

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'hémiplogie » 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 délégative. 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.