

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).