qu'ils saisissent la réalité à travers des concepts et des modèles déjà textualisés : il ne s'agit pas d'aborder la réalité avec les catégories du sens commun, mais au moyen de concepts appartenant à une théorie dans laquelle ils reçoivent leur sens de leurs différences et de leurs relations mutuelles.

Mais réciproquement, il faut que les modèles et catégories empruntés au texte du savoir soient utilisées, non pas au sein du texte, mais pour penser une situation nouvelle et pour opérer sur elle.

Lorsqu'il n'y a pas prise en compte d'une réalité nouvelle sur laquelle le texte du savoir doit travailler, il n'y a pas problématisation. Il y a simplement fonctionnement autonome du texte, usage à vide de ses catégories : on peut, par exemple, calculer les solutions d'une équation du second degré ou faire des exercices sur la distinction entre passé simple et imparfait. Ces morceaux de savoir n'entrent dans une activité de problématisation que lorsqu'ils sont confrontés à un effort pour penser une situation qui dans un premier temps leur offre une certaine résistance, par exemple en vue d'expliquer un phénomène naturel ou en vue de construire un récit.

- Ensuite, on s'attend à ce que l'élève présente sa démarche de problématisation sous la forme d'un texte, c'est-à-dire qu'il lui donne une forme telle qu'elle pourra être comprise par un lecteur qui n'a pas participé à la démarche de problématisation et qui n'a pas nécessairement vécu la situation qu'il s'est agi de problématiser.

Nous voudrions maintenant montrer, sur un exemple, comment ce principe régulateur de textualité est effectivement posé comme norme dans les problématisations scolaires.

Un exemple

Examinons l'activité suivante proposée à des élèves de CM2 :

À la sortie de l'école, il y a 3 marchands de glaces différents.

Maman nous a promis une glace à tous les quatre lorsque je pourrai lui dire où elle coûte le moins cher.

Chez Gelati, une boule vaut 0,45 €, 2 boules 0,80 € et 3 boules coûtent 1,05 €.

Chez Tino, une boule vaut 0,50 €, 2 boules coûtent 0,80 € et 3 boules 1,10 €.

Chez Al Pacino, une boule coûte 0,40 €, 2 boules valent 0,80 € et 3 boules coûtent 1,20 €.

De plus, chez Tino, il y a une promotion : 3 glaces pour le prix de 2.

Aide-moi à tout analyser et propose-moi une réponse.

Notons d'abord que nous n'avons pas affaire là à une activité qui exige, au sens propre, la construction d'un problème. Il s'agit plutôt d'une résolution de problème, et même d'une résolution qui ne devrait pas constituer une difficulté pour les élèves puisqu'elle n'engage que des opérations arithmétiques qu'ils sont censés maîtriser.

Toutefois l'exercice, à l'examen, présente une particularité qui le distingue d'une résolution de problème au sens strict. L'énoncé donne, chez les trois marchands, le prix de la glace à une, deux et trois boules, mais ne précise pas laquelle parmi ces trois possibilités la maman entend choisir. Il y a donc, par rapport à la très classique

résolution de problème, soit trop de données (l'indication détaillée des prix en fonction du nombre de boules), soit le manque d'une donnée (l'intention de la mère de famille quant à la taille des glaces). Par là le problème est relativement ouvert et reproduit une part de l'indétermination que l'on rencontrerait, pour le même type de situation, dans la vie réelle.

On a donc affaire à l'exigence d'une problématisation partielle. Ce type d'exercices présente l'intérêt, du point de vue du chercheur, de lui permettre d'observer, sur un nombre d'éléments très limité, les différentes conduites de problématisation adoptées par les élèves.

En outre, on a demandé aux élèves de travailler sur cet exercice en groupes de trois ; mais chacun devait, à l'issue de cet échange, rendre une réponse écrite individuelle. Enfin le travail en groupes était enregistré.

L'intérêt du travail en petits groupes est d'obliger les élèves à la verbalisation et de donner ainsi au chercheur un accès à ce qui lui est ordinairement caché, c'est-à-dire les réflexions des élèves en train de construire les éléments encore indéterminés du problème.

Qu'est-ce que l'enseignant attend des élèves dans un exercice de ce type ? Il attend évidemment la mise en œuvre d'un modèle issu d'un texte du savoir scolaire, en l'occurrence un modèle arithmétique. Mais il attend aussi (et c'est en cela qu'il y a exigence de problématisation) qu'il y ait une négociation entre les nécessités propres à ce modèle mathématique et l'indétermination relative de la situation. Puisqu'on ne sait pas si ce seront des glaces à une, deux ou trois boules qui seront achetées, il convient de faire le calcul du prix de quatre glaces chez chacun des marchands dans les trois éventualités.

Pour saisir le caractère spécifique de ce type de problématisation attendue par l'école, il est intéressant d'examiner des formes de problématisation différentes proposées par les élèves sur cet exercice.

Certains élèves donnent bien la bonne réponse, mais en prenant en compte le seul fait de la promotion « trois glaces pour le prix de deux » chez Tino et en estimant intuitivement que ce fait est suffisant pour affirmer, sans calcul, que ce marchand est le moins cher. Il y a là un cadrage très semblable à celui que beaucoup de gens pratiquent dans la vie courante et qui consiste à opérer des inférences non strictement logiques sur la base d'une information partielle. Par rapport à cela le principe de la problématisation scolaire est d'utiliser toute l'information dont on peut disposer et de lui appliquer, chaque fois que c'est possible, une modélisation savante ou du moins systématique (en l'occurrence ici le calcul).

D'autres élèves ne font le calcul que pour des glaces à une boule. Certains parmi eux s'en expliquent, au cours du travail en groupes, en disant que puisque la maman veut savoir quel est le marchand le moins cher, elle souhaite certainement selon le même principe d'économie offrir aux enfants une glace à une boule. En outre, au cours de l'échange, certains élèves s'interrogent sur le fait que la maman pourrait accorder des glaces de tailles différentes à ses quatre enfants en fonction de leur âge ; d'autres évoquent le même principe de différenciation, mais cette fois en fonction du fait que les enfants ont pu être plus ou moins sages au cours des derniers jours. D'autres se demandent si les boules sont de même grosseur chez tous les marchands. D'autres encore évoquent la possibilité qu'un des marchands offre un choix de parfums plus large ou plus attirant, ou bien encore que les glaces y soient meilleures ; ils souhaiteraient qu'on prenne en compte cette donnée dans le choix.

Dans tous ces éléments de réflexion, la construction problématisante consiste à prendre au sérieux la situation évoquée, à la considérer comme si elle était réelle et à prendre en compte les dimensions de la réalité qu'on inclut généralement dans les décisions de la vie quotidienne (prise en compte des données relatives à l'économie domestique, aux rapports affectifs, à la recherche du plaisir, etc.). Par contraste, on voit que la problématisation scolaire est réductrice : on ne prend en compte que des éléments qui correspondent au texte du savoir.

Mais il convient en outre, dans l'optique scolaire, que ce modèle arithmétique, issu du texte du savoir, prenne en compte effectivement les données empiriques de la situation. Il ne faut pas qu'il fonctionne à vide. Or on voit certains élèves, au cours du travail en groupe, se précipiter sur des calculs compliqués et inutiles, généralement à la suite de la profération par l'un d'entre eux du mot d'ordre : « Il faut calculer » ou bien encore « Il n'y a qu'à multiplier ». Dans la même perspective, mais d'une manière plus fine, on a vu certains groupes d'élèves faire, pour chacun des marchands, la somme des prix de la glace à une boule, de la glace à deux boules et de celle à trois boules, pour essayer, manifestement, de calculer le prix moyen de chaque boule chez chaque glacier, ou du moins d'estimer la cherté globale de chacun d'eux. Mais un tel calcul qui pourrait être intéressant pour une association de consommateurs ou pour un service de contrôle des prix, ne prend pas en compte le fait que dans la situation évoquée, il ne s'agit pas de savoir quel est le meilleur marché en général, mais quel est le meilleur marché pour l'achat de quatre glaces. La problématisation scolaire implique donc que devant une situation, on fasse fonctionner les procédures empruntées à un savoir scolaire, mais que le choix de ces procédures tiennent compte de tous les aspects de la situation que ce savoir scolaire permet d'éclairer.

Enfin, on constate chez beaucoup d'élèves un écart spectaculaire entre la richesse des réflexions, hypothèses et arguments développés oralement pendant le travail en

groupe, et la pauvreté de la réponse écrite remise à l'enseignant. Il arrive ainsi fréquemment que des élèves fassent, au brouillon, le calcul pour les trois tailles différentes de glace, mais ne consignent par écrit que le calcul qui concerne la glace à une boule. Il arrive que certains écrivent l'ensemble des calculs pertinents, mais omettent de tirer la conclusion (à savoir que dans toutes les éventualités, c'est la proposition de « Chez Tino » qui est la plus avantageuse). Il arrive également l'inverse, c'est-à-dire que la réponse écrite se limite au message suivant : « Chez Tino, c'est moins cher », sans explication, alors même que le groupe, oralement, a bien effectué les réflexions et les calculs qui mènent à une telle conclusion.

Du coup, on voit ce qui est un des principes de la construction scolaire des problèmes et que nous avons indiqué plus haut : il convient que la construction du problème soit justifiée et explicitée de façon à être compréhensibles pour tout sujet, même s'il n'a pas vécu la situation ni participé à la discussion en commun sur cette situation. Il y a, dans les principes de la problématisation scolaire, l'exigence d'une formulation universalisable, c'est-à-dire d'un texte.

Les principes d'une problématisation scolaire

Dans l'activité scolaire que nous venons d'évoquer, la part « problématique » est très limitée. Mais elle est suffisante pour confirmer les hypothèses que nous faisons sur les principes de la problématisation scolaire. Les problématisations non scolaires esquissées par certains élèves et que nous venons de rapporter font, par contraste, ressortir ces principes.

Ils peuvent se résumer par l'exigence de textualité. Les situations doivent être pensées à partir des catégories et des modèles interprétatifs relevant d'un texte du savoir. Mais pour qu'il y ait véritablement problématisation, ces modèles et ces catégories doivent faire l'objet d'une confrontation avec une situation qui n'est pas encore catégorisée. Il va donc y avoir une transaction entre ce texte et l'indétermination de la situation. Dans notre exemple, il ne s'agit pas seulement que l'élève calcule le prix de quatre glaces chez chacun des trois marchands (ce qui ne serait qu'une résolution de problème). Il faut que, tout en restant fidèle aux exigences du modèle mathématique, il s'arrange du fait qu'on ne sait pas si la maman entend acheter des glaces à une, deux ou trois boules.

Pour réduire cette incertitude, c'est-à-dire construire le problème, certains élèves font appel, on l'a vu, à des considérations affectives et relationnelles, à des considérations d'économie domestique, à des considérations consuméristes, gustatives, etc. Or, ce que commande le principe régulateur de la problématisation attendue par l'enseignant, c'est l'exclusion de toutes ces considérations, au profit de la seule prise

en compte des caractères de la situation qui se laissent subsumer par le texte du savoir, c'est-à-dire par le modèle arithmétique. Autrement dit, puisqu'on ne sait pas si la maman veut acheter des glaces à une, deux ou trois boules, on laisse de côté toute spéculation sur les raisons qu'elle aurait de faire un choix plutôt qu'un autre, pour s'en tenir à ce que permet le modèle arithmétique : on effectue le calcul du prix dans les trois éventualités.

D'autre part, on s'attend à ce que les élèves aient le souci de la justification et de la formulation universelles. Il s'agit qu'ils posent le problème dans des termes qui puissent être compréhensibles par un interlocuteur qui n'a pas vécu la situation et n'a pas non plus participé à la démarche problématisante. Cette tâche exige qu'ils sachent se décentrer, qu'ils pensent à ce que pourrait comprendre un interlocuteur absent et non identifié et par conséquent qu'ils donnent des précisions qu'il n'est pas toujours nécessaire d'énoncer aux camarades avec lesquels on est en train de mener la réflexion, ni aux acteurs avec lesquels on pourrait vivre ce type de situation.

Conclusion

Peut-on enseigner la problématisation ? À première vue, non. Car la construction d'un problème concerne, par définition, des situations dans lesquelles les caractéristiques à prendre en compte n'ont pas été préalablement définies. La problématisation peut être décrite comme le mouvement par lequel se déterminent mutuellement les faits à prendre en compte et le modèle qui permet de les interpréter. Y a-t-il un système de règles qui régirait à tout jamais et dans tous les domaines cette détermination mutuelle, système que l'on pourrait faire appliquer par les élèves ? À l'évidence, non. Cette co-construction des faits et de leur interprétation peut être menée selon une infinité de principes qui renvoient à l'infinité des sens que le sujet humain peut donner au monde.

Pourtant une voie subsiste, certes incertaine et limitée ; celle de chercher au moins à enseigner à l'école les règles de problématisation qu'imposent justement les contraintes de l'enseignement. Dès que des pratiques sociales ou des pratiques scientifiques (elles-mêmes d'ailleurs sociales) sont enseignées à l'école, les contraintes de la didactisation leur font subir une transmutation : elles sont mises en mots et en texte. Dès lors, problématiser à l'école, c'est d'abord écrire un texte. C'est donc retenir et isoler, dans l'indéfini d'une situation, les caractères dont l'économie du texte peut s'accommoder : opération tout à la fois réductrice et constructrice. Certes, il n'est pas sûr qu'on puisse faire comprendre cela facilement à des élèves de début du primaire (ni même d'ailleurs à des élèves de terminale). Mais on peut au moins les sensibiliser aux contraintes textuelles et souligner à leurs yeux que construire un problème c'est, du moins à l'école, chercher à mettre en texte la réalité.

Cela peut éviter des malentendus. Dans l'exemple du prix des glaces, exposé ci-dessus, la problématisation scolaire n'a pas pour but d'acheter des glaces au meilleur prix. Le but est de justifier, au moyen d'arguments universellement valables empruntés à un savoir scolaire, la manière dont il faudrait s'y prendre pour faire cet achat.

BIBLIOGRAPHIE

- BOLTANSKI L. et THEVENOT L. (1991). – *De la justification*, Paris, Gallimard.
- DEROUET J.-L. (dir.) (2000). – *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck-Université.
- FABRE M. (1999). – *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.
- ORANGE C. (à paraître). – « Problématisation, savoirs et apprentissages en Sciences de la vie et de la terre », in M. Fabre et E. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation*.
- REY B. (1999). – *Les relations dans la classe*, Paris, ESF.
- REY B. (2003). – « Diffusion des savoirs et textualité », *Recherche et Formation*, n° 40.

ENTRETIEN

de Michel FABRE* AVEC JEAN HOUSSAYE**

PEUT-ON PARLER D'UNE PROBLÉMATISATION PÉDAGOGIQUE ?

Michel Fabre. – *Comme tu le sais, le vocabulaire de la problématisation envahit le champ des pratiques et des recherches en éducation. Dans la formation des enseignants (par exemple, dans l'analyse des pratiques ou le mémoire professionnel), on essaye de développer la réflexivité, l'aptitude à problématiser sa pratique. Tout cela fait très moderne, mais en réalité, n'est-ce pas ce que les pédagogues ont toujours fait ?*

Jean Houssaye. – *On peut essayer de voir comment la problématisation rejoint le fonctionnement pédagogique. Et pour ça, je te propose d'essayer de partir des cinq caractéristiques que tu énonces sur la problématisation, et reprendre chacune d'entre elles pour essayer de voir quels échos ça a au niveau de la pédagogie (1).*

M. F. – *C'est en effet un moyen de procéder. Allons-y !*

J. H. – *La première caractéristique que tu donnes, c'est que, dans la problématisation, rien n'est donné tout est construit. C'est-à-dire qu'un problème est posé quand il est perçu et pris en charge par un sujet. Mais il faut bien construire le problème, et pour cela, il faut réunir les données, les conditions... puis résoudre le problème en testant des hypothèses de solution. On peut y reconnaître le fonctionnement de la problématisation. Elle s'oppose à l'idée selon laquelle il y a quelqu'un qui pose le problème dans un énoncé, comme on le voit à l'école.*

* - Michel Fabre, université de Nantes, CREN.

** - Jean Houssaye, université de Rouen, CIVIIC.

1 - Les cinq caractéristiques évoquées sont : 1) la construction des problèmes ; 2) la dissociation des conditions et des données ; 3) la surveillance intellectuelle de soi ; 4) la schématisation du réel ; 5) la dialectique entre doute et certitude. Ce dernier point n'a été qu'effleuré au cours de l'entretien.

M. F. – *Oui, en classe de mathématiques, par exemple, l'énoncé contient le problème posé et même construit, et l'élève n'aurait qu'à le résoudre. En réalité, pour le résoudre, l'élève est bien obligé de le reconstruire dans sa tête, mais il n'empêche que le problème est construit par le maître. Alors que, dans la problématisation, le sujet a la charge de la totalité du processus.*

J. H. – D'accord, du côté de la pédagogie cette approche me fait penser à trois choses.

La première chose, c'est que les problèmes pédagogiques sont finalement déterrés par les pédagogues. Ils n'existent pas en tant que tels, c'est tout à coup quelqu'un qui fait advenir le problème. C'est-à-dire qu'il construit telle réalité sous la forme de problème en disant d'une certaine façon que ceci ou cela n'est plus tolérable, etc. Cela revient à transformer parfois une évidence en questionnement. On pourrait peut-être essayer de voir quels ont été les problèmes posés par les différents pédagogues successifs au fur et à mesure des siècles. Ils essayent à partir de là de parvenir à des solutions pour résoudre ces problèmes, et ils reviennent très souvent sur un certain type de problème. Ce serait peut-être un écho pédagogique, un premier écho pédagogique sur cette caractéristique.

M. F. – *Je crois que c'est Philippe Meirieu qui dit que la pédagogie commence par l'indignation devant les malheurs de l'enfance, devant la façon dont on traite l'enfant. Donc il y aurait à la base de la problématisation pédagogique non pas précisément un étonnement comme en philosophie, mais plutôt, dans ce cas-là, une sorte d'indignation contre le monde tel qu'il va et puis contre ce que l'on fait de l'élève, de l'enfant.*

J. H. – Le deuxième aspect y fait écho : on voit bien que la plupart des pédagogues sont des partisans de l'apprentissage. Autrement dit, ce sont des gens qui ne se contentent pas de l'enseignement, parce que pour eux, précisément, il y a bien quelque chose comme la construction d'un apprentissage à favoriser dans et par la pédagogie. La pédagogie va être une tentative de création d'une démarche spécifique pour permettre à quelqu'un d'apprendre. C'est là une caractéristique de ceux qu'on appelle les pédagogues. Les pédagogues sont du côté d'apprendre et de former et essayent de se distinguer justement d'enseigner. Parce que dans « enseigner », la plupart du temps, le rapport au savoir est tel qu'il y a une résolution préalable des problèmes. À l'inverse, pour la plupart des pédagogues, il s'agit bien d'arriver à une construction des problèmes et des solutions. Enfin, il s'agit de susciter des problèmes et d'essayer de construire des réponses provisoires. Et la pédagogie devient cette tentative de relier, chez celui qui apprend, le surgissement d'un problème avec une tentative de réponse.

M. F. – *Donc cela signifie qu'il y a quelques fois, dans l'histoire de l'éducation, perception de malaise, voire de crise, mais qu'il faut un acte intellectuel spécifique pour en faire un problème. Il ne suffit pas de percevoir un malaise ou un dysfonctionnement quelconque, il faut construire un problème. Et ainsi il y aurait là une problématisation spécifique au pédagogue. Mais, comment peut-on définir un problème pédagogique? Quelle serait la spécificité de ce type de problème? En premier lieu on y rentrerait par l'indignation...*

J. H. – *Oui, on y rentre par l'indignation mais, précisément, c'est une indignation qui amène à tenter quelque chose. Parce que l'indignation peut tout autant être quelque chose qui fait baisser les bras... L'indignation peut aussi s'estomper, donc finalement on accepte. Tandis qu'on voit bien que la plupart des pédagogues sont du côté d'une sorte de révolte permanente, mais d'une révolte armée. La pédagogie étant une sorte de tension entre l'émergence d'un problème, mais qui est problématisé en tant que tel, et la tentative d'une réponse, d'une solution, sachant que, bien entendu, il n'y a jamais adéquation entre les deux.*

M. F. – *Il y a des ancrages, il y a des solutions mais il y a toujours des relances...*

J. H. – *C'est pourquoi le troisième écho que je voyais sur cet aspect-là, c'est précisément le problème de la formation pédagogique. Le problème de la formation pédagogique initiale des enseignants, initiale et non pas permanente. Là aussi, si on veut qu'il y ait une formation pédagogique, il faut respecter la nature de la pédagogie. Et la nature de la pédagogie suppose qu'on parte ici de l'action de l'individu. Autrement dit, celui qui se forme doit, pour se former, partir de ses propres incertitudes, de ses propres questionnements. Tant qu'il ne s'est pas approprié ses questionnements, il ne peut pas se former, il ne peut pas problématiser, c'est-à-dire trouver des réponses ou des tentatives de réponses à une situation. Et c'est ce qui rend la formation initiale en fait très difficile, parce qu'on ne peut pas se substituer à l'autre, ni dans l'expérience, ni dans la théorie, ni dans le rapport entre l'expérience et la théorie, ni dans le rapport entre l'expérience et la raison. C'est-à-dire que le savoir pédagogique, pour s'élaborer, doit d'abord se fonder sur l'expérience, qui est première.*

M. F. – *Ce qui est difficile c'est précisément de concevoir la place du formateur par rapport à ça? Le processus que tu évoques me rappelle l'enquête de John Dewey, qui est une problématisation de l'expérience personnelle du sujet. La question, effectivement, c'est de savoir s'il y a une aide possible, qui peut être fournie de l'extérieur, à cette théorisation de son expérience. Et quand cette aide est-elle vraiment aidante et quand est-elle paralysante ou quand ne sert-elle que de masques aux différents problèmes que peut rencontrer le débutant?*

J. H. – Oui, tout à fait. Mais on ne peut pas résoudre le problème de l'autre, à la place de l'autre. On peut effectivement concevoir un processus d'accompagnement, de médiation, etc. Mais il n'y a pas de processus de substitution. C'est-à-dire qu'on ne peut pas faire l'économie de l'expérience. On ne peut pas faire l'économie, à partir de là, de la démarche de l'autre. Enfin, c'est le cas en formation pédagogique initiale! En formation pédagogique permanente, c'est autre chose parce que, justement, un background est présent du côté de l'expérience. C'est pour cette raison que cette première caractéristique de la problématisation me semble quand même trouver un écho très fort du côté du fonctionnement pédagogique.

M. F. – *Ce que tu dis de la différence entre la formation initiale et la formation continue m'évoque deux modèles de problématisation. Un modèle à la Dewey qui serait plus dans la continuité entre l'expérience première et une élaboration plus ou moins formalisée de cette expérience. Et de l'autre côté, un modèle à la Bachelard qui partirait de l'idée que cette expérience première est fautive et qu'il faut la restructurer. Il y a deux modèles en fait, un continuiste et un qui est plutôt de l'ordre de la rupture. Cela correspondrait-il en première estimation un petit peu à ce que tu dis de la formation initiale et de la formation continue ?*

J. H. – Oui et non, parce que, au niveau de la formation initiale, celui qui se forme arrive très souvent avec bien entendu des angoisses (est-ce que je vais être capable de ceci ou cela?), mais aussi parfois il est prêt à mettre en place des certitudes. Certitudes qui peuvent venir de son expérience passée, de ce qu'il a lu, de ce qu'on lui a dit, etc. Tant que tout cela n'est pas secoué, c'est-à-dire mis à l'épreuve... eh bien, en ce sens-là, il ne peut pas y avoir de démarche de formation. C'est vrai que le balancier penche, en formation initiale, plutôt du côté de la rupture, mais en même temps, il y a bien là aussi une démarche de continuité. Seulement on peut sans doute repérer, du côté de la formation permanente, une rupture peut-être moins forte. Je n'en sais rien, il faudrait réfléchir davantage, je ne sais pas. Mais, par contre, du côté de la formation initiale, il faut que la rupture se fasse, et elle est souvent très traumatisante. Et c'est là que la construction, elle, ne peut sans doute être qu'une construction de type expérientiel. C'est-à-dire que celui qui arrive en formation initiale n'est peut-être pas prêt à rentrer dans une dialectique théorique-pratique, et il est obligé de s'immerger en deçà, plutôt dans l'expérience. On devrait sans doute réfléchir plus spécifiquement à ces aspects. Il faudrait chercher là-dessus...

M. F. – *Si l'on suit les caractéristiques du processus de problématisation, on arrive à la deuxième idée, à savoir que, dans la problématisation (et c'est souligné aussi bien chez Dewey que chez Bachelard), il y a un dédoublement des faits et des idées ou encore de la théorie et de l'expérience.*

J. H. – Ce qui me fait penser à deux choses du côté de la pédagogie. Premier aspect, c'est bien dans ce dédoublement des idées et des faits, c'est par ce dédoublement, que se construit un savoir pédagogique qu'on trouve illustré dans, par exemple, les monographies de la pédagogie institutionnelle. Le savoir pédagogique de la pédagogie institutionnelle est typiquement de cet ordre-là : ne rien dire que nous n'ayons fait ! Ce qui suppose effectivement les faits, mais les faits en tant que tels sont des problèmes la plupart du temps, puisque, dans les monographies, c'est parce que les faits résistent qu'il faut les élaborer. Il devient nécessaire de les comprendre et, à partir de là, de les théoriser, c'est-à-dire de parvenir à des idées. Une telle théorisation va se faire, à la fois, par une prise en compte, une distanciation, et par le passage à ce que j'appelle les normes (ce qui anticipe un peu sur le quatrième caractère que tu attribues à la problématisation, comme pensée qui se contrôle par des normes). Les normes étant sans doute là aussi à différents niveaux, susceptibles de différents emboîtements. On voit bien qu'il y a des angles théoriques, chez les pédagogues. Dans la pédagogie institutionnelle, ce sont, on va dire, des normes de la clinique ou de la psychologie sociale...

On repérera des normes aussi dans le type de fonctionnement de leurs groupes : le partage est indispensable, on réécrit ensemble. Enfin on distingue des normes, pourrait-on dire, des pratiques, des pratiques pédagogiques, ce qui renvoie à la structure de la pédagogie institutionnelle, soit à cette armature qui leur permet d'être, de fonctionner d'une certaine manière et pas d'une autre. Ce dédoublement et cette articulation, on les retrouve dans cette caractéristique. Voici la première chose.

La deuxième chose que je voyais, c'est que finalement la définition même de la pédagogie, en tant qu'articulation dialectique de la théorie et de la pratique, ne peut pas se comprendre si on n'a pas justement un dédoublement des idées, de la théorie et de l'expérience. Mais à condition de bien souligner qu'on a besoin des deux. Et que ces deux composantes s'appuient l'une sur l'autre, se nourrissent l'une de l'autre mais ne sont pas équivalentes. En ce sens-là, on est en plein dans la construction d'un savoir pédagogique. Si ça a du sens, la démarche pédagogique, la démarche de la création du savoir pédagogique dépend de ce mouvement, de ce mouvement-là.

M. F. – *Est-ce qu'une des spécificités de la pédagogie ne serait pas de supposer une sorte de formation composite des normes ? C'est-à-dire que dans l'acte pédagogique il y a une pluralité de normes. Tu as évoqué la théorie et aussi des normes d'ordre éthique, d'ordre politique qui sont constitutives, qui ne sont pas à l'extérieur de la pratique mais qui sont constitutives de certaines pratiques. Et c'est peut-être là que justement le statut de la pédagogie se différencie du statut, je dirais, de la science, qui fonctionnerait à partir d'une norme, d'un seul niveau de norme. En pédagogie, on a un discours composite et irréductiblement pluriel.*

J. H. – L’articulation ne peut pas être une exclusion. On ne se situe pas dans une pureté, d’une certaine manière, mais on est dans une réalité. Mais la réalité, elle est justement de plusieurs ordres, à plusieurs ordres...

M. F. – *Venons-en à la troisième caractéristique que j’attribue à la problématisation. La problématisation, c’est une pensée qui se contrôle elle-même, ce que Bachelard appelait « la surveillance intellectuelle de soi ». C’est-à-dire que si on ne veut pas galvauder l’idée de problématisation, il faut maintenir l’idée d’une normativité de la pensée. C’est-à-dire qu’on ne fait pas n’importe quoi. Donc on se donne des normes. Dans l’enquête policière, il y a des normes juridiques, il y a des normes scientifiques qui font que pour suspecter quelqu’un il faut m’assurer que telles ou telles conditions sont remplies (un mobile, des preuves matérielles...). Dans l’enquête intellectuelle, selon les disciplines, il y a des règles méthodologiques, des principes, etc. Et la problématisation ne peut se faire que s’il y a quelque part des normes. Ces normes évidemment, quelquefois, elles sont à remettre en question, elles sont à retravailler ; mais lorsque l’on retravaille des normes de niveau 1, c’est toujours en fonction de normes supérieures, etc. Il y a bien cet aspect de normativité indépassable.*

J. H. – Je suis bien d’accord, mais tu as tendance à mettre l’accent sur le contrôle de l’expérience par la théorie. Il faut bien penser également au contrôle de la théorie par l’expérience. Dans ce cas, on voit bien justement que quand, au niveau pédagogique, on ne contrôle plus la pensée, quand on part d’une théorie, d’une théorie en tant que telle, et qu’on veut l’appliquer, la pédagogie devient folle. Prenons deux exemples récents.

112

Le premier exemple, c’est la pédagogie par objectifs. Pour moi, la pédagogie par objectifs est une magnifique machine, magnifique machine pensée par Bloom et d’autres, mais précisément une pensée incontrôlée. Enfin, une pensée totalisante qui devient totalitaire, et totalitaire aussi dans les pratiques, parce qu’elle est complètement inapplicable. Ainsi, on arrive à un dérèglement des pratiques en tant que telles. Au moment où cette pédagogie prétend être la norme des pratiques. Pourquoi ? Précisément parce que Bloom n’a jamais conçu son affaire dans un rapport entre théorie et expérience. Lui, il a construit sa pensée d’après une logique psychologique qu’après il voulait appliquer.

Un deuxième exemple, qui est presque plus douloureux pour nous, c’est la pédagogie différenciée. On peut aussi estimer que la pédagogie différenciée est une excellente idée, au niveau théorique. La preuve, c’est que les types de différenciation, on peut en trouver de multiples. Mais, là encore, autant cette typologie peut servir de théorie de référence, autant elle est inapplicable en tant que tel. Pourquoi est-ce inapplicable ? Parce qu’en fait la création de la théorie n’a pas dépendu dans la plupart des cas de l’expérience. Il n’y a pas eu ce rapport, cette pensée, c’est une pensée qui ne s’est pas contrôlée, donc elle est restée très théorique.

M.F. – *Alors est-ce que tu partagerais l'idée de Schön selon laquelle il faut une nouvelle épistémologie de la pratique justement? L'idée selon laquelle il y a une raison dans la pratique, contre tout applicationnisme. En fait, dit Schön, il faut essayer de tirer les raisons de la pratique ou de formaliser quelque chose comme une intelligence de l'action. Et est-ce que tu adhères au paradigme du praticien, qui, d'une certaine façon, par certains côtés, rejoint l'idée de problématisation?*

J. H. – La pédagogie peut-elle rentrer dans cette perspective? Je n'arrive pas à aller jusqu'au bout. Ou plutôt, pour moi, je trouve que Schön ne va pas assez loin. Enfin lui et les autres... Parce que, effectivement, on a vu arriver, assez récemment, une sorte de célébration des savoirs pratiques, puis des savoirs d'action. Donc, tout d'un coup, on s'est mis à reconnaître qu'il y avait du savoir dans l'action. Belle affaire quand même! Alors, bien sûr, une telle « avancée » permet de combattre cette dissociation classique du savoir entre la théorie et la pratique. Mais en même temps, ce que je trouve, ce que je reproche à ce type de tentative, c'est trois choses. D'abord, il y a un tel engouement qu'on ne peut qu'émettre quand même un peu de soupçons : qu'est-ce que ça cache, cette affaire-là? Ça doit servir beaucoup trop de causes pour que ça reste net. Deuxièmement, ces savoirs d'action ne sont quand même pas nouveaux. Précisément, toute la tradition pédagogique reconnaît le savoir d'action en tant que tel. Donc l'aspect nouveauté me pose question dans cette affaire. Ma troisième réserve, c'est que, dans ce rapport entre les savoirs pratiques et les savoirs d'action, on voit bien que finalement ce sont quand même des théoriciens qui autorisent les praticiens à penser, ou qui pensent que les praticiens pensent, mais à condition quand même qu'ils ne pensent pas trop. On a ainsi l'impression qu'on leur reconnaît un peu de pensée mais qu'on n'en veut quand même pas trop, d'une certaine façon. C'est-à-dire que ces praticiens-là ne seront quand même jamais vraiment des théoriciens.

M.F. – *On est loin de la « théorie pratique » au sens de Durkheim. Le savoir pratique, on ne le décolle pas de l'action.*

J. H. – Oui c'est ça. Il y a un droit, on va dire, un droit d'imiter la pensée. C'est ce qui me gêne dans cette affaire. Je suis désolé mais il y a deux sources de savoirs sur l'éducation, il y a toujours eu deux sources de savoirs sur l'éducation. Il y a bien une source pour ceux qu'on appelle les théoriciens, soit d'abord les philosophes, puis les psychologues, les sociologues, et enfin les gens de science de l'éducation, après. Sur ces savoirs, je suis tout à fait d'accord : ils ont leur logique et ils ont leur valeur en tant que tels. Par contre, on ne peut omettre une seconde source de savoirs sur l'éducation, ce sont les savoirs des pédagogues. Ces savoirs des pédagogues, ils commencent à Socrate et même avant. Même si Socrate était muet, enfin il est resté muet d'une certaine façon, cela n'empêche pas qu'on introduit ici un autre type de savoir. Cet autre type de savoir, pourquoi le reconnaîtrait-on tout d'un

coup comme minoré? Sans doute s'agit-il bien d'une forme de reconnaissance, mais cela reste quand même une forme de dénégation.

M. F. – *Donc, en fait, reconnaître pleinement le statut de la pédagogie reviendrait à faire de la pédagogie, la problématisation par l'enseignant de sa pratique? C'est-à-dire au fond, ne pas limiter cette réflexion à une réflexion dans l'action, mais admettre pleinement que c'est à la fois dans l'action et sur l'action et avec la construction d'un discours d'orientation de l'action.*

J. H. – Oui. Et un discours qui ne reste pas précisément rivé à l'action. Eux aussi, les pédagogues pensent, ils pensent. Il y a bien tout un système de valeurs. Je reprends la quatrième caractéristique que tu donnes : tu dis que la construction du problème est sous-tendue par un projet. Et ce projet c'est celui de s'en sortir. Ce qui fait qu'il est nécessaire d'adopter un point de vue et de s'y tenir dans la problématisation, ce que tu appelles la *schématisation du réel*. Cet aspect tombe en plein dans la problématique aussi de la pédagogie. Puisque, pour la pédagogie, il s'agit de s'en sortir dans la pratique et dans la théorie. Après, on va pouvoir parler, enfin si on veut. C'est-à-dire que le pédagogue produit une forme, une forme de compréhension et une forme d'action.

M. F. – *Dans la problématisation, c'est en renonçant à tout embrasser que l'on peut construire un problème et un problème précis. On invoque toujours la nécessité d'un « travail de deuil » quand nos étudiants commencent une recherche. Construire un problème c'est renoncer à donner une image exacte du réel, une image « grandeur nature ». Penser problématisation, ce n'est pas penser image, c'est penser « outil ». Et ce n'est qu'ainsi que l'on peut prétendre rendre le réel un tout petit peu plus intelligible.*

J. H. – Il me semble que le savoir pédagogique est une mise en forme. On le voit à différents niveaux, mais souvent on réduit les niveaux les uns aux autres et on tombe enfin au niveau le plus bas. Tu as dit que le triangle pédagogique était une forme. Une forme qui permet de comprendre l'action, forme qui vient de l'action mais forme théorique. Forme théorique qui est donc, à partir de là, transposable et utilisable. On trouve ainsi, à partir de la pédagogie, des savoirs qui sont des savoirs formels à proprement parler. Tu avais donné plusieurs exemples de travaux de ce type (2). C'est un premier niveau. À un autre niveau, les techniques sont aussi des mises en forme pratiques. Les techniques renvoient bien à des articulations entre des modalités de faire, ce sont des savoir-faire d'une certaine manière. Mais ces savoir-faire sont issus eux-mêmes des savoirs et sont appuyés sur un certain

2 - Cf. Jean Houssaye, Daniel Hameline, Michel Soëtard, Michel Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, ESF, 2002.

type de savoirs, soit sur un autre niveau. Ils ont bien du sens en dehors d'eux-mêmes, d'une certaine façon. Or, quand on parle de pédagogie, on renvoie souvent à des méthodes. C'est vrai, il y a bien des méthodes. La méthode, elle aussi, est une forme, c'est-à-dire une articulation de moyens, mais cette articulation de moyens n'a de sens, même en tant que moyen, qu'articulée sur une forme de sens, sur une structure, sur une structure de sens. La structure de sens donne sens aux moyens et les moyens donnent sens à la structure de sens en tant que forme. On peut avancer qu'en pédagogie, la schématisation est fondamentale, c'est à la fois une schématisation fonctionnelle et une schématisation théorique. On pourrait définir le pédagogue comme quelqu'un qui est en quête de bonnes formes. Trouver des bonnes formes... bien entendu, il ne les trouve pas. Les bonnes formes d'agir et les bonnes formes de penser, les aspects étant articulés.

M. F. – *La ligne juste ?*

J. H. – Voilà, la ligne juste... La prudence d'Aristote, mais qui n'est justement pas prudente et qui est basée sur des convictions. Et c'est vrai que le pédagogue est un homme de conviction, il y a chez lui quelque chose d'un refus, c'est une sorte d'insurgé. Il y a bien des convictions en tant que telles.

M. F. – *Si maintenant on prend un peu de distance par rapport aux caractéristiques de la problématisation en général et à celles de la problématisation pédagogique en particulier, j'aimerais que tu me dises ton sentiment à l'égard de cette montée en force de l'idée de problématisation. Tout à l'heure, je t'ai trouvé un peu sévère par rapport à Schön et à ses disciples... Naturellement on peut toujours problématiser de manière très techniciste, très applicationniste aussi. Mais on peut voir aussi la problématisation d'un point de vue plus englobant en reconnaissant qu'il y a deux faces à l'expérience, son côté rationnel, traitement des problèmes, son côté « expérimentation », ça c'est Dewey. Mais il y a également le côté expérientiel, ce qui fait que l'expérience est la mienne et celle de personne d'autre, celle que personne ne peut faire à ma place. Et ça c'est Gadamer. Alors, je pense que si l'on essaye de faire se rejoindre Dewey et Gadamer, on rejoint ce que tu dis de la problématisation pédagogique ou de la pédagogie comme problématisation de sa pratique. Il y a bien à la fois le côté expérimental (on essaye des techniques, des méthodes), le côté du problème et le côté expérientiel, celui de l'épreuve.*

J. H. – Oui, cette conception de l'expérimentation, je la préfère bien entendu et je reconnais son apport. Mais on pourrait faire un parallèle aussi avec ce qu'on dit de la pédagogie. La pédagogie étant réduite à une affaire de moyens, de techniques, sinon de technologie. Ce qui est une vision très simpliste des choses. Par contre, quand la pédagogie est conçue comme un englobant, avec ces multiples dimensions que nous venons d'évoquer, on voit bien qu'on n'est pas dans le même

système de référence. En ce sens, il y a une problématisation que je préfère par rapport à l'autre, justement au nom d'une certaine conception de la pédagogie et contre la réduction pédagogique à des techniques ou à des moyens ou à tout ce qu'on veut. Où je peux être plus critique par rapport à la notion de problématisation, mais je crois que tu dois l'être peut-être plus que moi puisque c'est toi qui alertes là-dessus, c'est sur le fonctionnement disons idéologico-politique de cette notion depuis quelques années : à quoi elle sert ? qu'est-ce qu'elle cache ? qui sert-elle ? On peut reprendre, pour moi, l'analyse qu'on a pu faire il y a quelques années sur cette « réussite » de la didactique, qui tout à coup apparaissait comme le moyen, la nouveauté. On sait bien que là aussi il y a des enjeux qui sont des enjeux institutionnels et que tout cela n'est jamais neutre. C'est dans ce sens-là que je préfère fonctionner au soupçon plutôt qu'à la bénédiction.

M. F. – *Pourrais-tu me dire ce que c'est pour toi qu'un problème pédagogique ?*

J. H. – On pourrait voir l'histoire de la pédagogie de manière peut être un peu moins anecdotique qu'on ne le fait quelquefois. C'est-à-dire avec des portraits ou des récits de vie. Soit une histoire qui serait moins centrée sur la figure, en tant que spécificité de la figure, mais qui serait centrée sur une situation, un questionnement dans une situation donnée et sur le type de réponse donné dans une situation. On peut certainement tenter quelque chose de ce côté-là. Mais je crois que tes caractéristiques de la problématisation, je les retrouve dans les critères du pédagogue : les enracinements, les ruptures et la médiocrité, au sens où l'on ne trouve pas comme ça et que l'affaire n'est jamais résolue totalement. On repère aussi un renouvellement et une insatisfaction, et heureusement, sinon le chaudron pédagogique serait éteint.

116

M. F. – *Pourquoi aujourd'hui la problématisation devient-elle de la tarte à la crème ? Alors on parle beaucoup de problématisation dans la formation des enseignants, à propos des mémoires professionnels et autres, et on ne parle jamais de pédagogie. Alors comment tu expliques ça ? Il y a un mouvement pour la problématisation qui semble être quelque chose qu'on vient de découvrir ou de redécouvrir très récemment, et puis il y a la pédagogie qui ne date pas quand même d'aujourd'hui. Si on découvre aujourd'hui qu'il y a le pédagogue, le grand pédagogue, celui qui a su problématiser son affaire, comment se fait-il que l'accent sur la problématisation soit en même temps accompagné d'une méconnaissance de la pédagogie ?*

J. H. – Il n'y a pas de raison qu'il y ait une reconnaissance de la pédagogie par la problématisation ou par autre chose, dans la mesure où c'est le même mouvement. C'est-à-dire que le mouvement de la science de l'éducation puis des sciences de l'éducation, c'est un mouvement de refus et de dénégation et en même temps d'assomption de la pédagogie. Ce mouvement qu'on retrouve finalement dans ce qui a fait la fortune des didactiques. Aujourd'hui, apparemment, les didactiques, la ques-

tion de la didactique est un peu en reflux, enfin ce n'est plus à la mode. Maintenant on a trouvé, à travers la question de la professionnalisation, un renouvellement de la question de la formation et sur une base qui va être une base, là aussi, de dénégation de la pédagogie. C'est-à-dire qu'on va traiter les questions pédagogiques sans pouvoir reconnaître d'une part le fonctionnement pédagogique et d'autre part sa spécificité, et surtout en se substituant au pédagogue. Qui parle de problématisation ? Ce sont, on va dire, davantage des théoriciens en tant que tels, des formateurs. Cette fois encore c'est une place institutionnelle qui est tenue et qui n'est pas tenue par les pédagogues, qui au contraire est faite sur l'évacuation, l'évacuation des pédagogues. Le même mouvement continue, dans le même sens. Il n'y a aucune raison que la problématisation rencontre, enfin reconnaisse, d'une certaine manière, le mouvement pédagogique. Au contraire, ce mouvement est fait pour se substituer à lui.

M. F. – *N'es-tu pas tout de même un peu pessimiste ?*

J. H. – Mais non, tout ceci est très bien expliqué dans une contribution de Michel Fabre, que tu dois connaître, dans un ouvrage qui s'appelle *Manifeste pour les pédagogues*. Michel Fabre explique ça très bien, tous ces éléments. C'est-à-dire que finalement il aurait très bien pu faire l'interview à ma place. Surtout les réponses, d'ailleurs !

M. F. – *Je voulais mettre l'idée de la problématisation, qui risque effectivement de n'être qu'une nouvelle lubie, en rapport avec une forme très ancienne, aujourd'hui effectivement méconnue, la pédagogie, comme pensée de la pratique et pratique de la pensée. Et si la problématisation n'était que la formalisation – dans le langage du jour – de choses très anciennes, ce qu'on nommait autrefois « pensée » ?*

AUTOUR DES MOTS

« PROBLÉMATISATION, DÉ-PROBLÉMATISATION ET RE-PROBLÉMATISATION »

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

Ce syntagme voyage actuellement entre trois mondes, liés et séparés, dans le domaine de l'éducation et de la formation : celui des praticiens, des chercheurs et des décideurs. Il se donne comme un processus commun à prendre en compte par ces différents acteurs pour franchir des obstacles, dépasser des logiques perçues comme contradictoires, et pour certaines anciennes, entre la théorie et la pratique, entre le savant et le politique et une autre plus récente, entre l'expert et le citoyen.

Opérateur mental, psychologique et social, il permet le passage des savoirs ordinaires aux savoirs savants et réciproquement des savoirs d'action à des savoirs formalisés. Épreuve existentielle aussi, elle ne laisse pas les sujets et les groupes inchangés.

Comment la notion, problématisation, a-t-elle migré du domaine des débats et controverses philosophiques et théologiques à celui des sciences, de l'éducation des adultes, de la formation des enseignants et des politiques éducatives, pour désigner les transformations opérées et à opérer, par les savoirs et les savoir-faire ? Les dictionnaires, à travers les substantifs, « problème », « problématique » et le verbe « problématiser », gardent les empreintes des contextes variés de l'exercice du doute, du libre examen et de l'anticipation de mondes possibles (voir en annexe).

L'analyse de la notion de problématisation dans l'enseignement a fait l'objet de reconstitutions éclairantes par J.-P. Benoit (2004). Nous nous attacherons plutôt, derrière la sur-détermination du mot « problème » qui fait écran, à retrouver le détour nécessaire de la dé- et re-problématisation.

S'agit-il, dans cette expression, d'un objet en construction pour renouveler la problématique ancienne de la transmission et de la diffusion des connaissances ou l'incarnation nouvelle d'un mode de formation à la recherche par la recherche ?

La première question, nous amènera à reconstituer le lieu, le cadre et le contexte d'élaboration de cette notion ; la seconde, à écouter et faire résonner le négatif et l'affirmatif contenus dans la formule à travers les préfixes dé- et re-. Aussi, deux parties constitueront cet article. Les usages selon un point de vue génétique et topique, en premier lieu, et en second lieu, trois exemples choisis pour présenter la notion sous l'aspect dynamique.

GENÈSE ET TOPIQUE DE LA NOTION

Les usages et les contextes en éducation et formation

Autour des mots, gravitent les usages et les situations que ce mot-valise prétend éclairer. Aussi suivrons-nous le conseil de Wittgenstein : « Don't ask for the sense, ask for the use ».

La fréquence et la familiarité du premier groupe de termes « problème-problématisation » sont désormais attestées aussi bien pour les adultes en formation que pour les jeunes scolarisés. Dans la formation initiale des enseignants, la rédaction du mémoire professionnel est l'exercice retenu pour « l'analyse des pratiques professionnelles ». Il « doit permettre de vérifier les capacités du professeur stagiaire, à identifier un problème ou une question concernant ces pratiques ; analyser ce problème et proposer des pistes de réflexion ou d'action en se référant aux travaux existants dans ce domaine » (1).

120

Le retour sur l'expérience a porté ses fruits dans l'éducation des adultes, par exemple dans la méthode des cas. Élaborée à partir des situations concrètes, formulée et vécue par les participants aux stages, interrogée dans toute sa complexité par les membres du groupe et selon une conduite rigoureuse, cette méthode permet de déplacer le regard unilatéral, d'ouvrir des perspectives et des formes de résolution non prévues jusque-là. Son effet est de dés-immérer du magma de la situation dans laquelle la personne est enfermée, dés-« amidonner » les pensées toutes faites et de mettre à distance la conception unique qui oblitère l'action (*Peuple et culture*, 2003). Ces analyses de pratiques dans la formation d'adultes ont contribué à l'émergence d'une expérience professionnelle et politique qui, peu explicite parce qu'incorporée dans des pratiques et souvent minorée, produit des savoir-faire et des savoirs d'action (Jobert, 1985 ; Barbier, Clot et Dubet, 2000). Capable de mettre à distance les opinions communes par la prise de conscience de leur hétéro-détermination, l'individu ou le collectif est en mesure de reconnaître le questionnement initial derrière les discours convenus et se mettre à chercher les connaissances

1 - Circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991.

pertinentes pour le diagnostic porté sur les situations difficiles et la réalisation du projet. Cette formation par l'action en groupe libère énergie et inventivité en même temps qu'elle combat le racisme de l'intelligence qui accorde tout le savoir aux experts et dépossède les acteurs de leur expérience (Darré, 2000).

Les modes de « reproblématisation » signalés par les enseignants, sollicités de revenir sur leurs parcours et sur l'expérience acquise à travers les lectures, les rencontres et les observations de terrain (Étévé, 1993) insistent tous sur le changement dans la manière de poser les questions, de retourner les situations ou les discours, lesquelles transforment aussi la conception des dispositifs et des méthodes à mettre en place en classe. Plutôt que de résoudre un problème, il s'agit de le poser différemment.

Délogés de leurs certitudes premières, l'enseignant et l'adulte en formation, réapprennent à penser et agir en fonction d'un regard neuf sur la situation, délivrés des dépendances et adhérences secrétées par les divers rôles sociaux et leurs injonctions multiples (Barbichon, 1992).

Cet usage qu'on pensait réservé aux adultes, dont l'expérience permet la réflexivité, n'est pas sans avoir des incidences dans l'enseignement, avec des réformes telles que les Travaux personnels encadrés (TPE), les Projets personnels à caractère professionnel (PPCP) ou les Itinéraires de découverte qui concernent aussi les élèves.

« La problématique, cette notion interprétée différemment selon les cultures disciplinaires, renvoie à une démarche intellectuelle complexe. Pour un élève de lycée qui mène un TPE, il s'agit essentiellement d'interroger simultanément les savoirs de plusieurs disciplines en posant une question ciblée, correspondant à un intérêt particulier, à laquelle le travail de recherche permettra d'apporter une réponse argumentée et vérifiée, grâce à un aller-retour entre investigations et analyses. » Le rapport de l'IGEN, dont est tirée cette citation, différencie, un peu plus loin, les perceptions disciplinaires : « Le TPE est-il une question ? c'est ce que répondent les professeurs de sciences : mathématiques, sciences physiques et chimiques, sciences de la vie et de la terre. Est-ce une problématique ? c'est ce que disent les professeurs de lettres et sciences sociales. » [...] « Que cette étape se révèle difficile aux yeux des élèves n'a rien qui puisse surprendre : passer d'une thématique à un questionnaire qui lance un raisonnement pour déboucher sur une réponse est certes un exercice scolaire "traditionnel" dans certaines disciplines (cf. les dissertations, et dans une certaine mesure, les protocoles expérimentaux) évalué au baccalauréat, mais les lycéens ont toujours du mal à l'appréhender. Les rendre capables de mener à bien la démarche est un objectif de lycée ; les conduire à l'appliquer dans l'ensemble des champs disciplinaires est celui, original et ambitieux des TPE. » (2)

2 - *Mise en œuvre des TPE-Lycées, rentrée 2001*, 11-23, DES-MNE, Mission de la communication, 58 p.

Le dossier à soutenir par les élèves, dans les TPE, assorti de carnets de bord et de fiches de synthèse qui restituent les étapes de la progression, comme la controverse à mettre en scène dans d'autres montages tels que les Itinéraires de découverte, demandent aux élèves de dé-didactiser le savoir scolaire, de le dé-construire et de transformer en questions dans lesquelles ils s'impliquent, des domaines proposés à leur curiosité ou à leurs centres d'intérêt. En ce sens, ces dispositifs, dans la logique des méthodes actives depuis Dewey, pour qui l'expérience est la base de l'apprentissage, représentent des « situations-problèmes ». « Le problème est à la fois la source, le lieu et le critère de l'élaboration du savoir. C'est lui qui permet l'engagement de l'élève dans une résolution, d'une manière telle que celle-ci catalyse, chemin faisant, la genèse des instruments intellectuels qui seront nécessaires » (Astolfi, 2005).

Reste que le raisonnement professionnel des enseignants les dispose peu à évaluer un processus, et que les contenus disciplinaires légitimes confrontés à des savoirs en émergence comme ceux des systèmes d'information et de documentation révèlent des quiproquos entre les élèves et les enseignants sur les modes d'évaluation (Étévé, Liqète, Raoul-Réa, 2003).

Usages dans le domaine des politiques de recherche, de la recherche et de l'expertise

Comme l'a retracé J.-L. Derouet dans un précédent numéro de *Recherche et formation* (3), la notion complète de « pro-dé-re-problématisation », a surgi dans des groupes de travail réunis à et hors INRP (4). Devenue populaire surtout dans ces milieux, entre 1996 et 2002, elle recouvrait plusieurs classes de problèmes et était utilisée par plusieurs types d'acteurs : la question de la diffusion et des usages des résultats de recherche en éducation pour la professionnalisation des enseignants en IUFM, renaissance avec le CNCRE, puis le rapport Prost et ensuite le PIREF (Programme incitatif de recherche en éducation et formation), dans laquelle se décidait l'avenir de l'INRP (5) ; celle aussi des types de savoirs scolaires que les consultations sur les lycées puis sur les collèges ont mis à l'ordre du jour (Rayou, 2000).

3 - *Recherche et formation*, n° 40, 2002.

4 - Ajoutons à l'inventaire très complet de J.-L. Derouet, l'argumentaire rédigé par une commission réunie pour lancer un appel d'offres sur la question du transfert du CNCRE (Comité national de coordination de la recherche en éducation), qui n'a pas vu le jour mais a nourri les réflexions internes à l'INRP, susceptibles de donner corps à un Observatoire de la recherche, finalement ramené à une cellule de veille scientifique et technique (Forquin *et al.*, 1999).

5 - Ce service public de la recherche que la notion de diffusion évoque, préalable à une politique, trouvera son expression dans les deux rapports du CNCRE, sur la diffusion des revues (Beillerot) et sur les recherches (Duru-Bellat), puis le rapport Brams qui tente de situer la spécificité de l'INRP dans ce courant de « sciences de transfert » et, enfin, celui de Prost qui identifie des types de recherche et définit un plan et des structures pour leur plus grande visibilité (2001).

La raison commune aux divers partenaires, intervenants et animateurs des séminaires, était de remettre à plat des notions jugées insatisfaisantes comme application, transposition, traduction, dissémination, transformation, mobilisation, notions qui ont circulé depuis quelques décennies comme le rappelle le recueil d'opinions auprès d'un certain nombre d'experts en France sur cette demande de transfert des résultats de la recherche à la formation (Étévé, Rayou, 2002) ainsi que d'autres réflexions francophones posant la question de l'utilité de la science pour la pratique (Perrenoud, 1999 ; 2001). Chaque terme envisage un aspect des choses, le changement des milieux, du langage ou des personnes, le transport des expériences ou des documents ou le trafic du sens et des influences générées par des points de vue nouveaux. Comment dépasser « l'hémiplégie » intellectuelle (voir les choses sous un seul côté) et tenter une nouvelle conceptualisation ?

Si J.-L. Martinand est sans conteste l'inventeur conceptuel de ce terme, grâce à sa double culture d'ingénierie de formation et d'expert chargé d'élaborer une discipline technologique au collège, la formule s'est nourrie de situations et réflexions apportées par différents groupes lors de séminaires et colloques. Les intervenants s'accordaient pour repousser la théorie « applicationniste », mais pour des raisons différentes.

L'utilité sociale de la recherche suppose que les politiques et les chercheurs eux-mêmes prennent en compte la communication de ses résultats aux praticiens pour améliorer l'efficacité du système, mais chacun reconnaît l'inadaptation de l'application.

Comme le note J.-L. Derouet, « c'est tout l'enjeu de la formation générale et commune dans les IUFM. [...] Celle-ci devrait s'appuyer sur les connaissances psychologiques, sociologiques, historiques, juridiques, etc., développées dans les vingt dernières années et les transformer en une culture professionnelle qui donne aux enseignants cette colonne vertébrale morale qui faisait la force des hussards noirs de la République. Le constat qui est dressé aujourd'hui montre que la réalité est très loin de cet idéal. Sa mise en œuvre butte, entre autres, sur l'obstacle de la reproblématisation. Une parfaite connaissance de la sociologie de la reproduction n'aide nullement à faire une heure de cours en milieu difficile. Pour que cette connaissance soit utile, il faut la reproblématiser en fonction des enjeux de la situation de cours, en l'intégrant en particulier à une réflexion sur les différents modes de rapport au savoir des élèves [...] ».

On voit déjà que pour J.-L. Derouet, l'application des savoirs de la recherche à la formation est une impasse. Il s'agit toujours de ré-interprétations, de montages composites et de construction de dispositifs.

J.-L. Martinand (2002) met davantage en cause la notion de *transfert* qui, dans les sciences de l'ingénieur désigne l'application et la prise en charge technico-commerciale des brevets d'invention produits ailleurs. Il dépasse aussi la notion de *transposition* des savoirs savants en savoirs scolaires, qui vaut pour certaines disciplines scientifiques, notamment les mathématiques (Chevallard), mais pas pour toutes. C'est pourquoi, quand il s'agit de construire un curriculum, les « pratiques sociales de référence » dans le domaine littéraire ou sciences humaines permettent plus de jeux dans les négociations entre groupes. Comme le dit J.-P. Astolfi (2005), « Il faut dépasser le "texte du savoir" pour envisager plus globalement la transposition des pratiques, envisagées comme des références possibles pour les contenus, moyennant chaque fois l'effort de recombinaison nécessaire. » L'argument de J.-L. Martinand pour justifier la prééminence du triptyque : PRO-DÉ-RE, est qu'il s'agit d'un processus toujours à reprendre dans les groupes, en fonction des situations mises en commun et en fonction des pratiques. Aucune identification du problème ne peut se formuler *a priori*. La « pro-dé-re » est une construction entre partenaires et, pour J.-L. Martinand, c'est là la fonction de l'université, de former à la problématisation par le contact de la pratique de recherche (Martinand, 2000). Ce qui suppose dans les interactions avec d'autres (les praticiens et les décideurs) d'accepter un certain relativisme et une symétrie de perceptions. « Du point de vue de la pratique enseignante ou formatrice, la pratique de recherche paraît toujours réductrice et extravagante. Réciproquement, du point de vue de la pratique de recherche, les pratiques enseignantes ou de formation sont hétérogènes voire irrationnelles. » Pour appuyer sa thèse, il donne l'exemple des guides et manuels élaborés au LIREST (6) pour la formation des enseignants en technologie, dans lesquels, à partir des acquis communs de recherche, celles menées au LIREST, les visées et projets des auteurs sont bien différents. La construction et reconstruction d'un curriculum de culture technique au collège, les théories de la transposition didactique ou de la création scolaire (Chervel) pour comprendre les disciplines ne suffisent plus, ni le pilotage par les objectifs. Pour penser les processus et évaluer les projets, une nouvelle formulation est nécessaire.

À travers l'expérience à l'INRP, du Centre de Documentation Recherche (CDR), puis du département « Ressources et Communication », sous la responsabilité de J. Hassenforder, je pensais les relations entre la formation et la recherche sous l'intitulé de la « communication documentaire ». Ce terme subsumait une théorie du système d'information des enseignants et des chercheurs et une théorie sociologique de la lecture. Deux processus sont à travailler ensemble : le cycle du savoir dans le monde intellectuel et le cycle du savoir chez l'enseignant novice en devenir vers l'enseignant-expert. Une politique d'acquisition, de diffusion et de valorisation des

6 - LIREST : Liaisons interuniversitaires pour la recherche en éducation scientifique et technologique.

résultats de recherche ne peut se passer d'une connaissance des pratiques culturelles des enseignants et des chercheurs. Le mot à abattre n'était pas celui de *transfert*, dont le double sens, technique et éditorial (transformer en produits les résultats de la recherche pour des publics variés, chercheurs et enseignants) et clinique (le rapport à la recherche est une forme de rapport au savoir qui engage la *libido sciendi*) préservait de toute clôture, mais le syntagme *Production-Diffusion-Utilisation* qui avait court dans la littérature anglo-saxonne depuis Havelock, et qu'Huberman avait déjà bien bousculé pour élaborer un autre modèle des interactions de la recherche et de la formation des enseignants (Étévé, 1993).

L'accès aux résultats de la recherche pour des publics non-chercheurs suppose une pratique culturelle d'entrée dans un type d'écrit spécialisé, laquelle se fait, pour des minorités d'enseignants-lecteurs après une évolution, des rencontres, en fonction de valeurs et convictions dont témoignent les « Chemins de praticiens » ou « Itinéraires de recherche » de la revue *Perspectives documentaires en éducation*. Pour aller chercher dans la littérature scientifique des réponses aux questions pédagogiques, encore faut-il que ce « savoir-ressources » se présente au moment où la réception en est possible. Ce rapport différentiel des praticiens à l'information, ses systèmes, supports et modalités, en fonction d'histoires de vie reconstituées, nous inclinait à un changement de perspectives à l'INRP : non plus penser la politique éditoriale en termes d'offre, mais aussi, de recueil de demandes exprimées dans le milieu, qu'il s'agit de traduire en produits et propositions. La prise de conscience des écarts culturels entre la pratique de recherche et celle de l'action pédagogique, la mise en évidence de médiateurs, ces « passeurs » ou « intellectuels-ponts », qui aident à franchir des passerelles ont incité l'INRP à varier les types de communication (écrits, audio-visuels numériques), à travailler sur des produits plus accessibles comme sur les verrous à identifier dans la diffusion des savoirs.

Pour les chercheurs, familiers de la littérature scientifique, le travail de synthèses apporte une plus-value par l'ouverture à de nouvelles problématiques et participe de la structuration des champs de recherche (Forquin, 2005). Pour les formateurs et enseignants, l'élaboration de guides, le recueil d'innovations, font partie du redesign des résultats de recherche dans la perspective d'un discours pédagogique.

Au total, on comprend pourquoi cette expression, « pro-dé-re », par sa plasticité mais aussi son exigence, s'est bientôt imposée pour rendre compte de plusieurs situations. La métaphore du déplacement et la résistance des terrains empêchaient la fausse linéarité et l'impression de causalité entre recherche et formation et ouvraient à chacun tout un programme d'actions et de recherches.

DYNAMIQUE DE LA NOTION

Après avoir vu apparaître la naissance de ce mot-valise dans divers contextes, comment rendre compte de la dynamique incluse dans cette expression, de son pouvoir concomitant de destruction et de création, de son énergétique ?

Trois pistes fécondes sont données ici à titre d'expériences phénoménologiques : le retour sur le langage dans la dynamique textuelle, la leçon bachelardienne de la science et du croisement des disciplines et, enfin, les conférences de citoyens qui, dans des milieux autres que ceux de l'éducation, instaurent de nouveaux rapports entre la société et la science, pour une fonction de démocratisation scientifique que les médias ne remplissent que médiocrement.

Dans les trois cas, il s'agit d'apprendre à « pro-dé-re » en tenant compte du point de vue de l'autre.

Dynamique langagière

Le contraire de la problématisation, c'est la routine ou l'explication par la tradition ou l'habitude. Or le langage transmet des mots usés. Ils ont toute une histoire, qu'il faut interroger au regard des situations vécues. Cette fonction heuristique du langage est à prendre dans sa double fonction d'argumentation et d'interprétation (Stengers et Schlanger, 1991). Elle précède l'invention scientifique et technique. C'est ce à quoi conduit également chez les enseignants, la réflexivité exercée sur sa pratique et sur son langage, pour retrouver derrière le sens commun, l'expérience singulière.

126

Mais commencer à questionner est un saut dans l'inconnu, une prise de risques comme l'illustre Brice Parain, philosophe du langage, dans *Vivre sa vie*, le film de Godard tourné en 1968 :

- Nana (Anna Karina) : Pourquoi faut-il toujours parler ? des fois ce serait mieux si on ne parlait pas ?
- Le philosophe (Brice Parain) : Pour penser, il faut parler.

Il raconte alors l'histoire de Portos, un des trois mousquetaires dans *Vingt ans après*, qui n'est pas un intellectuel. Pris dans un tunnel qui s'écroule, il doit s'enfuir. Pour la première fois, il se demande comment il peut marcher, mettre un pied devant l'autre ; en réfléchissant à cela, il s'arrête et le souterrain s'écroule sur lui.

Moralité : la première fois où il a pensé, il en est mort.

Cette entreprise de dessillement, exercice de la pensée critique sur l'usage convenu des mots et des discours, peut évoquer à la « déconstruction » derridienne. Mais cette ressemblance suppose qu'il y ait un corpus de textes et de langages préalables à analyser pour dégager l'idéologie latente de certains construits sociaux, comme

Lahire (1999) s'y est employé dans le montage/démontage de l'illettrisme à partir de l'inventaire critique des discours produits par les institutions et les associations, ou la notion « d'éducation permanente » décortiquée par J.-C. Forquin (2002), en reprenant chez plusieurs auteurs, les sens associés, sous la forme d'éducation récurrente, de cité éducative ou d'université pour tous, autant de termes qui n'engagent pas seulement la sémantique, mais, à condition d'aller jusqu'au bout des fondements théoriques et axiologiques, entraînent des conséquences dans les dispositifs, les ressources et les coûts de la formation.

Or, dans le cas de la reproblématisation, si les concepts jouent leur rôle, les pratiques sociales et les enjeux institutionnels et politiques aussi.

Tout rapprochement avec la pratique oulipienne (créations-re-créations-récréations) peut suggérer la part d'invention et de jeu qui accompagne le détour par l'imagination, et en effet, il y a de « l'insight » dans cette expérience qui libère et allège la compréhension (Changeux et les sciences cognitives disent : apprendre, c'est s'alléger). Mais dans la reproblématisation, la contrainte n'est pas qu'autoproduite, comme dans la poésie. Il s'agit plutôt d'une forme de pensée dialectique et pragmatique qui s'appuie sur la butée des problèmes identifiés pour retourner les mots dans tous les sens, faire jouer les structures de la langue (analogies, métaphores et métonymie, condensation et déplacement), refuser les opinions toutes faites et voir surgir des hypothèses qui étaient déjà en germe mais souvent occultées par les conventions ou les fausses causalités. Comme dans la Psychologie de la forme où il s'agit dans un dessin de faire surgir une figure dans un tapis, les problèmes apparaissent sous plusieurs angles, en faisant varier le fond et la forme, le premier plan et l'arrière-plan. Ces nouvelles mises en forme des problèmes s'inscrivent dans le sens d'une réappropriation possible : ainsi quand E. Bautier, interrogée sur la question du transfert (Étévé, Rayou, 2002) signale que la plupart des Instructions officielles additionnent plusieurs discours (injonctifs, scientifiques...) et jouent sur plusieurs registres, elle oriente les formateurs vers une première prise de distance, génératrice d'un programme de travail sur la langue à proposer aux enseignants, souvent désarmés par l'absence de maîtrise linguistique des élèves. Montrer les rapports que la langue entretient avec la Nation, la norme, l'expression, la communication, etc., incite à construire des types d'exercices pour illustrer ces facettes multiples. C'est aussi à un relativisme prospectif et inventif auquel nous invite B. Rey (2002) dans la circulation de la notion de « conflit sociocognitif » entre les pratiques psychosociales et les usages pédagogiques, ou M. Fabre (1999) pour les avatars variés du mot « situation-problème ». La traversée des champs de pratiques ajoute aux termes des sens nouveaux qui ne les altèrent pas, mais qui conservent la trace des opérations mentales successives et contradictoires que différents acteurs ont dû effectuer pour s'ajuster, s'approprier les concepts, en extension et compréhension, et les adapter aux situations qu'ils souhaitent éclairer.

Dynamique scientifique et interdisciplinaire

Pour Bachelard, le développement de la science est une leçon permanente de réforme de l'esprit. Toute l'histoire des sciences est un enseignement à dé- et re-problématiser. L'obstacle pour le savant, c'est la science faite et pour l'élève ou l'adulte, les connaissances premières. Pour que l'avion existe, l'analogie avec l'oiseau a aidé dans un premier temps, car l'imitation des ailes a réglé la question de la suspension, mais son maintien a freiné aussi l'imagination pour changer de représentation et passer de la suspension à la propulsion (7). Une éducation à la reproblématisation est pour lui une éducation à la déformation des intuitions spontanées, à leur confrontation avec les acquis scientifiques et à la construction d'un objet, débarrassé de ses bonnes et mauvaises fréquentations, jusqu'à en faire un « phénomène trié, filtré, épuré ». Cet entraînement à la pensée divergente, cette catharsis et psychanalyse de la raison (Fabre, 1995) issue de Bachelard nourrit nombre de travaux d'épistémologie des savoirs scolaires (Fabre et Orange, 1997 ; Fabre, 1999) et de didactiques des sciences. Signalons, sans souci d'exhaustivité, les travaux qui se centrent sur le débat scientifique dans les classes et la construction de savoirs raisonnés par les élèves, dans la voie ouverte par Christian Orange (2003), comme la problématisation du temps dans l'explication géologique chez les lycéens (D. Orange, 2003) ou encore la problématisation des modèles de conduction nerveuse (Beorchia, 2003). Se pose alors la question de l'articulation entre démarche de psychanalyse de la connaissance et démarche de problématisation comme le souligne Peterfalvi (2003) et, ici même, Bernadette Fleury et Michel Fabre.

128

À cette conception de l'obstacle épistémologique frayée par Bachelard, il faut ajouter des conceptions plus fluides des relations entre la science et le bon sens comme entre les relations complexes entre savoirs et pouvoirs. S'appuyant sur Duhem, Stengers (*op. cit.*, p. 157) reconnaît le processus de découverte comme une germination, une maturation : « La nouveauté, ici, n'est pas rupture par rapport à un héritage, elle est maturation et intégration, elle situe le physicien dans un milieu dense de traditions, d'idées, de mots, d'intérêts, elle invente et renouvelle la circulation entre le domaine de l'observation soumis au sens commun "capital d'une société immense et prodigieusement active, formée par l'union des intelligences humaines", et celui de la représentation formelle où règne la déduction mathématique. »

Le croisement des savoirs scolaires et de l'épistémologie des sciences humaines, notamment la sociologie du curriculum, développée en Grande-Bretagne dans un contexte de redéfinition des enjeux scolaires (Forquin, 2005) a permis de nouveaux regards sur les disciplines et les identités professionnelles. Dans l'enseignement du

7 - Cette erreur est illustrée par Kant par l'image de la colombe, qui a l'illusion que son vol est freiné par l'air, alors que sans lui, elle tomberait à pic.

français, les écarts sont grands entre les exigences de savoirs universitaires lors du concours de recrutement et les pratiques attendues en classe (Ropé, 1994). La mise en œuvre des TPE et la confrontation des savoirs et des pratiques disciplinaires ont donné l'idée à une équipe mixte d'enseignants et de documentalistes de construire un projet d'ERTé (Équipe de recherche technologique en éducation) pour une éducation à l'information-documentation, au carrefour des sciences de l'information-communication et des sciences de l'éducation (Beghin, 2004). Les savoirs informationnels relèvent-ils d'un curriculum caché, d'une culture qui participe de la forme scolaire ou d'apprentissages transversaux? Le choix relatif laissé à l'élève dans l'élaboration et le suivi du projet fait entrer dans l'école de nouveaux savoirs non encore légitimés (8), et délocalise le milieu d'études, de la classe au CDI (Mauray, 2005), du travail à la maison, à la fréquentation d'autres bibliothèques spécialisées (Joshua et Felix, 2002).

Beaucoup de travaux contemporains rendent ainsi visibles des micro-savoirs. Par exemple, A.-M. Chartier (1998) observe la manière dont une institutrice conçoit l'apprentissage de la lecture-écriture, comment elle a fait son miel de différentes théories sans s'y perdre mais sans cesser de les passer au crible de ce qui est vécu dans la classe. Elle analyse les rapports subtils entre le dire et le faire, le connaître et l'agir et montre comment cette « théorie de la pratique » est souvent sublinguistique. Arlette Farge, historienne dix-huitiémiste à partir des archives judiciaires, nous rend sensible la trace des anonymes dans la cité, et redonne aux paroles passées des rythmes de vie et des volontés que l'histoire n'a pas retenus.

Dynamique des interactions sociales

129

Dans plusieurs milieux professionnels (santé, environnement, logement...), les associations de citoyens, les conférences de consensus, sont l'occasion de rendre publiques les controverses et contribuent à une certaine transparence des enjeux scientifiques et politiques de certaines décisions. Quand ils ne sont pas de fausses concertations, ces jurys de citoyens mettent en présence des experts, des profanes et des décideurs et sont une expérimentation de « démocratie dialogique » qui ne s'oppose pas mais complète la démocratie déléгатive. Pour Latour, ces débats représentent une occasion de « plein air » pour la recherche, toujours en risque d'être confinée aux laboratoires. Les décideurs sont moins inféodés aux discours des spécialistes en écoutant les points de vue de la population qui peut représenter une certaine sagesse ou originalité. Les citoyens doivent s'appropriier les contraintes et ressources apportées par les experts et les décideurs pour les convaincre du bien-fondé de leurs solutions. Le forum réussi est celui qui met en position hiérarchique la

8 - Par exemple, le thème du travail des femmes pendant la guerre de 14-18 suppose des travaux d'histoire non disponibles dans les manuels scolaires.

population concernée par une décision locale et réduit le temps de parole des experts. Il réorganise les classements dans la perspective d'un monde commun, selon un certain nombre de procédures plus équitables.

Les réseaux des malades, dans la lutte contre le sida ou le cancer, se sont organisés en coopérant avec des chercheurs pour revoir les protocoles des essais cliniques et le nombre des inclusions, donner leur avis sur les essais jugés prioritaires, face aux commandes des industriels pharmaceutiques. Investir la recherche pour les profanes contribue à créer les conditions des réseaux de vigilance et à établir les critères de mesures de précaution dans une société du risque.

Conclusion

À travers la reconstitution des lieux et des usages de cette formule étrange « pro-dé-re-pro » pour régler des problèmes didactiques, politiques et sociologiques, se dégagent des invariants : conceptions de l'apprentissage, de la prise de décision et du changement social.

Cet « interconcept » désigne une démarche de l'entendement pour analyser des problèmes que, littéralement, le réel jette en avant. Il témoigne de la créativité des groupes autant qu'il illustre la construction sociale en actes des termes reconnus par tous ceux qui se sont confrontés à ce syntagme.

De plus, cette indication vers des passages possibles entre la formation, la recherche et la décision ne fait pas de la recherche une chasse gardée, mais montre que l'activité scientifique dépasse vite le savoir « su » pour tenir compte de l'altérité, le petit phénomène qui échappe à la loi, les effets non prévus d'une intervention pédagogique ou les demandes pressantes de la société civile.

Modélisation passagère, elle désigne le processus qui permet de passer d'une logique de reproduction (des pré-notions) à une logique de transformation par le questionnement des évidences, grâce aux confrontations des positions dans un espace public ou professionnel, une sélection des savoirs pertinents en vue de l'action. En cela, elle est invitation à retrouver dans le réel, la « fraîcheur du possible » (Rimbaud).

Christiane ÉTÉVÉ
Rédactrice en chef

de la revue *Perspectives documentaires en éducation*

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI J.-P. (1998 et 2005, à paraître). – « Notices 'Champ conceptuel', 'Objectif/obstacle', 'Situation-problème', 'Transposition didactique' », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan et Retz.
- BACHELARD G. (1970). – *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- BACHELARD G. (1960/1971). – *La poétique de la rêverie*, Paris, PUF.
- BARBICHON J. (1990). – *Dépendances et décision*, Paris, Méridiens-Klincksieck.
- BARBIER J.-M., CLOT Y., DUBET F. (2000). – *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.
- BEGHIN A. (dir.) (2004). – *Note de synthèse sur le projet scientifique: culture informationnelle et curriculum documentaire*, Lille, Paris.
- BEORCHIA F. (2003). – *La communication nerveuse: conception et problématisation*, thèse en sciences de l'éducation, Université de Nantes.
- BENOIT J.-P. (2004). – *Problématisation et argumentation en pratiques de lectures scolaires au lycée et d'écrits universitaires du CAPES au mémoire professionnel (HDR, sous la dir. de Michel Fabre)*.
- CHARTIER A.-M. (1998). – « L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques », *Recherche et formation*, n° 27, pp. 67-82.
- COHEN M. (1983). – « Bachelard », *Archives France-Culture* (rediff. du 18 au 25 août 2004).
- DARRÉ J.-P. (2000). – *La production de connaissances pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*, Paris, MSH ; INRA.
- DEROUET J.-L. (2001). – *De la notion de traduction à celle de responsabilisation*, Université d'été de Clermont-Ferrand (octobre 2001).
- DEROUET J.-L. (2002). – « Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences : un itinéraire de recherche », *Recherche et formation*, n° 40, pp. 13-26.
- ÉTÉVÉ C. (1993). – *L'accès des enseignants aux savoirs en éducation à travers l'information écrite dans les lycées et les collèges*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Paris X (sous la dir. de Jean Hassenforder).
- ÉTÉVÉ C. (2001). – « De la communication scientifique aux 'sciences du transfert' ? », *Revue française de pédagogie*, n° 135, pp. 69-85.
- ÉTÉVÉ C., LIQUÈTE V., RAOUL-RÉA B. (2003). – « Les TPE au regard d'une éducation à l'information en construction », *InterCDI*, n° 184, pp. 58-62.
- ÉTÉVÉ C., RAYOU P. (2002). – « La demande de transfert des résultats de la recherche. Présentation de quelques problèmes et points de vue », *Recherche et formation*, n° 40, pp. 27-41.
- FABRE M. (1994). – *Penser la formation*, Paris, PUF.
- FABRE M. (1995). – *Bachelard éducateur*, Paris, PUF.
- FABRE M. (1999). – *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.

FABRE M., ORANGE C. (1997). – *Construction des problèmes et franchissement d'obstacles*, Aster, n° 24, Paris, INRP.

FARGE A. (1994). – *Le cours ordinaire des choses. Dans la cité du XVIII^e siècle*, Paris, Seuil.

FORQUIN J.-C., LÉNA P., PLAISANCE E., SCHRIEWER J. (1999). – *Projet d'appel d'offres pour le CNCRE sur le transfert des résultats de recherche*, INRP (document interne).

FORQUIN J.-C. (2000). – *Sociologie de l'éducation. Nouvelles approches, nouveaux objets*, Paris, INRP.

FORQUIN J.-C. (2002). – *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente. Analyse thématique d'un corpus international (UNESCO)*, Paris, L'Harmattan.

FORQUIN J.-C. (2003). – « Le rôle des travaux de synthèse dans la recherche en éducation : synthétiser quoi et pourquoi ? », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 60, pp. 113-120.

FORQUIN J.-C. (2005, à paraître). – Notice « Disciplines scolaires », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz.

JOBERT G. (1985). – « Processus de professionnalisation et production du savoir », *Éducation permanente*, n° 80, pp. 125-145.

JOSHUA S., FELIX C. (2002). – « Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude », *Revue française de pédagogie*, n° 141, pp. 89-97.

LAHIRE B. (1999). – *L'invention de « l'illettrisme »*, Paris, La Découverte.

LATOUR B. (2003). – *Qu'est-ce qu'une preuve publique?* Intervention dans le cadre de la journée « Science en fête », École des Mines.

MARTINAND J.-L. (2000). – *Production, circulation et reproblématisation des savoirs*, Colloque « Les pratiques dans l'enseignement supérieur », Toulouse, 4 octobre 2000.

MARTINAND J.-L. (2002). – Intervention au Séminaire « *Circulation des savoirs. Construction d'objet* », Paris, INRP (cassette son).

MAURY Y. (2005, à soutenir). – *L'éducation à l'information-documentation dans un environnement d'apprentissage informatisé*, thèse de doctorat, Université de Paris VIII (sous la dir. de G. Jacquinet).

ORANGE C. (2003). – « Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen », *Aster*, 37, pp. 83-107.

ORANGE D. (2003). – *Utilisations du temps et explications en sciences de la terre par les élèves de lycée. Étude dans quelques problèmes géologiques*, thèse en Sciences de l'éducation, Université de Nantes, 13 mars 2003.

PETERFALVI B. (2003). – *Problématisation et travail sur les obstacles en sciences*, Communication au Réseau « Éducation francophone », Symposium « Situations de formation et problématisation », Genève, 18-19 septembre.

Peuple et culture (dir.) (2003). – *Penser avec l'entraînement mental. Agir dans la complexité*, Lyon, Chronique sociale et Peuple et culture.

PERRENOUD P. (1999). – « D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances », *Raisons éducatives*, n° 2, 1-2, pp. 45-60.

PERRENOUD P. (2001). – *Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ?* Symposium « La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants », Rencontre du « Réseau Éducation et formation », Montréal, UQAM, 10-12 avril 2001, 24 p.

ROPÉ F. (1994). – *Savoirs scolaires, savoirs universitaires. La formation initiale des professeurs de français*, Paris, L'Harmattan.

RAYOU P. (2000). – « Les savoirs scolaires. Note de lecture de trois ouvrages », *L'année sociologique*, 50, n° 2, pp. 557-570.

REY B. (2002). – « Diffusion des savoirs et textualité », *Recherche et formation*, n° 40, pp. 43-58.

STENGERS I. et SCHLANGER J. (1991). – *Les concepts scientifiques. Invention et pouvoir*, Paris, Gallimard (1^{re} éd. 1988).

ANNEXE

Des mots et des dictionnaires

Le *Petit Robert* signale l'apparition du terme « **Problème** » en 1382 : « Nom emprunté au latin, problema, question à résoudre, emprunté au grec problēma qui désigne ce qu'on a devant soi, et spécialement un obstacle, une tâche, un sujet de controverse, une question à résoudre. Mot dérivé de proballein, pro-devant, ballein-jeter, jeter devant et par abstraction, mettre en avant comme argument, proposer (une question, une tâche). »

Dans *Le Robert* de 1995, « le mot a été repris avec le sens du latin dans le domaine spéculatif, philosophique et théologique. Seule acception jusqu'au XVII^e siècle, époque où le mot est entendu en mathématiques (1612) et en physique (Descartes, 1632) pour désigner une question à résoudre par des méthodes rationnelles déductives ou par l'observation. Le sens métonymique de « question à résoudre par des éléments donnés dans l'énoncé » semble tardif (1900) ; il s'est spécialisé dans l'usage scolaire à propos d'une épreuve, d'un devoir de maths, de physique supposant un raisonnement.

Au XVIII^e siècle, ce terme commence à s'envisager pour une chose ou une personne que l'on explique mal et pour une difficulté d'ordre pratique.

Dans la seconde moitié du XX^e siècle, il s'étend aux difficultés affectives, personnelles, psychologiques ou professionnelles de quelqu'un (l'as des problèmes, 1954 ?), et entre familièrement dans « y a pas de problèmes », qui semble venir des écoles d'ingénieurs. Cette dernière expression est calquée de l'anglo-américain « no problem », qui équivaut à « d'accord » et finit par désigner, « oui ».

Le mot « **problématisation** », plus récent, puisqu'il apparaît dans la seconde moitié du XX^e siècle selon *Le Robert*, suppose l'intermédiaire, **problématiser**, attesté dans la langue didactique contemporaine pour « organiser, présenter sous la forme d'un ensemble de problèmes ». Il renvoie donc à « **problématique** » (1490), d'abord, pour désigner un problème qu'on ne peut résoudre, puis s'adresse à une chose qui n'est pas certaine, dont l'existence, la vérité est douteuse (av. 1679). Par extension, il s'applique à ce qui est suspect, équivoque, mystérieux (1798), à ce qui a un caractère hypothétique, énigmatique (1852). Plus tard, sous l'influence de l'allemand, problematik, et dans un usage didactique (1951) désigne la technique qui consiste à bien poser un problème, ou un ensemble cohérent de problèmes et, par métonymie, l'ensemble des problèmes se posant sur un sujet déterminé.

Le Littré, édition conçue par J.-J. Pauvert (Gallimard-Hachette, 1958) s'attache au sens logique de « problématique » : « Jugement problématique », se dit chez Kant, d'un jugement dont le rapport de l'attribut au sujet n'est conçu que comme simplement possible. S'oppose à jugement assertorique ou apodictique. Problème, terme de mathématiques, toute question où l'on indique le résultat qu'on veut obtenir et où l'on indique les moyens et demande le résultat.

STRESS PERÇU DE L'ENSEIGNANT ET LOGIQUES D'ACTION FACE À LA VIOLENCE DANS L'ÉCOLE

LAURENCE JANOT*

Résumé

De nombreuses enquêtes ont montré que le monde scolaire est en crise, en recherche de sens, avec des enseignants vivant un malaise et devant parfois composer avec des problèmes de violence. Nous choisissons parmi les multiples causes déjà avancées, l'analyse menée par Debarbieux (1999, p. 113) sur l'incohérence des équipes pouvant devenir une variable à risque pour tous ceux qui travaillent dans l'établissement scolaire. Cet article présente la description d'une école élémentaire en France à travers sa configuration sociale (Elias, 1970) et le stress perçu individuellement par les huit enseignants de cette école. À travers l'étude d'un stresser commun à tous, la violence dans la cour, nous essaierons, dans le cadre d'une approche transactionnelle du stress, de découvrir le lien possible entre le stress individuel et la médiation collective permettant ou non d'atténuer le stresser.

135

Abstract

Numerous surveys have found evidence that the educational world is going through a difficult period and is in search of meaning. Teachers are experiencing unrest and sometimes have to cope with problems of violence. Among the numerous explanations and analysis already put forward, we shall side with Debarbieux's analysis (1999, 113) about the issue of the lack of team spirit and the lack of cohesion, as risk factors for all those who work in a school. This paper presents the description of a primary school in France through the analysis of its social characteristics, and the stress perceived by each of

* - Laurence Janot, IUFM d'Aquitaine ; LARSEF (Laboratoire de recherche sociale en éducation et formation) ; Observatoire européen de la violence en milieu scolaire, université Bordeaux 2.

the eight teachers who took part in the survey. Through the analysis of a cause of stress common to all of them, the violence in the school yard, we shall try, by using a transactional approach of stress, to identify the possible link between individual stress and the collective action allowing or not the alleviation of the cause of stress in this school.

Resumen

Numerosas encuestas han mostrado que el mundo escolar vive una crisis, busca un sentido, con docentes que experimentan un malestar y que a veces tienen que adaptarse a problemas de violencia. Entre las múltiples causas ya avanzadas, escogemos el análisis que realizó Debarbieux (1993, 113) sobre la incoherencia de los equipos que puede llegar a ser una variable con riesgo para cuantos trabajan en el establecimiento escolar. Este artículo presenta la descripción de una escuela elemental en Francia a través de su configuración social (Elias, 1970) y el estrés percibido individualmente por los 8 docentes de dicha escuela. A través del estudio de un elemento que provoca estrés a todos, a saber la violencia en el patio de recreo, y en el marco de un estudio transaccional del estrés, trataremos de descubrir el posible vínculo entre el estrés individual y la mediación colectiva que permite o no de atenuar el elemento que provoca estrés.

Zusammenfassung

Viele Untersuchungen haben gezeigt, dass das Schulwesen in einer Krise steckt, wobei die Lehrer sich unwohl fühlen und sich manchmal mit Gewaltproblemen abfinden müssen. Unter den zahlreichen schon behaupteten Ursachen wählen wir die Studie von Debarbieux (1999, 113) über den Mangel an Team- und Geistarbeit als Risikofaktor für alle, die in einer Schule arbeiten. Dieser Artikel beschreibt eine Grundschule in Frankreich durch die Analyse von ihrer sozialen Zusammensetzung (Elias, 1970) und von dem Stress, den jeder von den 8 Lehrern dieser Schule empfindet. Indem wir einen Stressfaktor, die Gewalt auf dem Schulhof, studieren, versuchen wir im Rahmen einer interaktionellen Vorgehensweise, die mögliche Verbindung zwischen dem individuellen Stress und der kollektiven Schlichtung zu entdecken, die den Stressfaktor mildern kann oder nicht.

INTRODUCTION

Il est aujourd'hui commun d'entendre les enseignants se plaindre de leur métier devenu difficile, encore faudrait-il se rappeler les conditions d'exercice du siècle passé ou plus près de nous, la dure réalité d'une classe de banlieue parisienne dans les années 60, agitée de ses 45 « blousons noirs », les laisser pour compte d'une folle urbanisation (Vincenot, *À rebrousse poils*, 1962). Mais au XXI^e siècle, c'est une autre perception du monde qui nous anime, un monde de désenchantement, du vide dirait un post-moderne : nous commençons à ressentir « Les conséquences de la modernité » (Giddens, 1994) qui doivent être analysées moins en termes de crise qu'en termes de rupture, mutation et transformation donnant à vivre des expériences à la fois novatrices et déconcertantes, caractérisées par des épreuves à surmonter (Martucelli, 2001, pp. 12-17). Or, si le stress a toujours existé (sémantiquement, le terme remonte au I^{er} siècle avant J.-C.), il prend aujourd'hui une connotation particulière dans un environnement fait d'incertitudes, de dérégulations et d'affaiblissement des institutions. Dans un tel contexte, nous avons voulu interroger les épreuves que peuvent vivre les enseignants dans l'école d'aujourd'hui, et qu'ils peuvent ressentir et percevoir comme du stress.

Au vu de la variabilité sémantique du terme, nous choisissons de ne pas définir *a priori* le « stress », si ce n'est de manière très large comme des tensions, des épreuves nécessitant pour la personne une adaptation plus ou moins difficile et réussie. Nous avons aussi en tête la définition classique et largement répandue de Lazarus et Folkman (1984, p. 18) : « Le stress psychologique est une relation particulière entre la personne et l'environnement évaluée comme la mettant à l'épreuve ou excédant ses ressources, et mettant en danger son bien-être » (1). Ainsi, même si Dubet (2002, p. 92) donne une vision assez optimiste de l'école primaire qui aurait assez bien réussi sa transformation « sans que les acteurs aient le sentiment de rompre brutalement avec une histoire et un modèle », il oublie toutefois de s'interroger sur le prix à payer pour cette réussite plus ou moins élevée selon les enseignants. À l'heure où la violence dans les écoles plus souvent faite d'incivilités, d'agressions verbales ou physiques, de brimades quotidiennes (Debarbieux, 1999) vient renforcer le sentiment et le vécu du malaise enseignant, nous avons voulu interroger le stress et l'engagement des professionnels pour la gestion efficace d'un problème devenu parfois bien crucial. C'est donc une analyse des logiques d'actions individuelles et collectives mises en place par les 8 enseignants d'une école élémentaire face à des situations perçues comme violentes que nous présentons ici au regard aussi de leur stress perçu.

1 - « Psychological stress is a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being ».

- Quels faits ou situations sont perçus comme violents, comment les enseignants interrogés en parlent-ils ?
- Quelles logiques d'action sont mises en œuvre tant au niveau individuel que collectif (soutien social entre autres) ?
- Quel est l'impact de ces actions tant au niveau individuel qu'au niveau du stressé lui-même ?
- Quelle hypothèse pouvons-nous avancer quand à l'effet rétroactif sur les faits ou les situations de violence ?

MODÈLE D'ANALYSE ET MÉTHODOLOGIE

Le portrait de cette école élémentaire s'inscrit dans le cadre d'une enquête menée au cours de l'année scolaire 2002-2003 auprès de 70 enseignants d'écoles maternelles et élémentaires répartis sur trois types de zone: une zone d'éducation prioritaire (ZEP), une zone sensible et une zone favorisée. Une méthodologie plurielle permet d'opérer un va-et-vient entre des discours, des observations ethnologiques et des données quantitatives traitées par l'outil statistique :

- 70 observations de classe pour noter d'éventuelles situations de tensions, assorties des propos tenus par l'enseignant.
- 70 entretiens semi-directifs à partir des faits observés.
- Un test de stress (2) (PSS, *Perceived Stress Scale*) passé en fin d'entretien, qui décrit la façon dont le sujet perçoit et interprète les événements extérieurs, sans pour autant manifester les symptômes de détresse psychologique. Il mesure le degré de contrôle des situations et de l'environnement au cours du mois écoulé (cf. annexe).
- Un journal de terrain, relevant les anecdotes, les petits incidents, les perceptions du chercheur, validées par la triangulation ethnologique.

Cette méthodologie dite de la triangulation a été rattachée à un modèle d'analyse dont les fondements reposent sur la conception würmienne de l'activité sociale ainsi que sur le modèle transactionnel du stress de Lazarus et Folkman (1984). En reliant une théorie du stress ancrée dans le paradigme de la transaction avec les théories de l'action, nous avons voulu nous démarquer de ce qui avait été fait jusqu'à présent sur le sujet du stress qui depuis les années quatre-vingt est observé dans différents champs disciplinaires (psychanalyse, psychologie de la santé, épidémiologie, ergonomie du travail, sociologie). Dans chacune de ces disciplines, des résultats ont été avancés sur le stress des enseignants à différents niveaux et dans de nombreux

2 - S. Cohen, G.M. Williamson, « Perceived stress in a probability sample of the United States », in S. Spacapan, S. Oskamp (eds), *The social psychology of health*, London, Sage Publications, 1988, pp. 31-67.

pays (la France ayant un certain retard sur le sujet) : des causes professionnelles, appelées aussi « tresseurs » professionnels ont été répertoriées à l'aide de tests et questionnaires, des stratégies d'adaptation (*coping*) ont été décrites en fonction de la personnalité de l'enseignant, des conséquences sur la santé mentale et physique ont été repérées, mais peu d'études, pour ne pas dire aucune à notre connaissance se sont arrêtées sur le processus transactionnel en lui-même, plus précisément sur ce moment central où la personne dans son contexte, intégrée à une configuration sociale particulière (au sens de Elias, 1970) va engager des logiques d'action en fonction de stressseurs particuliers et en fonction aussi de son niveau de perception du stress plus ou moins élevée. Si nous nous sommes attachée à comprendre les rouages humains du processus tant au niveau psychologique que sociologique c'est pour dégager quelques caractéristiques typiques de l'action et de la perception à l'œuvre dans l'épreuve que peut aujourd'hui traverser un enseignant dans l'exercice de son métier, et plus particulièrement l'épreuve de la violence à l'école. Nous avons donc analysé nos données de recherche à travers un modèle qui s'inscrit dans le paradigme transactionnel et qui met en jeu des idéaux-types de logiques d'action empruntés à Weber (l'action émotionnelle ou rationnelle), Touraine (la subjectivation), Giddens (l'auto réflexivité), et Bourdieu (l'habitus décalé). Nous avons profité de notre place en Sciences de l'Éducation pour « réconcilier » ces auteurs, et ces rapprochements théoriques nous ont permis de découvrir Bourdieu proche de Touraine, son idée d'habitus et d'hystérésis décrivant des situations de décalage et de désajustement pouvant conduire à une subjectivation, idée convergente avec Martucelli (1999).

Les résultats qui vont suivre s'inscrivent donc dans ce cadre conceptuel et méthodologique, ils ne sont qu'une infime partie des données recueillies, analysées et interprétées pour notre thèse de doctorat intitulée « Stress individuel des enseignants d'école primaire et médiation collective ».

RÉSULTATS

Nous avons choisi une école parmi les 16 visitées dans laquelle tous les enseignants sans exception et unanimement s'étaient portées volontaires pour notre enquête, sans doute parce que se disent « *stressés dans cette école où il y a beaucoup de problèmes* ». Au moment d'analyser les 8 entretiens, nous avons donc eu la volonté de déceler éventuellement un stressseur commun afin d'étudier le stress individuel perçu par chaque enseignant, ses logiques d'action soutenues ou non par le collectif.

Après renseignements pris auprès des enseignants, nous pouvons dresser le portrait suivant de cette école élémentaire que nous appelons Jules Ferry.

Caractéristiques de l'école

184 élèves dont 12 en classe de perfectionnement
8 classes : une moyenne de 23 élèves par classe
équipe pédag. : 9 enseignants, 1 RASED (3), 2 aides-éducatrices
architecture : un bloc rectangulaire de 2 étages, vétuste, cour non aménagée,
buissons et quelques arbres, espace foot.

L'école se situe dans le quartier nord d'une grande agglomération. Ce quartier fut construit dans les années soixante-soixante-dix pour reloger, entre autres, les familles écartées d'un quartier insalubre du centre ville. Il se compose de grands ensembles, d'espaces verts, d'une église, d'installations sportives, d'une piscine olympique, d'une grande surface avec sa galerie marchande et enfin de services publics (poste, CPAM, centre social). Deux groupes scolaires, un lycée et un collège sont intégrés dans ce quartier. L'école Jules Ferry a la particularité de se situer dans une enclave, à la fois sociale et architecturale. En effet, les deux plus grands immeubles construits en quinconce l'enserrent. Dans les années soixante, ils furent occupés en majorité par des rapatriés d'Algérie. Aujourd'hui ce sont les logements de familles nombreuses originaires d'Afrique noire et du nord. Les rapatriés d'Algérie maintenant âgés sont toujours présents mais sans leurs enfants. La population est ainsi passée en une trentaine d'années de 25 000 à 8 000 individus faisant chuter les classes du groupe scolaire de 30 à 8.

140

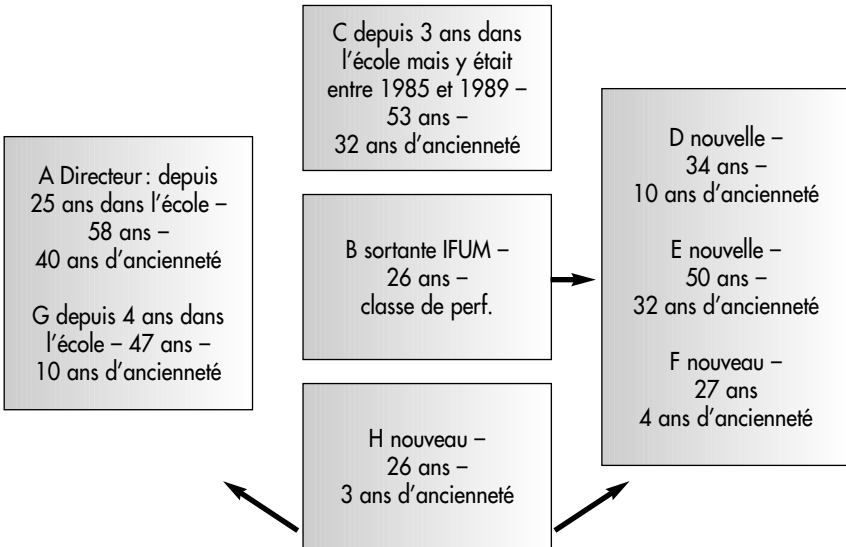
Une enseignante de l'école y travaillant déjà dans les années quatre-vingt complète par des anecdotes l'histoire de cette enclave et de son école : « Le G. c'est une cité construite vers 1962 au moment des rapatriés d'Afrique du nord. Ce que je crois c'est qu'il y a eu deux communautés très opposées, les pieds-noirs et les Maghrébins et déjà j'entendais ça. Les Français "chrétiens" disaient, on ne met pas nos enfants ici, on les met à S., parce qu'ici c'est l'école des Arabes, etc., parce qu'on avait placé les familles nord-africaines dans les deux barres, les gens enlevaient leurs enfants d'ici pour les mettre là-bas. Déjà au départ, on a voulu faire de cette école un ghetto, pas les autorités, mais la population elle-même, la population du G. a fait de la ségrégation, ça a commencé il y a 15 ans, S. a grandi, c'est une école qui a prospéré, ils sont arrivés à 14 classes, alors que cette école, au départ, en fait, il y

3 - RASED : Réseau d'aide scolaire aux enfants en difficulté dans lequel interviennent trois types d'enseignants (psychologue scolaire, maître de rééducation, maître d'adaptation).

avait 2 écoles, il y avait filles et garçons, il y avait 17 classes par école, il y avait des locaux pour 34 classes, et il y avait probablement assez pour mettre 34 classes dans l'école, et ça s'est rétréci comme peau de chagrin à cause de ça. La situation qu'on a maintenant elle a été créée il y a 30 ans, en fait.»

La fonction de direction est occupée par le même enseignant depuis 25 ans. Deux adjointes sont présentes depuis 3 et 4 ans dont une a déjà passé 4 ans dans l'école il y a plus de 15 ans. Cinq nouveaux sont arrivés l'année de notre enquête dont une enseignante avec une trentaine d'années d'ancienneté en remplacement d'un congé longue maladie. Les trois plus anciens de l'école ont entre 47 et 58 ans. Les quatre nouveaux ont entre 26 et 34 ans et aucun n'a choisi de venir enseigner dans cette école qui se compose de cinq femmes et trois hommes.

À partir de notre observation flottante croisée avec les discours de chacun, nous avons pu évaluer les positions de chaque enseignant dans le groupe, les alliances et les oppositions, bref les interdépendances qui nous sont apparues au cours de l'année scolaire et qui furent confirmées par les enseignants eux-mêmes (les flèches indiquent la mouvance des alliances au cours de l'année).



Trois groupes se distinguent : un duo partageant des valeurs et une vision commune du métier, trois enseignants isolés qui observent sans prendre ouvertement partie dans le conflit et enfin un trio de trois contestataires que finira par rejoindre l'enseignante B, comme l'enseignant H, plus partagé entre les deux groupes en conflit.

L'enseignante C qui a connu l'école il y a 15 ans et qui reste assez isolée et éloignée du conflit nous livre sa perception du groupe dans sa globalité.

« C'est terrible parce qu'il y a 15 ans c'était une direction très rigide, peut-être trop, on ne pouvait pas faire ci ou ça, forcément quand on avait envie d'innover, c'était difficile, maintenant il y a une sorte de souplesse, avec le temps les gens s'assouplissent, mais en même temps c'est plus par fatigue que par conviction, on est plus souple parce qu'on n'a plus la force d'être rigide. Dans l'école, je sens qu'il va y avoir des heurts parce que les jeunes qui arrivent et qui se mettent à contester [...] Mais des clans qui se forment pour être contre le directeur, c'est embêtant, et ça ne résout rien, parce qu'il va se rigidifier encore plus, il va faire une résistance. Ça aurait été comme ça, il y a 15 ans, avec cette équipe très contestataire, maintenant ça se passe mieux parce qu'il y a la lassitude, le directeur n'en peut plus, il a tenu cette école à bout de bras pendant 25 ans ».

Les 8 enseignants de l'école se répartissent comme tel sur l'échelle de stress perçu (4) :

Pas stress	A : directeur (PSS 20) (5)
Peu stress	B : sortante IUFM (PSS 30)
Stress, hyperstress	C (PSS 32) D (PSS 38) E (PSS 38) F (PSS 37) G (PSS 44) H (PSS 44)

142

L'analyse qui suit montre le lien entre le stress commun que nous avons relevé dans les entretiens, à savoir la violence ressentie dans l'école, et l'adaptation individuelle puis collective, suivie d'effets au niveau des individus mais aussi au niveau du stresser lui-même.

Différents types d'action sont à l'œuvre dans la médiation individuelle avec le stress de la violence des enfants, chacun choisissant en fonction d'une histoire passée ou de la disposition d'esprit du moment présent ou encore de sa capacité de contrôle (PSS), une stratégie d'ajustement au stresser. En effet, « en tant que modes d'articulation et d'intégration de comportements divergents et contradictoires, les solutions supposent et instituent à la fois une structuration humaine, c'est-à-dire un minimum d'organisation, des champs de l'action sociale » (Crozier, Friedberg, 1977, p. 14).

4 - Voir en annexe, le test de stress ainsi que la répartition de l'ensemble de la population sur l'échelle de stress.

5 - *Perceived Stress Scale*.

Mais reste posé le problème des mécanismes d'intégration de ces comportements d'acteurs à l'intérieur de la structure collective ; reste en suspens le processus interne et intime de « l'institutionnalisation provisoire et toujours contingente de la solution au difficile problème de la coopération » (*ibid.*, p. 93), en vue de résoudre une situation stressante pour tous, à des degrés différents. Nous voulons donc décortiquer l'intimité du groupe dans sa façon d'appréhender le problème collectivement dans un jeu de pouvoirs et d'interdépendances entre les huit enseignants.

Le directeur actuel, à son arrivée en septembre 1976 « avait envie de faire des choses bien, après petit à petit [...] pour lui il y a ceux qui restent, les bons et ceux qui s'en vont, les méchants. Donc tu montres un certain attachement à l'école, il va avoir ce côté protecteur, tout ce qui mériterait d'être débattu par rapport à des attitudes anormales, à être réfléchi, tout ça est bouclé, étouffé », et ces paroles de notre informateur (une ancienne de l'école) vont être largement confirmées dans les entretiens avec les enseignants.

Le directeur (PSS 20, pas stressé) a donc dirigé l'école jusqu'à présent d'une façon rigide, par l'imposition d'une forte autorité qui peut remonter à son expérience de service militaire dans la légion étrangère et son passage en début de carrière dans des classes de fin d'étude où les élèves venaient avec les crans d'arrêt, menaçaient avec le compas : « Je n'ai jamais lâché le morceau et je ne lâcherai jamais [...] j'y ai laissé ma peau pour réussir quand même ». C'est, nous dit-il, une question de force de caractère, de volonté de tenir. Il a vu certains de ses collègues craquer : « 3^e marche, il n'y a plus personne, moi, la 4^e, je suis à plat ventre, mais je suis sur la 4^e, tant pis. » Avec cette force de caractère, il veille à soutenir moralement les jeunes qui doivent faire face à « la horde sauvage » : il nous dit avoir essayé d'aider sa jeune collègue, déchargée de direction, mais il ne put éviter qu'elle soit changée d'école n'arrivant plus à tenir la classe difficile.

L'enseignante G (PSS 44, hyper stressée), que nous avons vue au bord des larmes pendant l'entretien nous dit être très soutenue par le directeur : « Pour moi c'est quelqu'un de confiance. Je le trouve extrêmement tolérant, ce qui peut paraître bizarre, très fin dans ses analyses quand on a l'occasion de discuter [...] Il m'a soutenu les premières années ». Ce soutien ne semble pas superflu parce que « je ne vois pas comment on va s'en sortir d'ici le mois de juin si on n'a pas des classes et des enseignants supplémentaires, malgré toute notre bonne volonté, l'énergie de certains collègues, je suis pessimiste ». Nous supposons donc que c'est pour cette façon rassurante et paternaliste d'aider le collègue, que la jeune enseignante de classe de perfectionnement (B) apprécie son directeur : « La direction c'est plutôt de l'aide qu'un obstacle. Comme disait D., si J. n'était pas directeur, je partirai. On a un directeur très bien qui prend des décisions. » Et comme le souligne l'enseignante C (PSS 32, stressée) : « C'est terrible de dire ça, mais il arrive un moment quand la

négociation et le dialogue sont impossibles, que la souplesse ne mène à rien, qu'au mépris, qu'à l'insulte de la part des enfants, à ce moment-là il faut quelqu'un de rigide pour dire stop, peut-être qu'il était l'homme de la situation, mais ce n'est pas l'idéal du tout. C'est complexe. » En effet, si cet homme a réussi par le passé à tenir l'école sous son autorité, rassurant ainsi certains enseignants par son côté protecteur, aujourd'hui, la situation semble lui échapper au point de ne pas comprendre cette « horde sauvage » sans foi ni loi face à laquelle il est obligé de faire plus le gendarme que le magister, au point aussi de fuir ces quelques collègues qui veulent modifier le fonctionnement établi (observation flottante). Pourtant poussé par ces mêmes collègues à mettre en place une action qui pourrait atténuer la violence, il reste prisonnier d'un habitus professionnel révolu, qui l'empêche de concevoir un projet novateur. Pour certains, il aurait peur d'agir, pour d'autres « *il n'en peut plus* », chacun essayant de cerner une personnalité énigmatique. Toutefois, son faible niveau de stress lui permet sans doute de minimiser la violence de la cour de récréation, et de faire face à la situation. Sa logique d'action reste ancrée dans « des modes de régulation scolaire traditionnels se trouvant en porte-à-faux par rapport aux nouvelles donnes » (Martucelli, 2001, p. 250). Ainsi, quand l'enseignant H (PSS 44, hyperstressé) propose la mise en place du permis à point, on lui répond qu'« *ici, le permis ils te l'ont défait en un jour, ils n'en ont rien à faire. Y en a qui vont faire du trafic de points dans la cité* ». Sans doute ce moyen de coercition aurait permis à cet enseignant de mieux s'adapter à un climat scolaire tendu car il avait « *beaucoup de mal à supporter leur sauvagerie* » jusqu'à imaginer quitter le métier : « *Le premier mois, je pensais arrêter, je voulais me reconverter, j'étais vraiment très mal.* » Pourtant dans un sursaut d'adaptation, il accepta de donner à sa profession une dimension éducative ; ce changement de point de vue (l'hystérésis chez Bourdieu, 1980) pour survivre dans un environnement oppressant l'amena ainsi à mieux supporter la situation : « *Je me dis que ces enfants sont intéressants.* »

L'enseignant F (PSS 37, stressé) essaya également un refus quand il proposa un conseil d'enfants. Cet outil, en lien avec le permis à point lui aurait sans doute permis de gérer tous ces enfants en demande de réparation : « *Quand mes gamins viennent me dire un tel m'a fait ça, 4 ou 5 qui débarquent en même temps, c'est ingérable, stop, on arrête. Ce n'est pas bien ce que je fais [...]* ». Arrivant à l'école, stressé parce que « *je me demande ce qui va me tomber dessus* », il en repart « *épuisé [...]* je n'aime plus ce que je fais en ce moment, ça me fait poser des questions sur mon choix professionnel ». À la vue « *d'un ou deux nez en sang, des yeux pochés* », l'enseignant souhaiterait alors que le directeur « *montre que c'est lui l'autorité en agissant de manière franche, directe, tranchée, mais il ne le fait pas* ». C'est lors d'une altercation avec un père d'élève rabroué pour avoir uriné dans le lavabo, qu'il prendra toute la mesure du désengagement du directeur face à l'agression du parent contestataire de l'autorité de l'enseignant. L'affaire susceptible d'être portée devant les tribunaux sera étouffée par l'Inspectrice qui demanda à l'enseignant F de

faire amende honorable pour avoir « secoué » l'élève en train d'uriner. Une réaction de type émotionnel s'ensuivra par un arrêt maladie d'une semaine, l'enseignant s'étant senti bafoué dans la justesse de son action envers l'élève ayant pourtant commis un acte répréhensible.

L'enseignante D (PSS 38, stressée), quant à elle, alla jusqu'à exploser en salle des maîtres, ne supportant plus l'inaction collective face aux problèmes de la récréation, et elle n'aura de cesse de s'engager tout au long de l'année dans une action contestataire parce qu'« *ils sont fous, c'est de la violence à l'état pur, ils se battent et ils n'ont rien à faire de l'enseignant* ». Elle non plus ne sera pas entendue dans sa proposition d'une double-récréation. Montrant un engagement radical dans l'action (Giddens, 1994), « *j'ai dit, maintenant, ça clash !* », parce que « *c'est le problème de la direction, j'ai senti que c'était là que ça clochait* ». Ne voyant pas aboutir ses revendications, elle en arriva à la conclusion que « *les moments de stress sont en dehors de la classe et pas dans la classe, c'est fou* ». En plus du directeur, elle se heurtera un temps à des enseignants comme B (PSS 30, peu stressée), qui préfère l'acceptation pragmatique de la situation et une stratégie de survie en se réfugiant dans la salle des maîtres pendant les récréations dont elle est dispensée en tant que maîtresse de classe de perfectionnement : « *Tous ces enfants qui passent leur temps à s'insulter, à se battre, ça oui, ça me touche*. » Son faible score de stress lui permet peut-être aussi, comparée à ces autres collègues plus stressés de supporter un temps la situation, de protéger encore un peu ses élèves dans sa classe cocon, qui commence pourtant à souffrir des retombées de cette violence de cour (racket, vengeance, envie d'en découdre à la récré). Mais ne voyant pas ce qui pourrait être mis en place, elle sent que « *quelque chose est en train de monter dans l'école et ça finit par pénétrer dans toutes les classes* ».

À entendre le discours de ces huit enseignants, nous pouvons voir pourtant émerger une possibilité d'action collective rendue inopérante du fait des logiques d'action individuelle méconnues de l'ensemble et non fédérées : ainsi, l'enseignante C (PSS 32, stressée), qui est décrite par le groupe comme passive, suiveuse et mal dans sa peau, à qui on ne dit plus bonjour, pose pourtant une parole sûre et synthétique sur le problème, démontrant par là une pensée auto réflexive dans le sens de la survie, mêlée à une capacité d'analyse fine de la situation qui fait d'elle un acteur-sujet : « *À force de se tenir à l'écart, c'est moi qui suis considérée par les autres comme rétrograde et peu encline à la nouveauté* » et de se plaindre des réunions stériles et des plaintes et revendications de plus de moyens alors que son idée est « *formons une équipe qui accepte de prendre le problème en charge* ». C'est avec « l'acceptation pragmatique et le souci permanent de la survie » (Giddens, *id.*, pp.141-143) qu'elle décide pourtant de finir sa carrière ici, à cinq minutes de chez elle, préférant ces « *blousons noirs* » aux « *blousons dorés* » des zones chics.

Or, cette incapacité et inertie collective laisse ainsi le champ libre aux grands élèves d'organiser au sein même de l'école la vengeance de leurs petits frères agressés (récit de l'enseignante B). Toute la difficulté réside dans la gestion de cette dynamique d'un groupe professionnel qui a pourtant pour mission de protéger les élèves de trop de violence. Mais comme on l'a vu précédemment, le directeur prisonnier d'un habitus décalé ne peut assurer cette gestion aujourd'hui nécessaire. Et la difficulté est d'autant plus grande qu'à l'analyse des discours des 8 enseignants, nous avons pu mettre en évidence différents types de logiques d'action qui devraient pouvoir être exposées par chacun avant tout démarrage d'une action collective :

- L'action émotionnelle : quand l'enseignante est touchée par le spectacle de la violence, au point de s'y soustraire dans la salle du café, quand l'un semble avoir peur, quand l'autre pleure, quand un autre avoue être très mal mais en période de ressaisissement.
- L'action rationnelle en valeur : quand le directeur évalue la situation en fonction de ses convictions, porté par la croyance dans l'autorité morale et physique. Il essaie de « redonner un coup de fouet aux jeunes » parce que « le principe même d'enseigner, ce n'est pas de faire le gendarme d'abord pour enseigner après, ce serait même enseigner sans faire le gendarme ». Sans doute parce qu'il parvient à bien séparer l'école de sa vie privée, il arrive en fin de carrière à supporter « des enfants qui font dans la classe ce qu'ils font chez eux, ce qu'ils font au centre social, ce qu'ils font dans la rue, c'est-à-dire le respect de rien et de personne ».
- L'action prisonnière d'un habitus : quand quatre enseignants avouent ne plus savoir quel métier il exerce : « Policier, juge, gardien de troupeaux à l'occasion » ou encore se prennent à regretter « l'école de la République où on était d'abord un enseignant et pas un éducateur ».
- L'action de type auto réflexif de l'enseignant écartelé entre une confiance dans les personnes et le système et la vulnérabilité de son être intérieur qui le pousse à rechercher sa propre identité professionnelle comme stratégie d'adaptation : l'enseignante C a le souci d'une acceptation pragmatique de la situation pour y survivre, l'enseignante E choisit l'engagement radical en faveur de la mobilisation et de la contestation, apparaissant leader de l'opposition à l'autorité dominante et enfin les enseignants F, G et H optent plutôt pour un pessimisme cynique qui les conduit à presque haïr les élèves.

Sans véritable action commune concertée (exceptée la double récréation qui continue par ailleurs à poser des difficultés : l'enseignante contestataire se plaint en effet que 15 minutes chrono pour descendre, se détendre et remonter en classe suffisent à agiter davantage les enfants), l'établissement continuera donc à avoir la mauvaise réputation d'école très difficile et violente qu'il faut éviter à tout prix (paroles de collègues remplaçants). Les stratégies parentales sont aussi très visibles : les petites sections de l'école maternelle sont très chargées car le secteur de recrutement englobe un quartier favorisé, tandis que les grandes sections ont un faible effectif car les

élèves de ce quartier-là sont déjà partis dans d'autres écoles par des dérogations : « *Moi, mon gamin de 3 ans et demi, même à la maternelle, il vit très mal la ZEP, la violence, c'est très difficile, donc de toute façon on va ailleurs* » (enseignante D).

Et pour être repassée dans l'école l'année suivant notre enquête, nous avons pu entendre la satisfaction des enseignants qui sont restés (les 3 plus contestataires étant partis) : « *Cette année, ça va bien mieux, y a moins de violence* », même si rien de plus n'a été entrepris. Nous sommes alors souvenue des paroles de l'enseignante D très engagée dans l'action : « *Il y en a qui réfléchissent, qui sont d'accord, qui bougent, d'autres attendent pour voir, par contre y en a qui mettent les freins, là la source de stress est là* », et nous sommes restée perplexe devant un tel changement de point de vue d'une année sur l'autre en nous demandant si la perception de la violence ne dépendait pas grandement de la façon dont le collectif la vivait dans ses interrelations. Les « engagés » une fois partis, tout pouvait reprendre sa place, au risque de banaliser des faits peu ordinaires.

DISCUSSION

Nous pensons donc, au vu de cette souffrance et insatisfaction parlées que le prix à payer pour s'adapter et survivre aux épreuves du métier peut être assez fort. Nous considérons aussi qu'il est grand temps de se pencher collectivement sur « les dominations ordinaires » (Martuccelli, *ibid.*) en jeu aujourd'hui dans l'école et dont la violence et le stress seraient deux indicateurs parmi les plus voyants. Il est donc important d'insister qu'enseignants comme élèves sont soumis à des épreuves d'adaptation et de lutte pour la survie, et dans un espace scolaire parfois assez chaotique, certains enseignants choisissent la stratégie du pessimisme cynique les conduisant à ne plus supporter ces élèves difficiles, à les considérer comme des adversaires. Or, « Si autrefois nous souffrions d'être soumis à un ordre, aujourd'hui nous souffrions d'être soumis à un désordre dans lequel peuvent se déchaîner des éléments de domination extrême » (Touraine, 2000, p. 130). Ainsi, à travers l'analyse du stress des enseignants, nous pensons avoir enrichi les observations de Debarbieux sur cette usure quotidienne qu'il a déjà décrite (1995, 1999). En effet, c'est en ouvrant la boîte noire d'une école, en fouillant dans son intimité professionnelle que nous avons pu faire émerger le stress et les actions des enseignants confrontés à la violence.

Nous ne voulons pas terminer sans proposer quelques pistes d'actions susceptibles de rendre opérationnel et plus efficace l'action du groupe fondée sur l'expression des difficultés et souffrances, non plus à travers une plainte individuelle ou collective, culpabilisante et stigmatisante mais bien plutôt à travers la construction d'un « nous » respectueux des « je » (De Singly, 2003, p. 10) qui permettra de rassembler les énergies.

- Modifier dans le fond la formation initiale pour apprendre à faire un pot commun du stress et des difficultés, fondement de projets d'équipe réels et non plus virtuels sur le papier.
- Insister sur le rôle de la direction d'école en faveur de gouvernements d'établissements démocratiques reposant sur une communauté scolaire en apprentissage mutuel, élèves comme enseignants, sortant alors d'une « comédie de la maîtrise » (Perrenoud, 1996).
- Créer de nouveaux métiers d'accompagnement de type « *counselling* » pour une recomposition identitaire du métier.

Si cet article, et plus largement notre thèse de doctorat, permettent d'aider à construire de tels outils, alors nous aurons été fidèle à notre posture de praticienne réflexive (nous sommes enseignante en école élémentaire, et depuis septembre 2005, maître de conférences IUFM d'Aquitaine), engagée dans l'amélioration des conditions de travail, autant pour les enseignants que pour les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P. (1980). – *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.
- CROZIER M., FRIEDBERG E. (1977). – *L'acteur et le système*, Paris, Le Seuil.
- DEBARBIEUX E. (1996). – *La violence en milieu scolaire*, 1. « État des lieux », Paris, ESF.
- DEBARBIEUX E. (1999). – *La violence en milieu scolaire*, 2. « Le désordre des choses », Paris, ESF.
- DE SINGLY F. (2003). – *Les uns avec les autres*, Paris, A. Colin.
- DUBET F. (2002). – *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.
- GIDDENS A. (1994). – *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.
- JANOT L. (2003). – *Stress individuel des enseignants d'école primaire et médiation collective*, thèse de doctorat (sous la dir. d'E. Debarbieux), Université Victor Segalen, Bordeaux 2.
- LAZARUS R. S., FOLKMAN S. (1984). – *Stress, appraisal, and coping*, New York, Springer Publishing Company.
- MARTUCELLI D. (1999). – *Sociologie de la modernité*, Paris, Gallimard.
- MARTUCELLI D. (2001). – *Dominations ordinaires*, Paris, Ed. Balland.
- PERRENOUD PH. (1996). – *Enseigner, agir dans l'urgence*, Paris, ESF.
- TOURAINÉ F., KHOSROKHAVAR F. (2000). – *La recherche de soi*, Paris, Fayard.

ANNEXE

Échelle de stress perçu (Cohen et Williamson, 1988)

Consigne : je vais vous poser 14 questions qui concernent vos sensations et vos pensées pendant le mois qui vient de s'écouler. Vous essayez de répondre rapidement en indiquant la fréquence de ces sensations et pensées parmi les cinq choix proposés : Jamais/Rarement/Parfois/Assez souvent/Très souvent.

Au cours du dernier mois

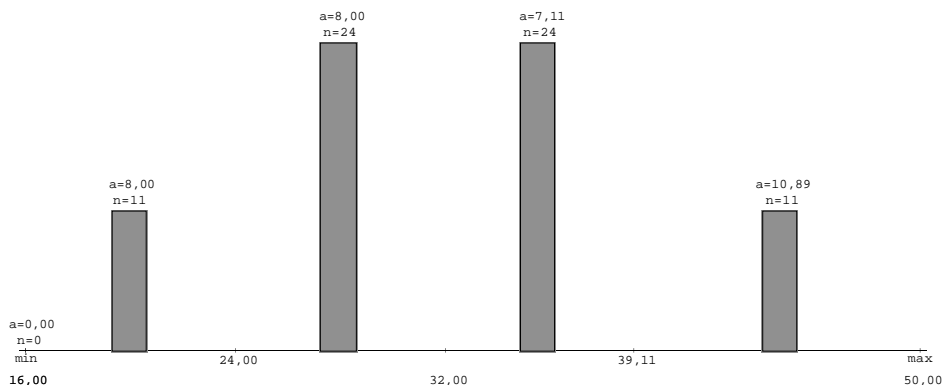
1. ... avez-vous été dérangé par un événement inattendu ?					
2. ... vous a-il semblé difficile de contrôler les choses importantes de votre vie ?					
3. ... vous êtes-vous senti nerveux et stressé ?					
4. ... avez-vous affronté avec succès les petits problèmes et ennuis quotidiens ?					
5. ... avez-vous senti que vous faisiez face efficacement aux changements importants qui survenaient dans votre vie ?					
6. ... vous êtes vous senti confiant dans vos capacités à prendre en main vos problèmes personnels ?					
7. ... avez-vous senti que les choses allaient comme vous le vouliez ?					
8. ... avez-vous pensé que vous ne pouviez pas assumer toutes les choses que vous deviez faire ?					
9. ... avez-vous été capable de maîtriser votre énervement ?					
10. ... avez-vous senti que vous dominiez la situation ?					
11. ... vous êtes-vous senti irrité parce que les événements échappaient à votre contrôle ?					
12. ... vous êtes-vous senti préoccupé par des choses que vous deviez mener à bien ?					
13. ... avez-vous été capable de contrôler la façon dont vous passiez votre temps ?					
14. ... avez-vous trouvé que les difficultés s'accumulaient à un tel point que vous ne pouviez les surmonter ?					
	1	2	3	4	5

Les items 4, 5, 6, 7, 9, 10 et 13 sont notés en sens inverse.

Le score de stress a été calculé sur 13 items (sans la question 12) pour correspondre à la validation française du test qui a été effectuée par le Laboratoire de psychologie de la santé, université Bordeaux 2 (2003).

Répartition de la population (70 enseignants) sur l'échelle de stress perçu

4 classes ont été identifiées à partir de l'écart type à la moyenne afin de faire apparaître les éléments marginaux et le groupe moyen de la population qui se situe entre 24 et 32 (médiane).



Moyenne: 31,53 – Écart-type: 7,58 - Médiane: 32

70 observations valides - Somme: 2207,00 - Variance: 57,38 -

Valeur la plus fréquente: 32 (8n°)

La dépendance est peu significative ($\chi^2 = 9,66$, ddl = 3, 1-p = 97,83%).

150

Nous considérons que tous les enseignants ayant un score au test supérieur ou égal à la médiane ($> \text{ou} = 32$) ont une forte voire très forte perception de stress :

Score	Nb. cit.	Fréq.
de 16 à 23 (pas stress)	11	15,71 %
de 24 à 31 (peu stress)	24	34,28 %
de 32 à 50 (stress, hyperstress)	35	50,00 %
TOTAL observations	70	100,00 %

Une majorité d'enseignants, la moitié, perçoit donc les événements comme imprévisibles, stressants et menaçants. Ils ont le sentiment de ne pas contrôler les situations.

DESCRIPTION DES MODES SPONTANÉS DE CO-CONSTRUCTION DE CONNAISSANCES CONTRIBUTIONS À UN FORUM ÉLECTRONIQUE AXÉ SUR LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

ISABELLE NIZET, THÉRÈSE LAFERRIÈRE*

Résumé

La compréhension des contributions des participants à un forum électronique axé sur la pratique réflexive constitue un enjeu pédagogique important dans un contexte de stage en enseignement. Cette étude décrit les contributions recueillies pendant trois ans auprès de cohortes différentes. L'analyse descriptive menée dans une perspective socio-constructiviste a permis d'identifier la dynamique globale des forums et les caractéristiques structurelles. Un modèle descriptif émergeant a d'abord été élaboré. Par la suite, ces contributions ont été réorganisées en un modèle dynamique dans lequel les intentions sous-jacentes des participants et les effets des contributions ont été pris en compte.

151

Abstract

The understanding of the contributions of participants in a chat site based on the reflexive practice, constitutes an important educational stake in the context of a teacher training session. This study describes the contributions gathered for three years among different groups. The descriptive analysis, led in a socio-constructivist perspective, has allowed the identification of the general dynamic of the forums and the structural

* - Isabelle Nizet, Thérèse Laferrrière, université Laval, faculté des sciences de l'éducation, Québec.

characteristics. An emerging descriptive model was first worked out. Then, these contributions were reorganised in a dynamic model in which the underlying intentions of the participants and the effects of the contributions were taken into account.

Resumen

La comprensión de las contribuciones de los participantes a un foro electrónico orientado sobre la práctica reflexiva constituye un objetivo pedagógico importante en un contexto de cursillo de enseñanza. Este estudio describe las contribuciones de tres cohortes diferentes, contribuciones reunidas durante tres años. El análisis descriptivo realizado con una perspectiva socioconstructivista ha permitido identificar la dinámica global de los foros y las características estructurales. Primero fue elaborado un modelo descriptivo emergente. Posteriormente, estas contribuciones fueron reorganizadas en un modelo dinámico en el que se tomaron en cuenta las intenciones subyacentes de los participantes y los efectos de las contribuciones.

Zusammenfassung

Das Verständnis von den Mitwirkungen der Teilnehmer an einem reflektionsorientierten Forum ist das, was während eines Praktikums im Schulwesen auf pädagogischer Ebene wichtig ist. Diese Studie beschreibt die Mitwirkungen, die während 3 Jahre bei verschiedenen Gruppen gesammelt wurden. Die deskriptive Analyse, die in einer soziokonstruktivistischen Perspektive gemacht wurde, hat ermöglicht, die globale Dynamik und die strukturellen Merkmale zu identifizieren. Zuerst wurde eine deskriptive herausragende Vorlage ausgearbeitet. Dann wurden diese Mitwirkungen in eine dynamische Vorlage neu zusammengefügt, in der die tiefer liegenden Absichten der Teilnehmer und die Folgen der Mitwirkungen berücksichtigt wurden.

Introduction

L'étude présentée décrit les modes spontanés de contribution à un forum de discussion utilisé comme support à l'analyse réflexive d'étudiants stagiaires en enseignement. Elle s'inscrit dans le contexte théorique de la construction de connaissances en collaboration et du développement de communautés d'apprentissage selon une perspective socioconstructiviste. Dans la démarche exploratoire poursuivie, il s'agissait de repérer et de qualifier les manifestations de la co-construction de connaissances tout au long de la participation à un forum tenant lieu de journal collaboratif dans un contexte de formation initiale à l'enseignement, cela sur une durée de trois ans et auquel trois cohortes distinctes d'étudiantes et d'étudiants ont participé.

Partant de données accumulées au cours d'une première année, nous avons élaboré un répertoire descriptif des différentes contributions des participants. Nous avons reconduit les analyses sur deux autres cohortes de stagiaires poursuivant les mêmes objectifs de stage, d'une durée identique (4 mois), au sein d'une même école associée et interagissant au sein du même support électronique, soit les forums de discussion de l'Univirtuelle/Virtual-U, au cours des deux années suivantes.

Nous présentons brièvement les orientations théoriques retenues. Côté méthodologique, nous décrivons les procédures de sélection et d'analyse. En ce qui concerne les résultats, on retrouve une description de la dynamique globale d'un forum et de sa dynamique structurelle. Du point de vue de la contribution des participants à la réflexion collective, nous présentons un modèle descriptif reprenant les grandes catégories issues de l'approche théorique ainsi qu'un répertoire détaillé des contributions. Suit la présentation de la répartition de ces contributions dans les trois forums étudiés. Nous terminons par une discussion des résultats et l'identification de pistes futures d'analyse.

153

ORIENTATIONS THÉORIQUES

Dans l'approche socioconstructiviste, la co-construction de connaissances implique le partage de connaissances déjà acquises, le développement d'interactions génératrices de connaissances et une distribution du savoir entre les participants. Nous approchons le processus de co-construction de connaissances à la lumière de la théorie de l'activité (Vygotski, 1978 ; Engeström, 1987 ; Lewis, 1997). Lorsqu'un participant s'implique dans le forum de discussion, il importe, en tant qu'agent, dans l'espace collaboratif (outil de médiation) ses connaissances et ses expériences individuelles. Leur explicitation sert de point d'ancrage à l'émergence de *connexions* entre les membres (connaissances et expériences communes) de la communauté mais aussi de différences suscitant le questionnement des objets étudiés. C'est par ce

contact avec l'altérité de l'expérience ou de la connaissance évoquée par autrui que peut se produire l'*extension* de l'espace cognitif individuel requis pour approcher le problème posé, le partager ou intégrer les éléments réflexifs nouveaux, à la condition que cette altérité soit exprimée et explorée. Les contradictions explicitement formulées sont ainsi le point de départ d'une transformation potentielle de la communauté (*learning by expanding*, Engeström, 1987).

Le partage de connaissances révèle l'existence de « zones de développement proximal ». L'espace collaboratif est constitué de « chevauchements » de connaissances et de zones de développement proximal (ZDP) et de complémentarités entre les ZDP et les connaissances individuelles des participants. La traversée d'une zone de développement proximal avec le support des pairs produit un apprentissage, manifesté par une « *appropriation* » des connaissances (Vygotski, 1978) (1).

Lorsque des participants d'un forum électronique exposent des problèmes vécus en stage (2) dans une perspective d'analyse réflexive, ils partent nécessairement de leurs croyances (Wideen *et al.*, 1998) ainsi que de leurs bases de connaissances pour définir le problème et l'écart ressenti. Ils sont encouragés à avoir recours à des perspectives multiples pour poser le problème. Les connaissances dont ils disposent leur permettent d'effectuer un recul par rapport à l'expérience et à l'action (Legault, 2000). Ils invitent leurs pairs à contribuer à la compréhension du problème ainsi qu'à la formulation, en collaboration, de solutions (*problem setting et problem solving*, Schön, 1983). L'activité réflexive sur la pratique se manifesterait donc par le déploiement des expériences et des connaissances et la négociation de leur pertinence au sein du groupe, et ceci mènerait les participants à la production de connaissances nouvelles par l'explicitation ou l'exposition à des connaissances et des conceptions des pairs. Dans ce sens, la « construction » de connaissances deviendrait un but, un objet partagé.

MÉTHODOLOGIE

La dynamique qui anime ces interactions est conçue comme constituée d'apports individuels en des temps qui sollicitent la collaboration entre les participants, les nouveaux intrants individuels entrant ainsi en contact avec le « système de connaissances distribuées » qui, en retour, les transforme – ce qui influence les productions ulté-

1. - Voir Brown *et al.*, « Pour le débat entre "internalisation" et "appropriation" », 1993, p. 192.

2. - Voir article de Legault (2000), pour une description de la nature des problèmes rencontrés par les stagiaires en enseignement.

rieures (Salomon, 1993, p. 123). S'il se manifeste davantage dans un produit collectif, ce processus laisse aussi des traces individuelles.

Tout au cours des trois années, l'encadrement et la facilitation du forum s'en sont tenus à la présentation des objectifs (le développement d'une capacité d'analyse réflexive chez le futur enseignant ainsi que l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'activité d'apprentissage en collaboration) et à des manières de faire invitant l'engagement, la participation et le retour sur l'expérience (d'enseignement ainsi que de participation au forum électronique) plutôt qu'à des contrôles stricts (en matière de fréquence de participation et de quantité de productions de texte).

Nous avons laissé émerger de l'analyse les comportements spontanés pour les situer par rapport aux trois constituants de la pratique réflexive effectuée en collaboration identifiés dans le cadre théorique (connexion, extension et appropriation). Ainsi, le premier aspect de la dynamique de construction à observer est l'élaboration d'une structure de communication dans laquelle les interactions visent le développement d'une *connexion* de base entre les participants. Nous partons de l'idée qu'il s'agit de repérer les contributions à caractère socio-affectif au sein du forum électronique. Le deuxième aspect est la démarche sociocognitive par laquelle les participants « déposent » dans l'espace virtuel leurs croyances et connaissances et prennent connaissance des propos des autres (*extension*). Le troisième aspect est la négociation du sens incluant l'actualisation des convergences et des divergences et la manifestation des effets résultant des interventions entre des pairs au plan de la cognition individuelle ou distribuée (*appropriation*). Ces derniers ne sont pas toujours explicites. La perspective choisie étant essentiellement descriptive et exploratoire (ethnographique), nous avons effectué sur le corpus les opérations suivantes :

Sélection du corpus à analyser

Un forum est constitué d'un ensemble de messages demeurés sans réponse ainsi que de fils de discussion (ou épisodes) (3) eux-mêmes constitués d'une quantité variable de messages (quelque 125 pages ou 40 000 mots au total répartis sur quatre mois à chacune des années). Chaque fil de discussion (messages disposés sous forme arborescente) a été considéré comme un épisode de communication en soi.

Bon nombre d'épisodes (ou fils de discussion) ne sont pas exclusivement constitués d'interactions au sens où l'entend Marttunen (1998) (4). Deux critères ont guidé la

3 - Afin de respecter l'organisation naturelle du corpus, nous considérons qu'un épisode correspond à un fil de discussion complet.

4 - Marttunen définit une interaction comme l'enchaînement suivant : message initial-réponse- réaction, ce qui correspond à une vision « dyadique » de l'interaction.

sélection des messages à analyser : 1. la longueur des fils et 2. le coefficient d'interactivité défini comme étant le rapport entre le nombre de messages d'un fil de discussion et le nombre de niveaux de réponses dans ce fil. Plus ce coefficient est élevé (1, 5 et plus) plus le fil de discussion est constitué de messages-nœuds suscitant plusieurs réponses. Plus le coefficient est bas (1, 5 et moins) plus le fil démontre une dynamique de réponses uniques reliées linéairement. Les fils les plus longs (entre 8 et 21 messages) ont également été choisis car, après examen de la dynamique générale d'un forum, ils semblaient être les plus propices à la détection de manifestations de co-construction de connaissances dans les dimensions qui nous préoccupaient. Chaque fil est constitué d'un certain nombre de messages (voir tableau 1) étant eux-mêmes découpables en unités de sens ; en moyenne, nous avons identifié 2,5 unités de sens par message. Une unité est définie comme distincte et significative à partir du moment où elle traduit la manifestation d'une contribution socioaffective ou socio-cognitive que l'on peut décrire de manière univoque.

Année	1999	2000	2001	Total
Nombre total de fils de discussion	108	115	158	381
Nombre total de messages	308	470	375	1153
Proportion de fils analysés (à partir des critères définis plus haut)	4/108 3,7%	4/115 3,4%	4/158 2,5%	moyenne : 3,2
Proportion de messages analysés (sur le total des messages de chaque forum)	54/308 = 17,5%	68/470 = 14,5%	41/375 = 11%	163
Nombre d'unités de sens dans les épisodes analysés	128	173	99	400
Coefficient d'interaction moyen des fils analysés	2,1	2,7	2,4	moyenne : 2,4

Tableau 1. Données quantitatives longitudinales relatives aux épisodes analysés

Étapes de l'analyse

L'analyse qualitative globale des forums, effectuée dans le but d'identifier d'abord quels fils étaient les plus susceptibles d'inclure des manifestations de co-construction de connaissances, avait déjà conduit au choix de retenir les fils les plus longs. Une analyse structurale des fils de discussion sélectionnés s'ensuit dans le but de saisir l'évolution de la communication au sein de chaque fil de discussion. Enfin, une analyse ethnographique de chaque fil de discussion, dans le but d'identifier les différentes contributions des participants, a été effectuée.

La quantification des données qualitatives recueillies a permis d'établir la répartition des messages dans les différents espaces de communication pour les fils de discussion analysés. Les contributions décrites qualitativement ont également été traitées quantitativement de manière à obtenir le « profil » des fils analysés d'un point de vue descriptif.

RÉSULTATS

La participation à un forum de discussion constitue pour les étudiants et les étudiantes une voie nouvelle de collaboration, particulièrement en ce qui concerne le développement de compétences de co-construction de connaissances.

La dynamique globale du forum

L'examen des 381 fils de discussion (répartis dans les trois forums analysés), du point de vue de leur contenu, révèle que les participants s'engagent dans le forum avec des besoins et des intentions variés se manifestant par la nature du message initial dont la teneur influence bien sûr le déroulement du fil de discussion. Par exemple :

Le partage d'une expérience : (Message # 75, Forum 2000)

Ce jeudi, alors que mon enseignante et moi présentions les étapes d'un projet assez long, mon enseignante recommanda fortement aux élèves de prendre des notes [...]. Tout le monde a alors ouvert son portable [...]. Nous avons présenté le projet en question et, pendant que l'enseignante parlait, j'ai fait le tour des tables de travail. Sur 27 élèves, 25 utilisaient « Inspiration » pour noter ce que l'enseignante disait. Jamais l'enseignante et moi n'avons suggéré l'emploi d'Inspiration : ce fut spontané et personnel.

La résolution d'un problème : (Message # 20, Forum 1999)

J'ai lu dans plusieurs messages des mots qui exprimaient une inquiétude ou une hésitation au sujet de la validation par les élèves du projet qui leur était soumis. Je ne sais pas si j'ai bien compris (si c'est le cas dites-le-moi) mais dans les lectures faites sur le projet, il me semble qu'une des caractéristiques principales c'est justement leur participation [...]. Je m'attends à ce qu'il y ait des négociations de la part des élèves. [...] Où se trouvent les limites d'une telle négociation ? J'attends vos commentaires.

Une réflexion sur la pratique : (Message # 58, Forum 2000)

Je suis maintenant apte à percevoir les résultats concrets des différentes approches pédagogiques que j'ai utilisées tout au long de mon stage, de manière intentionnelle. [...] Après un recul nécessaire, je vous partage donc les résultats de ma petite expérience entre des approches pédagogiques plus traditionnelles et des approches pédagogiques plus « actuelles » dans lesquelles l'aspect cognition et métacognition occupent une place importante [...].

Tous les messages subséquents au message initial ont la capacité de générer à leur tour des échanges plus ou moins interactifs (dialogues) avec d'autres participants. À première vue, plusieurs interventions spontanées ne semblent pas contribuer directement au développement d'une démarche de co-construction de connaissances; elles semblent cependant nécessaires à sa croissance, surtout en ses débuts et en vertu de leur teneur socioaffective.

Message # 52, Forum 2001

Bonjour à tous! Je voulais vous dire que je suis ravie d'avoir fait votre connaissance vendredi dernier. J'espère que l'on formera une équipe de stagiaires dynamiques, qui sauront partager les bons coups (comme les moins bons!) et qui s'entraideront comme des amis de longue date. Au plaisir de vous revoir tous demain et de communiquer avec vous sur ce forum.

De plus, certains fils de discussion ont pour but de communiquer de l'information, relative à la gestion du groupe, de manière centrifuge: ils sont constitués d'un seul message et ne suscitent pas de réponses.

Message # 1, Forum 1999

Bonjour à tous! Tel que promis, vous trouverez dans la page suivante divers sites et textes en ligne vous permettant d'enrichir vos connaissances. De plus, si vous trouvez des ressources précieuses, faites-le moi savoir afin que je puisse enrichir cette page.

D'autres fils de discussion sont initiés par un appel à la convergence des participants vers une tâche particulière dont ils doivent décrire l'état d'avancement via le forum. L'effet de cet appel est une contribution de plusieurs participants de manière centripète (réponse) suivie (dans certains cas) d'une rétroaction évaluative.

Un bilan de stage (Message # 172, Forum 2001)

Déjà plus d'un mois de passé. [...] Je crois que j'ai parcouru un bon bout de chemin. J'avance vers l'atteinte des objectifs que je me suis fixés en début d'année et j'essaie de voir comment je pourrai aller encore plus loin. Un de mes objectifs personnels était d'élaborer et d'expérimenter un projet dans sa totalité. Eh bien celui-là, je crois que je l'ai atteint. Pour moi c'était du nouveau. J'avais eu l'occasion de m'insérer dans les projets de mes enseignants-associés au cours de mes autres stages mais cette fois-ci c'est moi qui devais tout monter du début à la fin. La principale crainte que je voulais surmonter était d'être capable d'amener les élèves à atteindre certains des objectifs du programme à travers un projet intéressant.

Enfin, plusieurs fils de discussion sont initiés par l'exposition d'un problème suivi d'une demande d'aide (résolution de problèmes vécus ou anticipés) et de réactions à des éléments factuels ou réflexifs (réflexion sur l'action). Le fil de discussion est initié par un étudiant. L'effet de ce message initial est un ensemble de contributions sous forme de dialogue avec l'initiateur de l'épisode ou, plus souvent, d'implication

d'autres participants en cours de discussion. Les épisodes sélectionnés font partie de cette dernière catégorie. On observe d'ailleurs un glissement significatif des fils de discussion de nature purement informative vers une fonction nettement plus constructive qui débute généralement entre la 3^e et la 5^e semaine des différents forums.

Message initial : (Message # 60, Forum 1999)

Réussir à faire travailler les élèves en équipe de façon à ce que ça soit productif, voilà la question. Lorsque je fais référence à du travail d'équipe c'est au travail visant la collaboration, l'échange et la confrontation d'idées dans l'atteinte d'un but commun. Cependant, pour les élèves en 4^e secondaire, le travail d'équipe signifie plutôt: un moment où l'on peut discuter entre amis tout en fournissant un minimum d'efforts. Vous me répondez c'est normal ils n'y sont pas habitués. Que faire alors pour les habituer sans qu'ils se retournent contre moi et refusent de collaborer? Que devrais-je leur dire suite à ces constatations?

Réponse d'un participant au Forum : (Message # 66, Forum 1999)

C'est normal qu'ils ne travaillent pas tous. C'est normal qu'il en profite pour s'amuser un peu. Quand on choisit de se lancer dans une nouvelle forme de pédagogie, il est inévitable qu'une espèce de flottement s'installe à l'intérieur de la classe. Les voilà en situation d'apprendre autrement, en équipe dans ton cas. [...] Tu dois maintenant apprendre à te donner le temps d'arriver à tes fins et leur donner le temps de comprendre comment ils peuvent se mettre au travail dans un contexte différent. [...]. En lisant tout ceci je suis certain que tu te dis que tu sais tout ça. Mais alors pourquoi es-tu si impatiente? Je te mets au défi de nous raconter dans ton prochain message un événement heureux.

Réponse de l'initiatrice du fil : (Message # 67 Forum 1999)

M., tu as probablement raison de te demander pourquoi je suis si impatiente lorsque je vois qu'ils ne travaillent pas. Ce sentiment provient de mes attentes et de mon objectif premier: la réussite de mes élèves et mon désir d'être la plus compétente possible. C'est comme si je me sentais responsable de leur improductivité car c'est moi qui les ai placés dans cette situation d'apprentissage. En somme, les attentes que j'ai en les plaçant en équipe ne sont pas comblées encore. J'ai le même sentiment lorsqu'ils sont amorphes et qu'il y a peu d'interactions entre nous. [...] J'aimerais trouver de meilleures façons de passer la matière.

Dans l'action, je me demande constamment quoi leur dire pour les mettre à l'ouvrage. [...] Aujourd'hui, par exemple [...], j'ai négocié avec eux. J'ai tout fait pour les convaincre. Je pense que la clef du succès va passer par la négociation avec mes élèves.

En ce qui concerne le travail d'équipe, je vais devoir leur faire développer quelques habiletés de coopération en utilisant quelques stratégies.

Une fois cette première clef de décodage du corpus établie, les épisodes davantage interactifs ont été analysés à l'aide de la théorie socioconstructiviste afin de repérer les modes émergents de co-construction dans les espaces de communication établis.

La dynamique structurelle des épisodes sélectionnés

Pour chaque fil de discussion nous avons procédé à la description de l'enchaînement des différents messages constitutifs du fil en fonction de leur rapport au message initial. Cette analyse descriptive a permis de cerner les espaces de communication suivants :

- L'espace de communication constitué du *message initial* et des autres messages de l'initiateur du fil.
- L'espace de communication constitué des *messages directement et explicitement reliés* au message initial, c'est-à-dire dont le destinataire nommé est l'initiateur du fil.
- L'espace de communication constitué des messages *indirectement reliés* au message initial, c'est-à-dire dont le destinataire nommé est un participant qui a répondu à l'initiateur.
- L'espace constitué des messages *non-connectés* au message initial, c'est-à-dire de messages adressés au groupe ou à un participant de l'espace précédent.

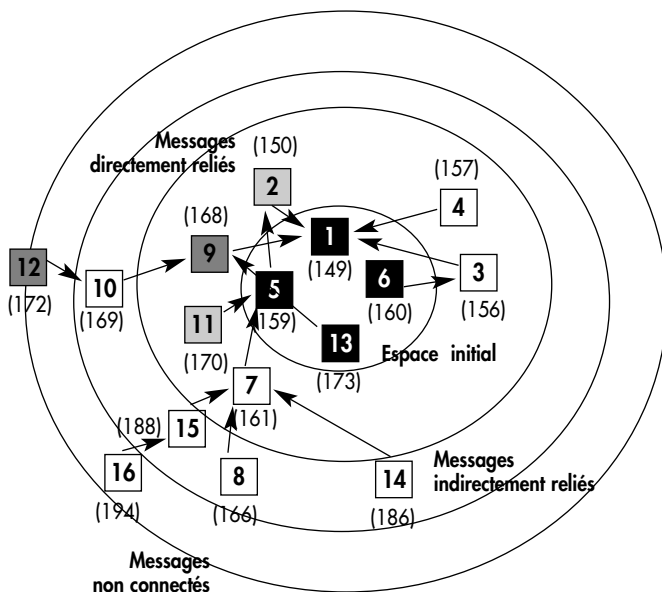


Figure 1. Dynamique structurelle d'un épisode (fil de discussion)

La figure ci-dessus illustre l'un de ces fils de discussion (3^e fil de discussion analysé dans le Forum de 1999) : on constate que le message initial reçoit plusieurs réponses et que plusieurs séquences de dialogues s'instaurent entre l'initiateur et les répondants (séquence constituée des messages 1-2-5 ; séquence constituée des messages 1-3-6 et séquence constituée des messages 1-9-13). Le premier message est un message-nœud vers lequel converge la dynamique du fil. Par la suite, l'espace de communication s'élargit et certains messages périphériques deviennent à leur tour des messages-nœuds (séquence constituée des messages 7-8-14-15-16 et séquence constituée des messages 9-10-12). On remarque aussi que plus on s'éloigne de l'espace de communication directement relié à l'espace initial plus la « vitalité » (en termes de nombre de messages) du fil diminue. Dans l'espace de communication ainsi élaboré, on peut avancer que le forum est utilisé pour entreprendre une démarche réflexive à partir du partage d'expériences et de connaissances. Dans cet espace se développe parfois un dialogue dans le sens où l'information ne fait pas que circuler (comme dans la plupart des épisodes des deux catégories précédentes) mais devient transformante et structurante, contribuant ainsi à une démarche de co-construction de connaissances. La nature des contributions évolue au cours du forum et ainsi se développe, par l'entremise du forum électronique, la communauté d'apprentissage.

LES CONTRIBUTIONS DES PARTICIPANTS

Quels modes de contribution, de téléprésence, traduisent les différents messages d'un fil de discussion et comment se manifeste la collaboration ?

La perspective exploratoire et descriptive choisie a permis de développer un répertoire de contributions spontanées des participants au forum et de les situer dans le cadre des constituants du processus de co-construction des connaissances retenus (connexion, extension et appropriation). Le modèle a ensuite été utilisé pour l'analyse quantitative des contributions dans les trois forums de discussion.

Il nous a semblé pertinent de distinguer les messages initiaux de chaque fil des messages réponses. En effet, le message initial est structuré d'une manière relativement stable et son contenu oriente le déroulement du fil.

Le message initial. Dans 12 fils sur 12, le message initial contient la formulation d'un problème vécu ou d'une problématique observée en stage, en termes d'écart de perception pour les « auteurs » (stagiaires, élèves ou enseignants associés). Cette formulation ouvre sur un questionnement dans 10 cas et l'évocation de solutions appliquées par le participant dans 6 cas, celles-ci étant issues de son répertoire personnel ou de principes à appliquer. Le message se clôture dans 8 cas par une incitation au dialogue sous forme de demande d'aide ou d'appel à la réflexion.

Les réponses des participants. Dans un premier temps, l'analyse des fils de discussion les plus longs des trois forums nous a permis, à titre indicatif, de regrouper les contributions des participants, en regard de leurs réponses à un message et compte tenu de la nature des unités de sens, en quatre catégories : les contributions socio-affectives, les contributions sociocognitives visant l'espace cognitif d'un pair ou du groupe (niveau 1), les contributions sociocognitives manifestant les effets de l'intervention du pair sur l'espace cognitif propre d'un participant (niveau 2) et les contributions métacognitives.

MODÈLE DESCRIPTIF ÉMERGENT

Du point de vue des contributions socio-affectives. Dans la majorité des contributions de cette nature, les participants adoptent une attitude empathique à l'égard des autres participants ou de l'un d'entre eux, soit sous forme de manifestation affective face au problème vécu ou de connexion avec le contenu du message.

Du point de vue des contributions sociocognitives de niveau 1. Les contributions sociocognitives se repèrent par des manifestations d'échanges sur une opinion, une idée, une perspective évoquée par un pair ou, encore, un désaccord avec une formulation ou une piste de solution ou d'action évoquée par un pair. Les contributions des participants semblent, à première vue, orientées par des préoccupations essentiellement instrumentales (définition du problème et solutions). Tout indique que l'enjeu pour les participants est que leur contribution soit utile pour le pair ayant soulevé un problème. Mais on détecte également chez les participants d'un même fil des contributions qui, par leur nature persuasive, semblent traduire une intention « stratégique » portant sur le processus cognitif du pair et non plus seulement sur l'aspect instrumental et « pratique » de résolution du problème. Il s'agit le plus souvent d'exemples de solutions mises en place et évaluées par le pair et/ou l'enseignant associé.

Du point de vue des contributions sociocognitives de niveau 2. Lorsque la contribution d'un pair suscite chez un participant ou au sein du groupe un mouvement d'appropriation, une contribution sociocognitive de niveau 2 se produit. Les contributions qui s'ensuivent traduisent alors l'effet de cette appropriation. Bien que l'on ne dispose pas de beaucoup d'information directe sur les effets cognitifs des échanges, nous avons repéré plusieurs « réactions » traduisant l'impact de l'intervention d'un pair.

Du point de vue des contributions métacognitives. Plusieurs messages contiennent des éléments métacognitifs tels que la synthèse de contributions antérieures ou une réflexion sur l'état de la discussion. Ce type de contribution survient généralement à la fin d'un fil de discussion lorsqu'un participant ressent la nécessité de faire le point

ou de clarifier l'état de la progression de l'échange; ceci se manifeste lorsque l'échange, par son aspect polémique, semble entraver une certaine progression (nécessité d'une médiation) ou lorsque l'échange a été particulièrement constructif (manifestation de la satisfaction), ce qui produit un consensus implicite sur lequel se clôture généralement le fil.

Répertoire des contributions

Les contributions des participants, qu'elles soient reliées au message initial ou aux messages subséquents, manifestent des comportements ou des démarches regroupés selon les dimensions ci-dessus présentées.

- **Les contributions socio-affectives** sont des manifestations d'empathie, d'accord affectif envers une personne ou le groupe, de satisfaction ou d'insatisfaction, de solidarité et d'encouragement qui n'ont pas de teneur cognitive, ou d'appel à la collaboration par lequel se termine souvent le message initial. Il s'agit d'unités de sens relativement courtes et introduisant généralement le message.

- **Les contributions sociocognitives** de premier niveau visent l'espace cognitif d'un pair ou du groupe et touchent les différentes dimensions de la résolution de problèmes ou de la démarche réflexive. En ce qui concerne la résolution de problème, les contributions repérées sont les suivantes : présentation d'une expérience problématique similaire, description du problème (en tant qu'écart de perception entre les acteurs), formulation ou reformulation du problème posé en ses propres termes, formulation d'hypothèses sur les causes du problème, offre de solutions utilisées par l'auteur, prescription de solutions, suggestion de solutions transférables dans la pratique individuelle ou collective, évocation et suggestion de principes à appliquer individuellement ou collectivement. En ce qui concerne la réflexion, les contributions suivantes ont été repérées : renvoi à un hyperlien (données issues du milieu, analyses réflexives antérieures), référence à une analogie, confrontation d'une idée ou d'une piste de solution, prise de distance, remise en cause d'une conception ou d'une croyance du pair à partir de son expérience, invitation à transformer la vision du problème à l'aide d'une « contre-expérience ».

- **Les contributions sociocognitives de second niveau** traduisent l'impact manifeste de l'intervention d'un pair sur son espace cognitif propre que l'on pourrait situer sur un axe allant de l'acceptation d'une intervention antérieure à son rejet. Les contributions d'acceptation repérées sont les suivantes : accord cognitif avec un interlocuteur ou avec un auteur, acceptation de la confrontation, appropriation d'éléments apportés par un participant (point de vue, principes, solutions), transfert projeté de solutions suggérées dans la pratique, formulation de principes rassembleurs, nouvelle compréhension de la problématique, dépassement de sa logique personnelle (modification de croyances, nécessité de modifier l'action); élargissement de l'espace réflexif à l'aide d'un retour sur les actions posées en fonction de leur effet

positif ou négatif, dépassement du conflit, nouvelle perception des actions à entreprendre. Les contributions traduisant un rejet total ou partiel des interventions d'un pair sont les suivantes : manifestation d'ambivalence face à la contribution d'autrui, manifestation d'un conflit intérieur, rejet ou formulation de limites ou de doutes relativement au transfert dans la pratique d'un élément théorique donné, prise de distance conceptuelle.

- **Les contributions métacognitives** traduisent une prise de distance quant à la nature de la discussion (prenant généralement en compte plusieurs messages). Les contributions repérées sont les suivantes : synthèse et analyse de l'état de la discussion, médiation, bilan, clôture.

Répartition des contributions dans les 3 forums

Forums	Socio-affectif	Sociocognitif (1)	Sociocognitif (2)	Métacognitif
1999	9,5%	66,5%	18,5%	5,5%
2000	16,5%	67,5%	11,5%	5,0%
2001	14,5%	54,0%	26,0%	5,5%
Pour les 3	13,75%	64,5%	16,75%	5,0%

Tableau 2. Répartition des contributions dans les 3 forums

Dans les trois forums, les contributions sociocognitives de niveaux 1 et 2 se partagent environ 80% des contributions (voir tableau 2, ci-dessus). Cette homogénéité s'accompagne cependant d'une certaine variété. Le forum de 1999 comporte moins de contributions socio-affectives que les deux autres forums (9,5%), mais l'espace du forum est occupé par des contributions sociocognitives de niveau 2 assez importantes (18,5%). Le forum de 2000 démontre un intérêt des participants pour les contributions socioaffectives (16,5%) mais les messages ont moins d'impact au niveau sociocognitif 2 (11,5%) que dans les deux autres forums. Le forum de 2001 se caractérise par un investissement important des participants dans les contributions sociocognitives de niveau 2 (26%). Enfin, la proportion de contributions métacognitives reste stable et relativement faible pour les 3 forums (5%).

DISCUSSION

Le but de la présente étude était de repérer et de qualifier les manifestations de co-construction des connaissances tout au long de la participation de stagiaires à un forum de discussion de type « journal réflexif collaboratif ».

À un niveau global, chaque forum montre une évolution notoire de l'intensité de l'activité d'échange après quelques semaines de démarrage. Les problématiques qui ser-

vent de point de départ aux échanges les plus intenses (fils de discussion étudiés) sont toutes reliées au vécu de stage, autant dans ses aspects concrets que dans un questionnement plus engageant du point de vue « théorique ». L'analyse de la dynamique structurelle de chaque fil de discussion et la représentation spatio-temporelle que nous en avons suggérée facilite le repérage de séquences d'échanges, de dialogues, de « messages-nœuds » et de la dynamique centripète ou centrifuge du fil.

L'approche spontanée des participants démontre que la pratique réflexive en collaboration se développe naturellement tout au long du forum. Quels sont les échafaudages qui permettraient d'en accélérer le processus, voire d'en dépasser les limites ? La variété de ces contributions a montré que le dialogue est la première mais non la seule condition pour l'émergence des manifestations explicites de construction de connaissances. L'analyse de la nature et de la dynamique sous-jacentes de ces contributions fournit des pistes de recherche pour le repérage de manifestations de co-construction de connaissances plus diversifiées et plus significatives lorsqu'on s'interroge sur les conditions de base de la participation des stagiaires au forum.

Conclusion

L'analyse des contributions spontanées dans l'espace collaboratif du forum est loin de révéler un processus linéaire et unique. Pour comprendre le parcours des participants et déceler l'apport d'un forum électronique au plan de la co-construction de connaissances, il est utile de disposer de modèles permettant la description des contributions de chacun. Le modèle structurel de participation proposé permet de visualiser les espaces de communication produits implicitement par les participants et de percevoir un premier niveau d'implication, tout en cernant les conditions minimales d'une participation efficace ; le modèle permet de repérer les manifestations spontanées de construction de connaissances dans leurs aspects instrumentaux (reliés à la tâche de réflexion sur l'action) et sociocognitifs (reliés aux mécanismes de socioconstruction des connaissances). Il constitue un fondement utile, sinon essentiel, à la compréhension des manifestations de co-construction des connaissances.

Cependant, les manifestations de co-construction dans les forums de discussion ne sont pas repérables seulement dans les contributions « théoriquement » significatives en elles-mêmes, soit les contributions sociocognitives de niveau 1 ou de niveau 2. Dans ce sens, le repérage des différentes dynamiques sous-jacentes aux contributions s'avère nécessaire afin de juger de la pertinence et de la faisabilité pour le formateur de maîtres d'échafauder davantage la démarche des participants tout en préservant le degré d'intentionnalité démontré par ces derniers dans la présente analyse.

BIBLIOGRAPHIE

BROWN A.L., ASH D., RUTHERFORD M., NAKAGAWA K., GORDON A., CAMPIONE J.-C. (1993). – «Distributed expertise in the classroom», in G. Salomon (ed.), *Distributed cognition*, New York, Cambridge University Press, pp. 188-228.

ENGSTRÖM Y. (1987). – *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki, Orienta-Konsultit.

LEGAULT F. (2000). – «La gestion de la classe dans un stage d'initiation à l'enseignement et l'émergence d'une communauté virtuelle axée sur la résolution de problème», *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), pp. 593-618.

LEWIS R. (1997). – «An activity theory framework to explore distributed communities», *Journal of computer assisted learning*, 13, pp. 210-218.

MARTTUNEN M. (1998). – «Electronic mail as a forum for argumentative interaction in higher education studies», *Journal of Educational Computing Research*, 18, pp. 387-405.

SALOMON G. (1993). – *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press.

SCHÖN D.A. (1983). – *The reflexive practioner*, New York, Basic Books.

VYGOTSKI L.S. (1978). – *Mind in Society: the development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press.

WIDEEN M., MAYER-SMITH J., MOON B. (1998). – «A critical analysis of the research on learning to teach: making the case of an ecological perspective on inquiry», *Review of Educational Research* (2), pp. 130-178.

BON DE COMMANDE

À retourner à **INRP** - Publications - Vente à distance
19, mail de Fontenay - BP 17424 - 69347 Lyon cedex 07
Tél. : 04 72 76 61 64 ou 65

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 24 (1996) RR024			
N° 25 (1997) RR025			
N° 26 (1997) RR026			
N° 27 (1998) RR027			
N° 28 (1998) RR028			
N° 29 (1998) RR029			
N° 30 (1999) RR030			
N° 31 (1999) RR031			
N° 32 (1999) RR032			
N° 33 (2000) RR033			
N° 34 (2000) RR034			
N° 35 (2000) RR035			
N° 36 (2001) RR036			
N° 37 (2001) RR037			
N° 38 (2001) RR038			
N° 39 (2002) RR039			
N° 40 (2002) RR040			
N° 41 (2002) RR041			
N° 42 (2003) RR042			
N° 43 (2003) RR043			
N° 44 (2003) RR044			
N° 45 (2004) RR045			
N° 46 (2004) RR046			
N° 47 (2004) RR047			
Total			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 2005)

France (TVA 5,5 %) : 15 € ttc (98,39 F.)

Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP.
Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des finances et du budget, Direction de la comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).
Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à **INRP** - Publications - Abonnements
19, mail de Fontenay - BP 17424 - 69347 Lyon cedex 07
Tél. : 04 72 76 61 66 ou 63

Abonné : nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Payeur (s'il est différent) : nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Date

Cachet et signature :

3 numéros par an
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro

Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 2005
France métropolitaine (TVA 5,5 %) : 34 € ttc (223,03 F)
Corse, DOM : 32,90 € ttc (215,81 F)
Guyane, TOM : 32,23 € (211,41 F)
Étranger : 40 € (262,38 F)

Abonnements couplés

Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des deux abonnements. Si vous êtes déjà abonné à la *Revue Française de Pédagogie*, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.

Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP.

Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait)
"... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.