

Elizabeth NONNON

## FORMULATION DE PROBLÉMATIQUES ET MOUVEMENTS DE PROBLÉMATISATION DANS LES TEXTES REFLEXIFS : UN POINT AVEUGLE POUR L'ENSEIGNANT ?

**Résumé :** La capacité de problématiser et de formuler des problématiques est un critère souvent évoqué dans l'évaluation d'écrits d'élèves et d'étudiants, et un objectif hautement revendiqué, à des niveaux d'enseignement où il ne faisait pas partie jusqu'ici de la culture scolaire. Malgré, ou à cause de cette évidence, il reste mal défini et échappe à l'enseignement. Il s'agit donc d'explicitier le sens que peut avoir cette notion dans le cadre de la culture scolaire, de dégager les caractéristiques discursives et linguistiques qui amènent à dire qu'il y a ou non problématique ou problématisation, et suscitent des jugements de validité, de clarté ou de pertinence. L'analyse s'appuie sur des corpus d'écrits d'enseignants en formation (problématique à partir de dossiers de textes théoriques, problématiques issues de l'expérience professionnelle pour l'écriture du mémoire).

**Mots-clés :** Problématiser — Formulation de problématiques — Jugement de validité et de pertinence — Note de synthèse — Mémoire professionnel.

La capacité de problématiser fait partie de ces critères de jugement souvent invoqués, mais peu définis et explicités pour évaluer les écrits réflexifs d'élèves ou d'étudiants, voire de futurs enseignants. Corollairement, apprendre à problématiser est un objectif valorisé, caractéristique de modes d'éducation qui visent une formation d'attitudes intellectuelles, de modes de pensée élaborés plus que la restitution de savoir-faire ou l'accumulation de connaissances. Jadis réservée aux sphères d'excellence et aux échelons supérieurs du travail théorique, cette exigence est devenue explicite en plusieurs lieux où elle n'apparaissait pas jusqu'ici comme prioritaire, notamment le lycée et les premiers cycles du supérieur, sans parler de la formation d'enseignants. Ainsi la problématique est devenue un terme-clef des Instructions Officielles pour le lycée, dans plusieurs disciplines différentes, le français et l'histoire en particulier. Ce terme apparaît aussi dans les rapports des concours de recrutement d'enseignants, notamment pour l'épreuve d'admissibilité du concours de professeur d'école ou l'épreuve orale sur dossier du CAPES. Cette exigence est devenue ainsi un principe organisateur pour la formation d'enseignants, qui fait place explicitement à des objectifs de développement de la distance critique, de mise en perspective historique, comparative, épistémologique, à travers d'une part la préparation aux épreuves d'analyse de dossiers de textes théoriques et de docu-

ments didactiques à l'écrit ou l'oral des concours de recrutement, et à travers l'écriture sur l'expérience d'enseignement lors du mémoire professionnel, pour lequel la formulation d'une problématique et la capacité de problématisation sont un critère valorisé.

Les notions de problème et de problématisation fonctionnent ainsi comme norme, au sens d'un principe régulateur qui oriente le travail des enseignants et les objectifs qu'ils se donnent, et les productions discursives des élèves et étudiants à travers l'évaluation qui en est faite. Mais cet objectif reste en fait peu opérationnalisable, il donne souvent lieu à des recommandations ou une imprégnation, un *esprit* plus qu'à une prise en charge explicite, particulièrement pour le français : on n'enseigne pas bien à problématiser. On oscille entre une acception technique et localisée (un intitulé circonscrit à des lieux précis d'un développement, dans l'introduction par exemple, acception que donnent souvent les élèves ou les étudiants au terme *problématique*), et une acception large, celle d'un processus diffus, non localisable, qui sous-tend toutes les autres opérations mises en jeu dans l'élaboration d'un écrit réflexif (la *problématisation*). Il est pensable de mettre au point pour les élèves un certain nombre de procédures plus ou moins codifiées pour expliciter une problématique (dans une introduction notamment), ou de faire acquérir des routines d'expression de la remise en cause (notamment pour les transitions d'une partie à une autre dans une dissertation, un commentaire de texte ou un mémoire). Mais le contenu même de l'activité problématisante, sa pertinence, qui commandent l'évaluation, semblent se rattacher aux connaissances et aux capacités personnelles de l'élève ou de l'étudiant. Elles sont éventuellement descriptibles (encore qu'il faudrait en élucider et en interroger les critères), mais en définitive pas vraiment transmissibles, ni forcément généralisables d'une situation à une autre. Il s'agit donc d'un objectif difficile à assumer et décevant pour un enseignant, et d'un critère de sélection redoutable et ambigu pour les étudiants et les élèves. Comme pour d'autres domaines d'excellence touchant aux contenus de connaissances et aux habitus culturels, et prégnants dans l'évaluation, on touche ici à un point-limite de l'enseignement et de la didactique.

Même si la diffusion récente du mot lui donne à l'école un caractère d'évidence et de routine, l'introduction de la problématique dans des contextes nouveaux, comme celui de la culture scolaire met en lumière sa dimension paradoxale. Le terme de problématique est un terme importé venu des sciences dures, un concept nomade comme dit Stengers<sup>1</sup>, mais il appartient aussi au langage commun : il fait partie en didactique des catégories omniprésentes qu'on n'explique pas vraiment. Cette évidence est donc à interroger sur plusieurs plans, pour tenter d'arracher le terme à cette connivence trompeuse et ces ambivalences, et de cerner ce qu'on peut attendre, en termes de démarche problématisante sur des savoirs donnés, chez des élèves ou des étudiants. Cette norme scolaire relativement nouvelle (à la différence du discours sur l'induction, par exemple) mérite d'être analysée dans ses conditions d'émergence et les questions auxquelles elle cherche à répondre, notamment dans la

---

<sup>1</sup> STENGERS I. (1987) *D'une science à l'autre, les concepts nomades*. Paris : Seuil.

définition des disciplines scolaires. Il faut ensuite se demander à quoi renvoie précisément, dans un discours, l'effet de problématisation : simple technique rhétorique, ou mouvements discursifs situés à différents niveaux, dans des rapports à interroger avec un véritable cheminement de la réflexion ? Cette explicitation paraît un préalable nécessaire pour trouver un langage commun avec les étudiants et des procédures de travail sur ce qui est un moteur de l'écriture et de la réflexion, mais aussi, pour eux, un lieu crucial de difficulté.

## I. PROBLEMES ET PROBLEMATISATION : UN LIEU COMMUN ?

### I. 1. Quelques caractéristiques pour approcher ce qu'est un problème

La prise de conscience et la formulation de problèmes sont présentées dans la plupart des discours pédagogiques actuels comme emblématiques de l'activité intellectuelle, comme moteur et noyau de la construction de connaissances, aux détriements éventuellement d'autres activités intellectuelles et d'autres modes d'accès aux savoirs. Et c'est souvent au nom d'une référence à un modèle de l'activité scientifique dans la discipline qu'on justifie la place donnée à cette exigence dans les écrits scolaires. Cela pose ainsi la question des rapports pouvant exister entre une problématique disciplinaire scientifique et une problématique disciplinaire scolaire.

Les mots *problème* et *problématique* eux-mêmes sont polysémiques, au confluent entre une nébuleuse d'emplois qui touche à l'inflation dans le langage quotidien, et des usages savants codifiés du terme, inscrits dans une tradition de réflexion épistémologique tout en relevant aussi en partie de l'air du temps. Analysant la propagation de la notion de problème des sciences formalisées aux savoirs moins formalisés comme la philosophie ou l'histoire, Adler évoque diverses formes de ce qu'il nomme le pan-problémisme actuel, qu'il rapporte à l'influence de l'intelligence artificielle et qui a selon lui transformé la problématisation de figure parmi d'autres en figure exclusive de l'activité scientifique. Mais l'enjeu épistémologique est insaisissable si on utilise le mot problème de façon trop ouverte « pour désigner indifféremment la difficulté, l'obstacle, la résistance rencontrée, la tâche à accomplir ». Il faut donc « d'abord caractériser l'emploi restreint du terme, examiner à quels aspects de cette caractérisation il faut passer outre quand on veut faire jouer au problème un rôle étendu »<sup>2</sup>.

On peut parler de classes de problèmes, et de sens différents à donner à ce terme selon les sphères d'activité rationnelle, leur degré de formalisation et la part qu'y ont les composantes interprétatives et pragmatiques par rapport aux composantes strictement épistémiques. Dans certains domaines, on a à faire, selon l'expression d'Aurox, à des problèmes non saturés, qui admettent difficilement une solution parce que les termes n'en ont pas une signification univoque<sup>3</sup>. La visée

---

<sup>2</sup> ADLER (1987) « Problème : une clef universelle ? » — In : STENGERS I. (dir.) p. 121.

<sup>3</sup> AUROUX S. (1990) *Barbarie et philosophie*. Paris : PUF, p 161-165. Cité par VECK B. (1992) *Texte, thème, problématique*. Paris : INRP, p. 9.

dans la formulation d'un problème est alors moins de le résoudre que d'en élucider les termes : « en sciences humaines l'essentiel du travail consiste à trouver une façon pertinente de représenter les choses, l'enjeu est l'interprétation des problèmes fondamentaux ». Le problème dans ce cadre se caractérise par son incomplétude, l'impossibilité à donner lieu à une solution unique, homogène et définitive : il n'y aura de réponse qu'en mobilisant une multitude de petits réseaux<sup>4</sup>. C'est le cas notamment des domaines disciplinaires qui servent de référence aux dissertations, aux synthèses et aux commentaires de documents proposés aux élèves en littérature, en histoire, en sciences de l'éducation ou en didactique. D'où l'importance qu'y a l'interrogation sur le sens des termes et la recherche explicite d'un point de vue pour mettre en perspective les données auxquelles on se réfère.

Par ailleurs, même si un modèle idéalisé de la science souvent invoqué en formation d'enseignants privilégie la rupture épistémologique et le surgissement de problèmes inédits bouleversant les systèmes existants, les problèmes dans le fonctionnement ordinaire de l'institution scientifique se diversifient aussi selon leur statut par rapport aux connaissances acquises et leur effet sur la discipline. On peut ainsi relativiser la notion en reprenant à Kuhn sa typologie des problèmes de la science normale. A côté du problème fondateur qui devient le cœur d'un paradigme une fois qu'il est résolu, il distingue problèmes moteurs orientant la discipline sur de longues périodes, problèmes confirmateurs et problèmes appliqués ; s'ils peuvent être formalisés, des problèmes insolubles peuvent amener à formuler un méta-problème. Dans le fonctionnement de la science normale, bien des problèmes ont en fait une fonction de confirmation et de transposition à l'intérieur d'un cadre admis<sup>5</sup> : ce ne peut *a fortiori* qu'être le cas dans le cadre scolaire et universitaire des premiers cycles. Cette conformité aux cadres de pensée et aux questions déjà posées dans une discipline donnée garantit l'acceptabilité d'une problématique. C'est selon Adler la première caractéristique d'un problème que d'être toujours situé dans un contexte fixé, notamment disciplinaire : il naît dans un espace constitué par « l'ensemble des règles du jeu et l'interprétation qui en est faite dans le milieu considéré », et changer de contexte revient en le reformulant à se poser un problème différent. Cette localisation détermine l'évaluation qu'on peut en faire : la problématique doit être compatible avec l'état des savoirs, les outils d'analyse en usage, les données disponibles, les questions reconnues comme légitimes dans une discipline à un moment donné de son développement. C'est dans cette mesure qu'elle sera aussi reconnue comme opérationnelle, et non aporétique : mais il faut déjà beaucoup de savoirs et de connivences pour déterminer en quoi une problématique risque ou non

---

<sup>4</sup> ADLER (1987, p.139).

<sup>5</sup> « L'établissement d'un paradigme apporte à une communauté scientifique le moyen de choisir des problèmes dont on peut penser qu'ils ont une solution, tant qu'on tient le paradigme pour acquis : il peut tenir les chercheurs à l'écart de problèmes qui ont une portée sociale mais ne sont pas une énigme parce qu'ils ne se posent pas en termes compatibles avec les outils intellectuels et instrumentaux que fournit le paradigme. La science normale semble progresser parce que les spécialistes se concentrent sur des problèmes que seul leur manque d'ingéniosité devrait les empêcher de résoudre » KUHN T. (1962, ed 1983) *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion, p. 63.

d'être aporétique, comme on en fait l'expérience notamment quand on dirige des mémoires.

Mais les problèmes ainsi hiérarchisés sur le plan objectif sont tous moteurs si on se place sur un plan subjectif, comme le souligne Adler reprenant Polyani : ils créent la tension et font bouger les chercheurs, même s'ils ne font que confirmer la discipline<sup>6</sup>. On peut penser que transposer dans un cadre scolaire l'exigence de problématisation peut d'abord avoir cette fonction subjective, à titre éducatif (mobiliser les énergies, initier à une disposition intellectuelle, orienter un travail intellectuel selon une certaine cohérence), plus qu'une fonction externe de production de savoirs : il n'est guère demandé autre chose aux élèves et aux étudiants que de s'approprier des problématiques légitimes. C'est évident quand il s'agit de retrouver et de reformuler dans leurs termes une problématique qui a présidé à la confection du dossier, comme en histoire ou dans les épreuves sur dossier des concours de recrutement : on retrouve ici les ambiguïtés de la démarche dite inductive préconisée en classe comme prototype de la construction active de connaissances<sup>7</sup>. Il y a alors tension entre la mobilisation d'énergie subjective qu'appelle la problématisation et cette exigence de conformité.

Cet ancrage dans la subjectivité en serait, selon Adler, une deuxième composante : un problème est une tâche qu'on s'assigne, un problème pour soi, ou il est reconnu comme tel par l'adhésion à une tâche assignée (comprendre le problème qui sous-tend une situation-problème, par exemple). Si on se place du point de vue de l'écriture, sans entrer dans l'examen de ce que Vygotski appelle les mobiles de la pensée, cette présence du sujet est centrale : il définit et assume l'obstacle sur lequel il bute, la tâche à laquelle correspond sa visée d'élucidation. Mais en même temps, cette subjectivité est réglée : elle se dessine par la position même du problème et la temporalité de son déroulement, plus que par la présence explicite d'une personne singulière (repérable par des marques d'énonciation, notamment) : en ce sens, comme dit Adler, c'est la tâche formulée qui définit le sujet.

Un problème n'est pas un obstacle, une résistance, une difficulté vécue et même pensée : il doit pouvoir être pris en charge par n'importe qui. Qu'elle soit ou non explicitée dans le texte, en fonction de codes en vigueur dans les disciplines ou de normes institutionnelles contraignant les écrits universitaires, la subjectivité inhérente à la problématisation présente plusieurs caractéristiques. Elle suppose une généralisation possible et s'accompagne notamment d'un débrayage actantiel, selon l'expression de Greimas<sup>8</sup>. La polyphonie des textes théoriques fait entendre plusieurs types de voix, mais ces voix sont posées par rapport à celle d'un sujet épistémique. En même temps la problématisation implique que ce sujet épistémique est lui-même clivé : Greimas parle de différents rôles actantiels et de l'intégration de

---

<sup>6</sup> ADLER (1987, p 130).

<sup>7</sup> NONNON E. (1999) « Tout un nuage de philosophie condensé dans une seule goutte de grammaire : interaction verbale et élaboration de règles dans la mise en œuvre d'une démarche inductive en grammaire » — *Pratiques*103.

<sup>8</sup> GREIMAS A.J. & LANDOWSKI E. (1979) *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*. Paris : Hachette.

l'anti-sujet dans le sujet. Mais ce dialogue entre instances énonciatives relevant du sujet épistémique dépasse forcément la dualité : le conflit ou l'opposition de centrations ne suffit pas à poser une dynamique de recherche ou d'argumentation. Pour qu'il y ait problématisation, et argumentation au sens heuristique, il faut qu'aux instances énonciatives du proposant et de l'opposant s'ajoute l'instance du tiers, qui reformule en question la confrontation : le processus de problématisation est une caractéristique centrale du dialogisme argumentatif, comme le dit notamment Plantin<sup>9</sup>.

Une des difficultés de la formulation d'une problématisation, pour chaque chercheur mais *a fortiori* pour les étudiants, repose dans ces tensions entre subjectivité constitutive du problème et objectivation, implication et mise à distance par l'intégration de la voix du tiers. Il y a objectivement, comme le dit Adler, tension entre problème subjectif et problème objectif : « c'est grâce au contexte déterminé que le problème initialement subjectif acquiert une existence objective, qu'il se met à exister en tant qu'objet observable, indépendamment du sujet ; inversement, un problème objectivé donne naissance à autant de problèmes subjectifs qu'il se trouve de sujets pour se l'approprier ». Il faut donc l'explicitier et analyser les procédures discursives qui reflètent, suscitent, mettent en scène cette tension dans l'écriture. La tension inhérente aux processus de débrayage énonciatif est particulièrement évidente dans l'écriture de textes où la construction d'une problématisation s'ancre dans une expérience vécue comme problématique au sens subjectif, et où le je épistémique s'appuie explicitement sur le je de l'expérience tout en s'en démarquant, comme dans les mémoires professionnels. L'introduction notamment doit montrer la transformation d'un problème contextualisé et subjectif en une problématique appartenant à l'espace public de controverse d'une discipline et d'une institution, mais ces passages constants au cours du déroulement du texte sont inhérents à ce type d'écriture<sup>10</sup>. Cependant même quand la problématique exigée est d'emblée objective, apparemment extérieure au sujet, et quand la présence du je dans le discours n'est pas requise, comme dans les synthèses de documents, cette tension existe aussi, puisque problématiser exige la prise en charge d'un point de vue et une intentionnalité propre dans la résolution. Le problème se situe alors, selon Adler, à l'articulation de deux champs de pertinence : un champ à l'intérieur duquel le problème se situe, qui permet une pertinence globale et une appropriation intersubjective, et en même temps, « un champ de pertinence locale dans lequel chemine la résolution », puisque la formulation « crée son propre contexte, son propre milieu interne, instaure un type de pertinence. ; le problème confirme l'espace dans lequel il s'inscrit en indiquant souvent de manière implicite les règles d'interprétation de ses termes et de sa solution potentielle »<sup>11</sup>.

Enfin cette subjectivité se réalise dans un procès temporel, celui de l'émergence du problème et de sa résolution. Adler observe la même tension dans la tem-

---

<sup>9</sup> PLANTIN C. (1996) « Le trilogue argumentatif : présentation de modèle, analyse de cas » — *Langue Française* 112, p. 11.

<sup>10</sup> NONNON E. (1995) « Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants » — *Pratiques* 86.

<sup>11</sup> ADLER (1987) p. 125.

poralité : « le problème subjectif naît et meurt dans un déroulement irréversible et unique », mais « en tant qu'il est objectif et intersubjectif, il est aussi répétable, il survit à sa solution ». Sous ces deux formes, la temporalité est constitutive du problème. Il ne s'agit pas d'un moment inaugural, circonscrit au départ de la recherche et de l'écriture, jouant le rôle d'un simple déclencheur, mais d'une orientation d'ensemble qui sous-tend une démarche et une organisation à chaque moment du déroulement, et en entretient la tension<sup>12</sup>. La formulation d'un problème est elle-même le résultat d'un processus, parfois long et parfois montré comme tel par l'écriture. D'autre part, la formulation de la problématique contient potentiellement les composantes de la démarche de résolution, son orientation et intègre toutes les formulations successives par lesquelles elle va passer au cours du texte. On peut dire en ce sens que la problématique est à la fois produit, source et moteur du discours dans son déroulement : comme le montre Plantin pour l'argumentation, c'est le rebondissement et la transformation de la question qui porte le développement du discours argumentatif et son organisation au niveau des grandes unités, mais en même temps ce rebondissement et cette transformation sont un effet de la dynamique argumentative.

La question de la temporalité se dédouble aussi, selon qu'on parle du temps de l'émergence effective d'une formulation, de l'exploration d'un champ problématique, du cheminement non linéaire de la résolution à travers ses détours et ses va-et-vient (où le processus de la formulation dans la discussion ou l'écriture peut jouer un rôle), ou qu'on parle de la représentation orientée et stylisée donnée de cet itinéraire dans un écrit, à travers les formes discursives de la problématisation. Les écrits de recherche terminés donnent de ce « parcours du savoir » une figuration qui fonctionne presque de façon dramaturgique, comme le montre Greimas : observer les formes discursives qui organisent les textes scientifiques, et les formulations de problématisations comme élément privilégié de cette organisation, c'est en fait être attentif plus à « une scénographie de la recherche » qu'aux « technologies de la découverte »<sup>13</sup>. Les préfaces qui mettent en exergue le commencement problématique de la recherche sont des constructions rétrospectives écrites quand elle est terminée, en quelque sorte des méta-séquences, comme dit Greimas. Et c'est une recommandation traditionnelle des manuels de méthode pour étudiants que d'écrire l'introduction quand tout est fini, en suggérant que la problématique introductive rassemble l'ensemble du parcours et est nourrie par lui. Cette incitation n'empêche d'ailleurs pas de ressentir le besoin d'entrer dans son texte par l'introduction et l'énoncé de la problématique, « pour savoir où on va », en comptant sur les vertus clarificatrices du travail d'écriture, quitte à la réécrire à la fin.

---

<sup>12</sup> Greimas relève que « la construction de l'objet cognitif oriente le parcours du sujet — terme dont la valeur métaphorique ne paraît pas déplacée, compte tenu de l'importance des figures de spatialisation et de temporalisation dans la mise en discours des procès de recherche » GREIMAS (1979, p. 17.).

<sup>13</sup> Ce ne sont pas « les procédures réelles mises en œuvre par le savant (si tant est qu'elles soient jamais accessibles), mais des élaborations secondaires, des simulacres de procédures observées par un sujet scientifique qui s'est dédoublé » et qui « mettent en scène la quête du savoir ». GREIMAS (1979, p. 11).

Il est difficile de cerner le rapport entre ces deux versants de l'activité d'écriture, celui de son intervention éventuelle dans le tâtonnement heuristique amenant la formulation et le développement de la problématique, et celui de son rôle de mise en intrigue, de hiérarchisation et d'institutionnalisation d'acquis de la recherche. Pour le premier, le tâtonnement dans la durée qui sous-tend les processus de problématisation ne pourrait se cerner qu'à travers les échanges oraux, qui gardent trace de ce tâtonnement, les pratiques d'inscription (notes, schémas, listes) comme dans la sociologie des pratiques scientifiques exercée par Latour, ou à travers des brouillons successifs correspondant à différents états de la réflexion sur un objet. Les rapports entre ces deux fonctions de l'écriture dans les processus de problématisation sont d'ailleurs variables dans les pratiques effectives, selon les disciplines, le type de recherche ou de problème abordé, parfois chez le même chercheur, d'où la difficulté de dégager des procédures générales. Kuhn montre à partir de son expérience que la pratique de l'écriture théorique est différente pour lui en physique, en histoire des sciences et en épistémologie<sup>14</sup>. Cela dépend aussi du type de recherche développé à l'intérieur d'une même discipline, comme l'indique notamment Greimas à propos des textes d'anthropologie qu'il analyse, dont la structure se réfère selon les cas plutôt à une séquence algorithmique définie préalablement, ou plutôt à une logique heuristique où l'interrogation et le tâtonnement relatifs à l'organisation sont montrés dans l'écriture même<sup>15</sup>. Cependant même si les problématisations proposées par les textes sont une reconstruction, leur analyse amène à s'interroger sur ce qui fait qu'elles sont jugées valides, légitimes et fécondes, et sur les ressources discursives qui y contribuent.

## I. 2. Problématiques et problématisation dans les discours scolaires

Comme pour la démarche inductive comme injonction pédagogique, on ne peut clarifier les critères relatifs aux problématisations scolaires qu'en renonçant à invoquer une homologie avec l'activité de problématisation dans l'activité théorique de recherche.

Promouvoir l'élaboration de problématiques est paradoxal en milieu scolaire, et heurte la plupart des caractéristiques de la culture scolaire et des conditions dans lesquelles s'acquièrent les connaissances à l'école. Examinant ce paradoxe à propos des compétences de problématisation requises en histoire pour les élèves de lycée, Guyon et ses collaborateurs rappellent que généralement la culture scolaire favorise la complétude, l'établissement d'un consensus autour de ce qui peut être considéré

---

<sup>14</sup> KUHN T. (1977, ed française 1990) *La tension essentielle*. Paris : Gallimard, p. 40-41.

<sup>15</sup> « La performance cognitive se décompose en une multiplicité d'actes organisés en sous-programmes d'usage médiatisant l'accès à la connaissance. Selon que la logique qui les articule les uns aux autres apparaît comme définie *ex ante* ou qu'elle ne se dégage qu'*ex post*, on peut distinguer deux catégories de discours de recherche : un discours de type algorithmique d'une part, se développant comme une suite de manipulations directement en prise sur l'objet de la recherche et se déroulant conformément aux règles plus ou moins contraignantes d'une méthode préétablie (alors elle-même représentative de la compétence du sujet) ; un discours heuristique d'autre part, rendant compte au contraire des opérations nécessaires à l'acquisition même, par tâtonnements successifs, des instruments méthodologiques et des principes d'organisation » GREIMAS (1979, p. 17).



comme vrai (ce que dit aussi Veck à propos de l'enseignement du français<sup>16</sup>). La plupart du temps, « les résultats positifs qui forment la base du savoir scolaire correspondent à des réponses dont les questions ne sont pas présentées », dissimulent ou homogénéisent les sources du savoir et les domaines mobilisés « sans que soient précisés qui est l'énonciateur et quels sont ses présupposés : le contenu semble ainsi refléter le réel et non être un discours »<sup>17</sup>. Même à l'université, du moins dans les premiers cycles, la pluralité de sources et de points de vue sur l'objet, l'ancrage des concepts et des interprétations dans des énonciations théoriques situées n'ont pas souvent droit de cité.

On peut hasarder quelques hypothèses sur les raisons de l'émergence du problématisme dans le contexte scolaire qui en est a priori si éloigné, comme le tente Guyon pour l'enseignement de l'histoire. C'est peut-être « une réponse à l'incapacité de choisir, de hiérarchiser les savoirs nécessaires sans retomber dans l'encyclopédisme : comme il ne paraît pas possible de définir les savoirs minimaux, la problématique est chargée de fournir une cohérence cognitive et intellectuelle au savoir ». On peut aussi la rattacher à une crise de la finalité patrimoniale du savoir historique : « le recours à la problématique permet de ménager l'existence de différents points de vue sans qu'éclate totalement la vision d'ensemble d'un progrès général, matériel et démocratique de toute la société française »<sup>18</sup>. On peut y voir une logique de transposition didactique, tentant de diminuer l'écart entre la définition des disciplines scolaires et l'évolution de leurs disciplines de référence. Ainsi, selon Koselleck, « la science historique est placée aujourd'hui sous le signe de deux exigences qui s'excluent mutuellement : celle de produire des énoncés vrais, et en même temps celle d'admettre la relativité de ses propositions et d'en tenir compte »<sup>19</sup>. Elle peut être considérée comme un discours produit à partir d'autres discours et de traces, permettant des points de vue multiples, sans que cela exclue la possibilité de réfutation et l'exigence de validation. Les discours prescriptifs invoquant ces notions se placent donc sous l'autorité d'une évolution épistémologique des disciplines de référence.

En même temps, comme le souligne Guyon, il paraît paradoxal de généraliser un objectif si ambitieux et élaboré, si marqué sur le plan des habitus intellectuels et culturels, au moment où le lycée et l'université s'ouvrent à de nouveaux publics, qui manquent de repères dans les champs de savoirs et dans la circulation des discours concurrents sur les objets de connaissance. Même s'ils sont conscients, sans

---

<sup>16</sup> « L'institution scolaire ne met pas, en règle générale, les élèves en situation de poser ou de fabriquer des problèmes. Dans le fonctionnement normal de la discipline, ils sont appelés à vérifier la pertinence de questionnements qu'ils n'ont pas élaborés, étant entendu qu'il s'agit pour eux de montrer en quoi les problèmes sont pertinents, non de décider s'ils le sont ou non : scolairement, une question est (doit être) considérée comme pertinente du seul fait qu'elle est posée » VECK (1992, p. 16).

<sup>17</sup> GUYON S. et alii. (1998) « L'enseignement de la problématique au lycée » — In : AUDIGIER F. (dir.) *De la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris : INRP. GUYON S. (1996) « L'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'heure de la problématique » — *Historiens et géographes* 352.

<sup>18</sup> GUYON et alii (1998, p. 311).

<sup>19</sup> (1990, p. 163), cité par GUYON (1998, p. 308).

savoir exactement en quoi, que tous les points de vue n'ont ni la même valeur ni la même fécondité, qu'ils peuvent n'être pas recevables, placer les élèves devant la diversité discursive où s'élaborent les savoirs comporte des risques : les laisser confondre opinion et point de vue, abandonner les exigences de validité au profit du relativisme, notamment<sup>20</sup>. Cependant, ouvrir dans une certaine mesure les savoirs scolaires au débat et à la réflexion sur leur statut peut être aussi une façon d'intégrer la nécessité d'explicitier le sens d'une discipline, les questions qui lui donnent sa « tension essentielle », pour des élèves qui ne partagent plus les évidences et les codes culturels permettant la connivence avec les enseignants. Introduire la problématisation dans le fonctionnement ordinaire d'une discipline devrait donc correspondre à un profond changement dans le rapport aux savoirs proposés et dans les situations d'apprentissage, mais cette perspective entre en tension avec d'autres contraintes et modes de fonctionnements inhérents aux savoirs scolaires.

Cela peut expliquer que dans les faits, du moins à l'époque des travaux de Veck et de Guyon, le bilan des pratiques effectives soit assez pessimiste. Si la problématique commence à être intégrée dans la routine disciplinaire, elle a tendance à être localisée dans des secteurs précis et limités des écrits canoniques, comme l'introduction, et érigée en opération autonome, quand elle ne se confond pas avec une simple formule interrogative. Elle correspond souvent à un simple rafraîchissement des exercices canoniques, comme la dissertation ou l'exposé, sans changer le sens de la discipline. Dans la plupart des publications scolaires ou parascolaires pour le lycée (pages méthodologiques, exercices pour les modules) elle devient la transformation en question du libellé du sujet proposé par l'enseignant, la formulation interrogative devant figurer dans l'introduction après la présentation du sujet et avant l'annonce du plan. Ainsi, dans un ouvrage très utilisé sur l'argumentation, Mirabail explique que « problématiser n'est pas à proprement parler une technique argumentative mais une exigence scolaire particulière aux écrits dissertatifs ; dans la pratique scolaire, la problématisation relève d'une lecture attentive des libellés de sujets (consignes, mots-clefs). Nous nous demandons ce que l'apprentissage de l'argumentation peut apporter aux élèves dans le domaine de la problématisation : si cet apprentissage peut les aider il ne se substitue pas à la problématisation scolaire ». Elle propose donc « quelques dispositifs de problématisation », centrés notamment sur l'analyse de la présupposition dans des libellés de sujets ou « la transformation d'un énoncé en problème » à travers l'élaboration de sujets de devoirs à caractère argumentatif à partir d'un thème proposé<sup>21</sup>.

Dans cette perspective, la problématique initiale formulée dans l'introduction trouve seulement un écho dans la conclusion, et le plan correspond à d'autres opérations, dépendantes du sujet et des contenus ; elle n'apparaît plus dans le corps du texte, consacré à l'exposé des connaissances. Analysant les annotations d'enseignants lors de la correction de dissertations en français, Veck observe que le terme

---

<sup>20</sup> On rejoint ici les problèmes de valeurs posés par l'introduction massive de l'argumentation à l'école. NONNON E. (1999) « Le point de vue dans le discours » — *Pratiques* 99.

<sup>21</sup> MIRABAIL H. (1994) *Argumenter au lycée*. Toulouse : Bertrand Lacoste, p. 78, 79 et 90.

« apparaît explicitement dans le discours des enseignants pour désigner le résultat de l'opération de problématisation d'un sujet, opération essentielle de la composition française qui consiste à partir d'un libellé, à articuler un ensemble de questions mettant en jeu des savoirs et des notions spécifiquement disciplinaires », mais qu'« en dehors de cette référence explicite dans l'appréciation générale ou en face de l'introduction, la problématique n'apparaît qu'en creux dans les annotations »<sup>22</sup>.

Même si le contexte et la définition des exercices n'est pas la même, les rapports des concours de recrutement d'enseignants rappellent avec insistance l'importance de ce critère, aussi bien dans les exercices traditionnels (dissertation, commentaire de texte) que dans les nouvelles tâches comme la synthèse sur dossier<sup>23</sup>, mais restent souvent peu précis dans sa définition et ses indicateurs, en l'évoquant surtout en creux, par son absence<sup>24</sup>. Au chapitre *Lire pour construire et formuler la problématique*, le cours du CNED pour la préparation au concours précise davantage la notion, qui constitue « le point nodal de toute la synthèse, sa clef de voûte », en opposant thème et problème (« les textes mis en présence doivent soulever une question centrale, un problème fédérateur »), et ensuite problème et problématique (« il reste encore un pas que vous allez devoir franchir : construire la problématique revient à définir les termes dans lesquels ce problème se pose dans les textes précis à confronter ; la problématique est le lieu où on expose la manière dont la synthèse va être organisée, c'est à dire dont le problème central se décompose en sous-problèmes unis par des liens à définir »<sup>25</sup>. Il donne ainsi à la problématique un contenu procédural et une fonction technique de programmation pour la lecture, en relation avec l'organisation à venir ; mais c'est surtout en proposant des formulations à partir de cas qu'on donne un contenu à cet objectif, en montrant par l'exemple lesquelles sont valides et opératoires.

## II. FORMULATIONS DE PROBLEMATIQUES : QUELS CRITERES DE VALIDITE ET DE LEGITIMITE ? DEUX EXEMPLES EN FORMATION D'ENSEIGNANTS

Un premier pas nécessaire pour éviter le double langage est donc de clarifier ce qu'on attend d'un élève, d'un étudiant ou d'un enseignant en formation quand on parle de problématique ou de problématisation dans le cadre de la culture scolaire ou aux premiers niveaux de l'université. Les jugements relatifs à la valeur d'une

---

<sup>22</sup> VECK (1992, p. 164).

<sup>23</sup> Pour une analyse de ces perspectives épistémologiques et critiques dans le discours sur la formation des enseignants, NONNON E. (1997) « Enjeux, tensions, limites et leçons d'une écriture curriculaire : un référentiel de français pour la formation des professeurs d'école » — *Repères* 16.

<sup>24</sup> On peut observer par exemple dans le rapport de jury 1998 du concours de recrutement de professeurs de LP, à propos de l'épreuve de commentaire de texte, le mélange étonnant d'une insistance sur ce critère invoqué comme une évidence et d'une pauvreté, d'une circularité, voire de confusions dans la définition. Voir extrait en annexe I. Les rapports de jurys sur les épreuves de synthèse de documents sont dans l'ensemble plus explicites et rigoureux dans la définition.

<sup>25</sup> Cours du CNED pour la préparation au concours de professeur d'école, chapitre III, paragraphe 4, p. 94.

formulation de problématique ou aux qualités de problématisation d'un écrit reposent sur des critères qu'il est nécessaire d'élucider davantage, pour pouvoir avoir un langage commun avec les étudiants. Qu'est-ce qui fait qu'une problématique, dans un contexte donné, apparaît comme valide ou non valide ? Sur quels indices s'appuie-t-on pour inférer une activité de problématisation dans l'écriture, à quels critères fait-on appel pour la juger plus ou moins pertinente ou productive ?<sup>26</sup>

Veck cherche à y répondre en cernant, dans la pratique de correction des enseignants, la place qu'y occupe une éventuelle problématique et la façon dont se formulent les jugements et les recommandations. « La question se déplace ainsi : de l'interrogation pédagogique traditionnelle *comment apprendre aux élèves à problématiser*, on passe à une interrogation didactique qui se propose d'observer les moyens dont dispose le professeur pour signaler l'émergence ou l'absence d'une éventuelle problématique dans les copies »<sup>27</sup>. L'analyse des annotations l'amène à conclure que si l'argumentation et la problématique figurent au premier plan des préoccupations du correcteur, « il ne dispose pour les décrire dans un devoir précis que d'un vocabulaire limité, imagé, redondant (*elle est solide, approfondie*) souvent négatif ». Comment la définir positivement, sans la réduire à une formule rhétorique codée, indépendante des contenus ?

On peut tenter de rassembler des éléments de réponse à cette question à plusieurs niveaux, en s'attachant de façon pragmatique à l'exigence de problématisation dans plusieurs cadres, même traditionnels, et à plusieurs moments de l'écriture. Je m'attacherai d'abord à ce qu'on appelle à l'école la problématique, avant de chercher à cerner comment fonctionnent les mouvements de problématisation dans les textes eux-mêmes.

### **II.1. Formulations de problématiques à partir de lectures théoriques : un exemple, l'apprentissage de la synthèse sur documents**

Même si on la considère dans son acception la plus codifiée, la plus scolaire, peut-être la plus extérieure au processus subjectif de problématisation (celui de la formulation initiale d'une problématique jouant le rôle de lanceur d'un écrit, à dégager à partir d'un ensemble de documents fournis), il est nécessaire d'explicitier les caractéristiques qui sous-tendent l'évaluation, et d'en faire des objets de travail avec les élèves ou les étudiants, à travers la lecture réciproque, la reformulation et la réécriture. Ces critères peuvent être présentés comme des normes en partie arbitraires, mais aussi, pour certains d'entre eux, de façon fonctionnelle. Par exemple, les rapport de jury ou les manuels de méthode attribuent à la formulation d'une problématique adéquate des vertus d'organisation et de liage pour le développement du discours, affirmant ce lien de façon souvent normative, comme prescription ou constat d'un défaut : on peut avec les étudiants comparer différentes formulations

---

<sup>26</sup> « En l'absence de référence à un système binaire vrai/faux se pose le problème de leur pertinence ou de leur recevabilité : à partir du moment où il n'existe pas une seule bonne réponse mais plusieurs, il importe de savoir lesquelles sont reconnues comme disciplinairement légitimes, ou plus précisément sur quoi se fonde leur légitimité, quels critères sont mis en place pour les évaluer » VECK (1992, p. 11).

<sup>27</sup> VECK (1992, p. 72).

problématisantes, du point de vue des potentialités qu'elles ouvrent pour le développement du discours ultérieur, notamment.

Une problématique n'est pas vraie ou fausse, elle est plus ou moins acceptable ou valide. Que faut-il pour qu'une problématique scolaire, ou en contexte de formation d'enseignants, soit jugée acceptable ?

Les critères explicitables dans le travail de préparation à la synthèse de dossier avec des étudiants candidats au concours de professeur d'école rejoignent en partie ceux que mobilisent Guyon et ses collaborateurs dans un module de travail avec des lycéens sur la formulation de problématiques à partir de dossiers de documents en histoire<sup>28</sup>. Les formulations présentées ici ont été proposées par des stagiaires professeurs d'école en début d'année, à la suite d'une première séance de travail sur un dossier de trois textes contrastés, portant sur les facteurs subjectifs et externes susceptibles de potentialiser ou de bloquer, avant l'apprentissage lui-même, un processus dynamique d'entrée dans l'écrit chez de jeunes enfants<sup>29</sup>. Après avoir paraphrasé les textes et tenté de formuler pour chacun la question à laquelle il semblait se constituer comme réponse, à partir de quelle position et contre qui, les stagiaires rédigent sur fiches des formulations de problématiques pouvant rendre compte de questions soulevées par la confrontation de tous les textes du dossier. Soit les formulations rassemblées et photocopiées font l'objet d'une lecture en groupes, avec propositions de réécriture en explicitant les critères mobilisés dans le jugement, soit ils soumettent au fur et à mesure leur fiche à l'enseignante (moi-même en l'occurrence) qui valide la formulation et invite à chercher les sous-problèmes impliqués, ou leur demande une réécriture, chaque proposition pouvant donner lieu à plusieurs réécritures. La première démarche met en général plus en jeu des critères d'acceptabilité, au départ surtout formels puis plus épistémiques, la seconde donne plus d'importance aux critères de validité. Comme il a mené la sélection des textes sur la base de sa connaissance des auteurs, en fonction de notions et de questions auxquels il voulait sensibiliser les étudiants (par exemple, ici, le débat autour de la notion de prérequis, la prise en compte des représentations des enfants, les appréhensions différentes des tensions entre l'école et les univers culturels des élèves), l'enseignant repère des décalages ou des malentendus, des incompatibilités ou des retraits par rapport aux champs théoriques où se situent les textes sources, que les étudiants ne voient pas d'emblée. C'est donc au départ plus sur les critères d'acceptabilité et d'opérationnalité que porte la discussion.

Parmi les critères d'acceptabilité, intervient d'abord le fait que le problème soit spécifié, sa portée circonscrite, en même temps qu'il soit suffisamment ouvert pour admettre une ou plusieurs alternatives.

Sont ainsi invalidées des formulations trop vastes, valables pour tous autres textes traitant du même thème. Cette restriction peut porter par exemple sur le moment du processus objet d'examen dans les textes : ainsi *Quelles sont les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de l'écrit ? Pourquoi déplore-t-on un non-*

---

<sup>28</sup> GUYON et alii (1998, p. 321).

<sup>29</sup> Textes de Diatkine, Fijalkow, Toraille.

*apprentissage de la lecture chez certains enfants ? Quelle est la part de responsabilité de l'école et quelles solutions peut-elle apporter ?*, ou *Aujourd'hui on dit souvent que les élèves ne savent plus lire. Qu'est-ce qui provoque cet échec ? Quelles sont les solutions ?* ne sont pas jugées acceptables parce qu'elles parlent d'échec en lecture, sans localiser comme le font les textes-source le questionnement sur la période des premiers contacts avec le monde de l'écrit, condition pour la suite de l'apprentissage. Ces formulations sont aussi trop globales en ce qu'elles sont partielles et intègrent une seule des dimensions dégagées par les textes-source, dont la réflexion porte sur les conditions favorisant ou entravant des dynamiques d'apprentissage, et pas seulement sur l'échec.

Une problématique se spécifie donc aussi par le nombre d'éléments qu'elle permet d'intégrer et de mettre en rapport. Dans ce cadre, une exigence normative est qu'elle prenne en compte tous les documents, même ceux *a priori* hétérogènes. Ainsi la formulation *Comment l'école maternelle peut-elle préparer les enfants à la lecture ?*, conforme à peu près au thème du troisième texte, n'est pas acceptable parce qu'elle n'envisage que la réflexion praxéologique sur le rôle de l'école, alors que le premier (Diatkine) analyse en se plaçant sur un terrain extra-scolaire les processus psychiques et culturels par lesquels s'installe la désaffection. C'est aussi le cas de la formulation suivante, pourtant plus analytique : *Quelles capacités l'école maternelle doit-elle développer chez l'enfant afin de lui permettre de s'initier au monde de l'écrit ? Comment l'école maternelle doit-elle faire afin d'assurer aux enfants l'égalité des chances dans l'apprentissage de la lecture ?* Elle a l'intérêt de spécifier le domaine envisagé (*s'initier au monde de l'écrit, non lire ou apprendre à lire*), l'appréhension du rôle de l'école (*développer des capacités chez l'enfant pour lui permettre.*) et certaines composantes comme la dimension socioculturelle de l'échec (*assurer aux enfants l'égalité des chances dans l'apprentissage*) mais n'explicite pas le versant de l'analyse portant sur les processus d'échec ou de réussite chez l'enfant (notamment le débat suggéré par les textes entre interprétations en termes de capacités ou de proximité ou distance culturelle) ; le dilemme reste implicite, faute de prendre en charge les présupposés liés à l'emploi de termes comme *capacités* ou *égalité des chances*. C'est le cas aussi, mais à l'inverse, de *Quelles sont les causes de l'échec ou de la réussite des premiers contacts d'un enfant avec l'écrit ? Comment faire le lien entre le vécu de l'enfant et l'école ? Comment, dans la continuité de l'école maternelle, maintenir la notion de plaisir face au monde de l'écrit ?*, qui a l'intérêt de centrer le questionnement sur l'articulation entre analyse des causes et conception du rôle de l'école, mais ne prend en compte qu'une facette de l'analyse (la motivation et le plaisir, alors que cette priorité est justement objet de débat dans les textes). Le fait de susciter ou de sauvegarder *le plaisir* dans le rapport à l'écrit, élément saillant pour beaucoup d'étudiants, au point de devenir le foyer de la question, y est une des conditions que doit assurer l'école, en fonction d'ailleurs de sens différents du terme ; le choix d'un mot générique comme *conditions* (ou dans la formulation qui suit *précautions*, qui renvoie à l'idée de prévention) est donc ici plus ouvert, puisqu'il permet d'intégrer d'une part un débat sur le rôle de l'école

## PROBLEMATIQUES ET PROBLEMATISATION DANS LES TEXTES REFLEXIFS

(assurer des conditions, favoriser, ou apprendre à lire aux enfants, donner le goût de lire), et sur les priorités, renvoyant à des divergences d'analyse.

Ainsi la forme du dilemme peut être opératoire, en ce qu'elle pose déjà les termes du débat, comme le fait cette formulation : *Pourquoi certains enfants rencontrent-ils des difficultés dans l'apprentissage de la lecture ? Serait-ce plutôt la conséquence de déficits intellectuels ou résultent-ils plutôt d'une inadéquation entre les perceptions issues du milieu familial et les attentes des enseignants ? Et par conséquent, quelles précautions faudrait-il prendre dès l'école maternelle afin de favoriser l'accès à la lecture ?* ou cette autre : *La vision ludique de la lecture se heurte souvent aux conceptions scolaires de cet apprentissage, ce qui peut conduire à une situation d'échec pour les élèves moyens ou en difficulté. Ainsi les premiers contacts avec la lecture sont décisifs quant à la persistance de la motivation initiale des enfants. Comment l'école maternelle et l'enseignant peuvent faire des premiers contacts avec la lecture une source durable de plaisir tout en inculquant aux enfants les prérequis instrumentaux nécessaires à un apprentissage de la lecture réussi ?* Mais elle ne l'est pas si elle rigidifie des alternatives exclusives (*L'environnement et le vécu de l'enfant semblent avoir une influence primordiale sur son apprentissage de la lecture. La maternelle joue donc un rôle essentiel dans la préparation de l'élève, et ceci particulièrement pour celui dont la famille est en rupture avec l'école. Cependant comment la maternelle peut-elle favoriser la réussite de l'élève et lui éviter toute situation d'échec ? Quelles activités doivent être mises en place afin de faciliter l'apprentissage de la lecture : s'agit-il de l'envisager comme une activité intellectuelle ou comme source de plaisir ?*). Un mode de questionnement binaire est une gêne pour la dynamique de l'examen ultérieur (en dehors du fait qu'il gauchit les positions des textes-sources) : il engage souvent des développements dichotomiques avec des constructions thématiques en balancier, et des synthèses aporétiques constatant la diversité des opinions (*ainsi les auteurs ne sont pas d'accord... chaque auteur a ainsi son opinion sur l'échec en lecture.*). Cette limite de la formulation en termes de dilemme se contourne en plaçant ses termes en position de présupposé et en faisant porter la question sur la quantification ou la proportion, par des expressions comme *plutôt, dans quelle mesure, en quoi, quelle est la part à accorder à*, comme dans *Quelle part accorder aux facteurs internes et externes dans l'évolution du rapport du jeune enfant à l'écrit ? En quoi cela modifie-t-il la façon de concevoir le rôle de l'école maternelle ?* Parfois seule la juxtaposition de deux termes suggère un dilemme qui reste latent, sans que la tension éventuelle entre eux soit thématisée, comme pour les deux termes que recouvre le générique *les moyens à mettre en œuvre par l'école* dans la formulation suivante : *Le dossier traite des différents moyens mis en œuvre à l'école pour que l'apprentissage de la lecture ne se solde pas par une situation d'échec. Ainsi on peut se demander si l'intégration de plus en plus importante de la notion de plaisir dans la lecture et la mise en place de nombreux prérequis à l'école maternelle privilégierait la réussite de l'élève.* Ce type de formulation est souvent corollaire de développements de type cumulatif, avec des connecteurs comme *en outre* ou *de plus*, et une position empiri-

que du type « plus on met d'informations et d'ingrédients, dans la synthèse comme en pratique, mieux c'est ».

La formulation en termes de contradiction, d'énigme ou de paradoxe peut être aussi un moyen d'articuler des termes différents de l'analyse, en les mettant en position de présupposé et en faisant porter le questionnement sur le rapport à établir entre eux. On peut partir simplement d'une contradiction constatée, qu'on essaie de comprendre : *L'entrée au cycle 2 est pour l'élève une étape difficile et à laquelle il ne faudra pas échouer : l'enfant va commencer son apprentissage de la lecture. Cet apprentissage, bien que préparé par l'école maternelle, est pourtant plus ou moins bien vécu par l'enfant. Il semble en effet qu'il existe différentes conditions et paramètres qui vont plus ou moins favoriser l'enfant à cet apprentissage : quels sont-ils ? Comment le maître va-t-il pouvoir lutter contre les différences existant entre ses élèves ?* Mais le problème sur lequel cette contradiction dans les faits fait buter la compréhension peut être thématiqué plus explicitement comme l'objet central du discours : *Comment comprendre que certains enfants malgré leur motivation initiale en viennent à manquer leur départ dans l'apprentissage de la lecture, malgré l'effort des maîtresses de maternelle, alors que d'autres réussissent ? Pourquoi est-ce surtout les enfants de certains milieux ? Comment celle-ci doit-elle concevoir son rôle de préparation pour l'éviter ?* Il peut être formulé aussi comme une contradiction dans les discours (*Pourquoi l'apprentissage de la lecture est-il si peu démocratique ? Comment peut-on dire que les enfants qui échouent — en fait ceux qui viennent de milieux difficiles — ont des problèmes intellectuels ? Si ce n'est pas le cas, pourquoi ? Quelles conclusions doit en tirer l'école ?* Ce type de formulation peut induire des développements dynamiques et orientés, construits par exemple sur le mode du dévoilement progressif, mais peut aussi n'être qu'une technique rhétorique. Ceci étant, la gestion de la relation posé/présumé est délicate, les étudiants n'étant pas toujours en mesure de contrôler l'acceptabilité des présupposés dans leur énoncé, ou même ce que présupposent des termes qu'ils utilisent.

Le fait qu'une formulation soit générale ou particulière n'est donc pas en soi un indicateur suffisant de qualité d'une problématique. Une formulation générique et abstraite peut simplement pointer un problème ou appeler un inventaire, si elle ne construit pas déjà une présentation analytique des termes du problème. Inversement, une entrée partielle, même anecdotique et concrète, peut être productive si elle permet de mettre en lumière un nœud de relations et d'appréhender la complexité de la situation. Cela implique qu'une formulation construite sur un lien simple problème-résolution ne soit pas jugée acceptable dans ce cadre, surtout en fonction de la nature des problèmes soulevés, qui relèvent de ce qu'Auroux appelle des problèmes non saturés, appelant en réponse la mise en relation de multiples éléments situés à différents niveaux. Il faut donc admettre que l'élaboration d'une problématique ait moins comme fonction de pointer ou nommer un problème que de définir un espace d'investigation structuré par des mises en relation, ou des contradictions qu'il s'agit d'objectiver. Une formulation conçue comme une liste de questions ne sera donc pas jugée acceptable (*Les textes proposés traitent de la manière d'amener les enfants au contact de la lecture. Ces textes amènent à se poser plusieurs questions :*



## PROBLEMATIQUES ET PROBLEMATISATION DANS LES TEXTES REFLEXIFS

*comment peut-on développer l'intérêt des enfants vis à vis de la lecture ? Comment faut-il faire pour donner aux enfants le plaisir de la lecture ? Et enfin quels éléments aideraient l'entrée en lecture des enfants ?*), même si un lien implicite peut s'inférer de la juxtaposition (*La découverte avec l'écrit semble parfois poser des problèmes aux élèves. Quelles sont les raisons qui peuvent expliquer la réussite ou l'échec d'un enfant ? Existe-t-il des méthodes de travail pour aider au mieux l'élève à se familiariser avec la lecture ?*). Le lien entre niveaux de questionnement ou questions différentes doit être pris en charge explicitement.

Les mises en relations se font par des connecteurs ou des liaisons anaphoriques, entre niveau des analyses savantes et choix d'objectifs pour l'école notamment (*par conséquent, à partir de ces analyses, ou en sens inverse pour ce faire doit-on, ou pour combattre ces échecs de l'école, il faut savoir comment l'enfant vit son entrée dans l'écrit*), ou entre principe général énoncé et cas particulier (*doit-elle par exemple*). Ainsi la formulation suivante : *Les documents s'articulent autour du problème de l'échec dans l'étape fondamentale pour l'élève que représente le début de l'apprentissage de la lecture : pour les uns ce problème résulte de l'utilisation de la pédagogie traditionnelle, trop intellectualiste, pour un autre l'échec constitue un risque inhérent à une mauvaise application de cette pédagogie. Comment donc à partir de ces analyses l'école peut-elle enrayer l'échec et favoriser la réussite de l'élève dans son entrée dans le monde de l'écrit ? Doit-elle pour ce faire remettre en cause sa conception de l'apprentissage de la lecture ? Faut-il par exemple qu'elle renonce à son approche à forte coloration intellectuelle pour adopter une vision, certes toujours liée à l'intellect, mais aussi au vécu de l'élève et au plaisir qu'il pourrait ou devrait trouver dans l'apprentissage de la lecture, et ce dès le début ?* propose plusieurs reformulations successives de la question, de la plus générale qui joue le rôle de cadrage, à la plus spécifique, sur un point jugé représentatif, qui permet une analyse fine. Ces mises en relation peuvent reposer aussi sur les relations sémantiques entre unités lexicales (*s'inspirer des analyses, en déduire des directions de travail*), mais aussi, de façon plus intégrative, en articulant plusieurs questions (à travers des nominalisations ou des infinitifs notamment) dans une même question englobante, qui réorganise donc la construction thématique de l'énoncé pour faire porter le foyer de la question sur le lien lui-même. Ainsi dans la formulation suivante (*Il faut donc voir si essayer de comprendre pourquoi les enfants de certains milieux ne persistent pas dans leur motivation pour apprendre à lire peut donner à des professeurs de maternelle des clefs pour dépasser les échecs en lecture, en choisissant telle démarche plutôt que telle autre*) le foyer de la question ne porte plus sur la compréhension qu'appelle la contradiction, comme dans les formulations précédentes, mais sur les rapports de cette tentative de compréhension avec le choix de stratégies en maternelle : l'infinitif *essayer de comprendre pourquoi les enfants de certains milieux ne persistent pas dans leur motivation* devient un constituant de la phrase, à titre de présupposé, et la question porte sur la relation *peut donner à des professeurs de maternelle des clefs*. Dans la formulation suivante, cette intégration du problème de premier niveau à titre de présupposé dans un problème de deuxième niveau se fait par une nominalisation, intégrant elle-même une

relative qui donne le statut de présupposé aux faits suscitant la contradiction : *L'examen des facteurs intellectuels, psychologiques et sociaux qui font que selon les milieux les enfants ne construisent pas le même rapport à l'écrit, et des rapports entre ces facteurs, peut-il permettre de décider si l'école maternelle a d'abord à...*).

La formulation de la problématique peut devenir alors une sorte de métaformulation, une mise en lumière de la tâche intellectuelle qu'on s'assigne, de la démarche de pensée. Elle rejoint alors un peu la fonction des préfaces dont parlait Greimas. Mais la qualité de cette métaformulation ne coïncide pas de façon mécanique avec des expressions abstraites, des nominalisations, des subordinations syntaxiques, des mises en relation syntaxiques ; elle sous-tend parfois des formulations parataxiques ou naïves, qui ne nécessitent éventuellement qu'une réécriture de type plus formel pour se détacher de la tâche que se donne le scripteur (*S'il y a tant de difficultés à l'école pour amener tous les enfants à la lecture, est-ce la faute des enseignants, est-ce la faute des élèves et de leurs parents ? On ne peut en sortir qu'en se demandant où sont ces difficultés, si elles sont plutôt un manque de désir, un rejet des méthodes traditionnelles ou des lacunes dans le développement intellectuel des élèves. Les auteurs essaient de démêler ces différentes causes. Peut-on en déduire des directions de travail ?*). En tous états de cause l'exercice systématique de ces procédures linguistiques d'intégration et d'emboîtement des problèmes (par le jeu des présupposés et le déplacement du foyer des questions, par les nominalisations et les anaphores résomptives.) ne peut selon moi prétendre susciter par lui-même ce travail de mise en perspective des éléments des problèmes, pas plus que les exercices sur les hyperonymes et les hyponymes ne sont des réponses aux problèmes d'abstraction, mais ces comparaisons à travers les paraphrases des procédures linguistiques suscitant des déplacements de foyer de la question peuvent être un des éléments entrant dans l'apprentissage des mises en perspective, inséparablement du sens des éléments mis en relation.

Cette dimension *méta*, inhérente à la transposition d'un problème praxéologique en délimitation d'un espace d'investigation pour une tâche intellectuelle, apparaît aussi dans la nécessité de questionner le sens des mots. Je rappelais au début qu'une part importante de la formulation d'un problème non saturé réside dans le travail de définition à donner aux termes communs. Il y a donc à clarifier une notion tout en l'opacifiant, en lui ôtant son statut d'évidence. Ainsi dans ce dossier le mot *plaisir* attaché à la lecture a focalisé l'attention des étudiants, mais souvent dans une acception ordinaire, de même que le mot *motivation* (rendre la lecture agréable, amusante), d'où les dichotomies comme *S'agit-il de l'envisager comme une activité intellectuelle ou comme source de plaisir ?* Or le texte de Toraille le pose comme plaisir de l'exercice intellectuel, de la réussite, motivation interne à l'apprentissage, celui de Diatkine dans un contexte psychanalytique comme plaisir du *jeu* (terme à détacher aussi de l'usage quotidien) et du symbolique, la question étant comment le type de plaisir peut évoluer au cours de l'apprentissage. Dans d'autres synthèses sur d'autres sujets (les méthodes de lecture, la place de la lecture à voix haute par exemple), on ne peut confronter les textes que si on thématise le fait que les mots (*méthode, lecture orale*) ne correspondent pas aux mêmes notions selon les problé-

## PROBLEMATIQUES ET PROBLEMATISATION DANS LES TEXTES REFLEXIFS

matiques de chacun. Une méta-question se pose donc nécessairement : en quel sens parle-t-on de *méthode* pour l'apprentissage de la lecture ? Le sens de ces mots n'est pas un donné, il se construit à partir d'un point de vue. Cela implique aussi que des notions puissent entretenir des incompatibilités, ou du moins des tensions entre elles, parce qu'elles sont inscrites dans des réseaux en conflit : dans quelle mesure par exemple le *plaisir* peut être considéré comme un *prérequis* (*Les textes s'interrogent sur les prérequis favorisant l'apprentissage de la lecture, notamment le plaisir abordé d'un point de vue différent dans chaque texte semble être une clé de ces éléments favorables à l'apprentissage de la lecture*).

L'opérationnalité qu'on peut prêter à une formulation intervient aussi dans les jugements d'acceptabilité. On touche bien sûr aux limites d'une réduction de la problématique à sa formulation introductive : c'est en fait tout le développement de l'analyse dans le texte qui donne sens à la notion. Les questions d'opérationnalité ne peuvent être travaillées avec les étudiants qu'en mettant en relation des formulations initiales et des types de plans, des façons de gérer les transitions, des constructions thématiques créant des perspectives à l'intérieur des paragraphes. On peut cependant évaluer provisoirement des formulations initiales en fonction du type de démarche qu'on peut en inférer. On peut invalider certaines pour leur caractère restrictif, le fait que la réponse soit à trouver immédiatement, sans traitement, dans l'un des textes, ou qu'elles correspondent à la mise à la forme interrogative d'une liste de données (les entrées d'un tableau classant les idées des textes, par exemple). Certaines appellent un développement en forme de liste, une démarche énumérative (*quelles sont les différentes causes de l'échec en lecture ? Quelles sont les capacités requises pour son apprentissage ? Quelles solutions doit mettre en œuvre l'école maternelle ?*), certains dilemmes binaires rendent impossible le dépassement de confrontations terme à terme.

On peut penser qu'au delà de la plus ou moins grande maîtrise de procédés rhétoriques, dont relève en partie ce travail, ce qui se joue est une représentation de la tâche et du travail disciplinaire. Une des difficultés des étudiants est de ne pas considérer les notions comme des données naturelles et consensuelles (*méthode, plaisir, motivation, prérequis*), de ne pas interpréter ce que dit un texte comme étant le réel lui-même (ce qui amène soit à faire le constat d'entités opposées, soit à tenter d'ajouter les unes aux autres les données fournies par chacun) ou à l'opposé, comme des opinions qu'il suffirait de passer en revue pour prôner un relativisme de bon aloi. Mais c'est comprendre aussi les plans différents et les domaines à partir desquels peut être abordé un même problème, le type de rapport qu'on peut établir entre des textes théoriques et des recherches de solution (des formulations évoquent ainsi *les problèmes liés à l'apprentissage de la lecture et les solutions émises par ces auteurs*, alors même que ceux-ci ne prétendent pas apporter de solutions).

Ces formes d'acceptabilité ne préjugent pas de la validité ou de la pertinence de la problématique. C'est en partie par rapport aux cohérences des domaines dans lesquels se situent les textes, à l'état actuel des questions dans le champ disciplinaire considéré, aux changements de sens qu'y ont connus les mêmes mots, et donc aux connaissances mises en jeu qu'on pourra justifier des jugements de validité. C'est la

connaissance du champ disciplinaire (ici la didactique de la lecture) qui permet de contrôler les connotations théoriques attachées à certains mots (*compétences, capacités, prérequis, stimuler, compenser, déficit*) et de discerner éventuellement que les présupposés qu'impose leur emploi sont incompatibles entre eux ou avec la position de certains auteurs (parler de *capacités* quand on paraphrase la position de Diatkine, par exemple). Ainsi le problème semble posé à la fois en termes de *projet*, de *désir* des sujets et en termes behavioriste de *techniques d'apprentissage pour stimuler la motivation* dans la formulation suivante : *Chacun a le désir d'apprendre à lire mais souvent il échoue car il n'arrive pas à accrocher avec ce que propose l'école. Leur contact avec la lecture ne correspond pas à leur désir d'apprendre à lire, à un projet. Quelles techniques d'apprentissage doit proposer l'école pour satisfaire le désir des enfants d'entrer dans l'écrit ? Comment stimuler leur motivation d'apprendre à lire ?* En fonction de sa connaissance disciplinaire l'enseignant (ou les étudiants informés) jugera dépassée une formulation correspondant à un état antérieur du champ, en ce qu'elle utilise à titre de présupposé, sans la mettre en débat, une notion qui a fait l'objet de remises en question (*Comment l'école maternelle peut-elle développer le plus efficacement possible les prérequis qui permettront aux élèves, surtout ceux qui viennent de milieux éloignés de l'école de compenser leurs difficultés ?*). Par contre, les formulations sélectionnant dans les textes-source des entrées légitimes et importantes dans l'état actuel des recherches auront tendance à être jugées pertinentes : ainsi ici le lien entre processus psychiques subjectifs et contextes interpersonnels et sociaux, la place des représentations que se font élèves et parents de l'écrit, la nature des préalables cognitifs à la réflexion sur l'écrit. Une problématique valide et pertinente, c'est ainsi celle qui met en jeu et articule, de façon plus ou moins explicite, un nombre important de concepts-clefs dans un champ disciplinaire donné. D'où les paradoxes liés à ce lien fort avec les connaissances : la capacité de problématiser est à la fois un moteur pour le traitement des connaissances, mais formuler des problèmes valides suppose beaucoup de connaissances. Elle suppose de remettre en chantier des questions déjà formulées par la doxa et de ne pas les projeter sur les documents, de s'ouvrir à des perspectives neuves et de réorganiser les mises en relation déjà établies, mais dans une certaine mesure, il s'agit quand même de reconnaître, ou de retrouver des éléments de problèmes porteurs dans le champ disciplinaire en question, dont au moins le statut d'objet légitime de controverse fait l'objet d'un accord dans la communauté scientifique.

## **II. 2. Formulation de problématiques à partir de l'expérience : un exemple, les projets de mémoires professionnels**

Des difficultés analogues se retrouvent, dans une situation plus complexe et ambiguë, quand la formulation problématique servant de lanceur au travail d'écriture ne s'appuie pas sur un ensemble de données fournies, mais doit se dégager d'une réflexion sur l'expérience personnelle, sur un thème choisi individuellement et des problèmes rencontrés dans l'action. C'est le cas des problématiques demandées aux professeurs-stagiaires pour lancer le travail de recherche et d'écriture de leur mémoire professionnel.

## PROBLEMATIQUES ET PROBLEMATISATION DANS LES TEXTES REFLEXIFS

Il faut ici distinguer deux types d'écrits : une formulation de problématique brève, à valeur programmatique et institutionnelle (fiche-contrat) demandée aux professeurs-stagiaires des lycées et collèges, qui fait l'objet d'une validation et de conseils de la part d'une commission du département de lettres et sur la base de laquelle s'engagent le travail et la coopération avec le directeur de mémoire, et d'autre part la formulation ultérieure d'une problématique rédigée dans l'introduction du mémoire, quelques mois plus tard, une fois que la recherche est engagée, et quelquefois une partie du mémoire déjà rédigée. Chacun de ces textes fait l'objet de plusieurs réécritures : le premier est déjà l'aboutissement d'autres versions écrites du projet de travail<sup>30</sup>. Analyser le processus de formulation d'un problème, et pas seulement les formes des énoncés problématiques supposerait donc de suivre à travers toutes ces étapes les évolutions dans l'écriture. Même si une grande masse de documents est disponible, je n'ai pas pu encore faire ce travail de façon systématique, et l'envisage pour une écriture ultérieure.

La difficulté pour les stagiaires est de transposer un problème qui se pose dans un cadre praxéologique, soit à partir d'une difficulté ressentie, soit à partir d'un projet basé sur une conviction personnelle ou une injonction institutionnelle, en une problématique au sens d'une tâche d'exploration, de compréhension et d'élaboration de connaissances construite à partir d'un certain point de vue, proposant déjà des éléments de mise en relation entre éléments, et qui engage un processus de travail long. Comme pour les formulations précédemment analysées, et en fonction de la complexité des phénomènes de classe abordés dans le plus modeste des projets de travail, on dira donc qu'une problématique ne peut être une question simple, globale, en termes de problème-solution (même si elle est reformulée ensuite en sous-problèmes plus spécifiques), ni une liste de questions successives relatives à une pratique donnée, surtout si celles-ci se placent sur un plan avant tout procédural (passant en revue les problèmes à résoudre à chaque étape du déroulement d'une pratique professionnelle préconisée par les Instructions par exemple), comme c'est souvent le cas de formulations en termes de *comment faire* ?

Souvent les questions s'enchaînent sans interroger les termes à partir desquels on les pose et sans mettre à distance, ou du moins thématiser le cadre où a émergé le problème rencontré dans l'action. Ainsi un professeur-stagiaire projetant un mémoire intitulé *Vers une meilleure compréhension des consignes d'écriture*, développe ainsi sa problématique : *La consigne doit-elle être forcément détaillée pour être bien comprise ? Comment apprendre progressivement aux élèves à deviner l'implicite du sujet ? Comment le professeur peut-il anticiper la compréhension de la consigne par l'élève et lever ses ambiguïtés ? Comment aider les élèves à s'interroger sur la réponse attendue ?*. On peut deviner les enjeux du questionnement dans la classe (préparer au brevet des collèges) et le contexte dans lequel il se

---

<sup>30</sup> Pour tous les professeurs-stagiaires de lettres de l'IUFM Nord Pas de Calais, la première version, un mois avant le choix d'un séminaire et du sujet du mémoire proprement dit, consiste en une page écrite à chaud en tout début d'année, après une demi-journée de réflexion collective sur ce qu'est un mémoire professionnel, à partir du lanceur suivant « *En fonction des projets, préoccupations, problèmes professionnels qui sont les miens actuellement, j'aimerais engager une réflexion en écrivant sur...* »

formule (les consignes d'écriture extrêmement détaillées qui circulent dans les établissements, avec indication précise du nombre de verbes de sensation ou de formes de discours rapporté à utiliser, du plan de texte à respecter). Mais tout ce contexte est présenté comme allant de soi : se place-t-on du point de vue d'un apprentissage de l'écriture dans la classe ou de celui d'une préparation à un examen (*deviner l'implicite du sujet*) ? Qu'entend-on par *la consigne* et *le sujet* (s'agit-il de la même chose ? Est-il obligatoire que toute écriture réponde à un sujet ?). Que veut dire pour un élève *comprendre une consigne* ? Une proposition d'écriture implique-t-elle forcément une *réponse attendue* ? Construire une problématique suppose donc de sortir (au moins mentalement sinon en pratique) du cadre évident des pratiques coutumières de la rédaction au collège, pour interroger certains présupposés et passer par le détour de conduites, même empiriques, de définition, de dissociation des notions : en quoi consiste un sujet en tant que lanceur d'écriture, que cherche-t-on à atteindre par un sujet, fonctionnent-ils tous de la même façon ? En quoi constitue-t-il une tâche, qu'ont à apprendre les élèves à travers cette tâche ? Dans quelle logique d'apprentissage, quel enchaînement de tâches et d'apports concevoir une tâche d'écriture ? A quelles pratiques effectives d'élèves correspondent les jugements de consigne non comprise ?

Les présupposés à expliciter et à questionner pour entrer dans une réflexion problématique peuvent être aussi des jugements de valeur et les catégories de jugement, des expressions ou des systèmes de classement qui fondent la connivence dans un milieu. Problématiser, c'est alors remonter en deçà du *comment faire* pour remettre en chantier les fondements de la question, et thématiser explicitement différents liens à établir entre des termes pensés comme allant de soi. Ainsi un professeur-stagiaire envisageant un mémoire intitulé *Comment faire découvrir le plaisir de la lecture en classe de seconde* ? développe ainsi sa problématique : *Comment faire concevoir aux élèves que la lecture est un plaisir, alors qu'on leur fait trop souvent croire qu'il s'agit d'un travail à part entière ? Comment organiser des travaux autour d'une lecture sans qu'elle soit conçue comme une contrainte par l'élève ? De façon plus générale, comment faire naître une éthique de l'effort chez des élèves plus qu'habités à la passivité productrice de plaisir ?* Indépendamment du désaccord d'opinion possible sur des jugements comme *les élèves plus qu'habités à la passivité productrice de plaisir*, la formulation n'est pas jugée acceptable, parce qu'elle met en position de présupposé, donc soustrait à la discussion, tous les points qui mériteraient d'être en débat : *la lecture est un plaisir*, le rôle du professeur est de *faire concevoir aux élèves que, faire naître une éthique de l'effort*, il est négatif de *faire croire* (avec le présupposé contrefactuel attaché au mot *croire*) *que la lecture est un travail, la lecture n'est pas un travail à part entière, les élèves sont passifs, la passivité est productrice de plaisir*. Lors de lectures entre stagiaires, ils y ont détecté une contradiction. Derrière ces présupposés, en effet, il faut expliciter les systèmes d'opposition qui les sous-tendent (le plaisir s'oppose au travail, la lecture au travail, à la contrainte), et les systèmes axiologiques qui sous-tendent ces oppositions. On voit alors que la lecture est valorisée à la fois comme *plaisir* opposé au *travail* et à la *contrainte* (*plaisir* étant connoté positi-

## PROBLEMATIQUES ET PROBLEMATISATION DANS LES TEXTES REFLEXIFS

vement, *travail* et *contrainte* négativement) et comme exemple d'*une éthique de l'effort* (*effort* étant alors connoté positivement, *plaisir* négativement comme produit de la *passivité*). On peut aussi mettre à jour la contradiction entre la volonté de lutter contre la passivité et la position syntaxique d'objet dans laquelle toutes les constructions placent le mot *les élèves* (à part un complément d'agent, le sujet étant *la lecture*) : *leur faire concevoir, leur faire croire, faire naître chez eux*.

La tension, dans la lecture et dans l'enseignement, entre la dimension de plaisir et ce qui est nommé ici *une éthique de l'effort*, entre l'expérience subjective de la lecture et la contrainte est réelle : elle fait partie des dilemmes dans lesquels est placé l'enseignant de français. Mais pour qu'elle soit construite comme dilemme, l'incohérence axiologique de la formulation doit être élucidée, et l'auteur assumer qu'il revendique à la fois la lecture comme plaisir et comme travail et effort, que pour lui plaisir est positif et négatif.

Cette contradiction peut être productrice si elle est thématifiée, objectivée par une mise à distance des termes et une exploration de leurs diverses relations : c'est entre ces objectifs apparemment en tension, que l'enseignant de français a à construire son intervention. Au delà de l'insécurité qu'un enseignant peut ressentir personnellement, ce problème subjectif doit être rapporté à une tension objective, liée notamment aux contradictions du discours scolaire sur la lecture : sa transformation en problématique mobilise une interrogation sur le sens de l'irruption dans l'espace scolaire du discours des bibliothécaires, sur les façons d'articuler espace privé et espace public de la lecture. On dira par ailleurs que pour être valide, une telle problématique ne peut laisser naïvement impensés des postulats comme la lecture est en soi plaisir et expression de la liberté individuelle à une époque où des travaux déjà anciens de sociologie de la lecture comme ceux de Singly, Robine ou Poulain ont montré la fragilité de cette doxa par rapport aux pratiques sociales réelles.

Cependant il ne suffit pas d'avoir conscience d'une tension et de se référer pour la formuler à des termes plus ou moins légitimes théoriquement, pour qu'elle organise de façon cohérente et intégrative un questionnement, même si les questions sont en elles-mêmes intéressantes et correspondent à de vrais problèmes en pratique. Une stagiaire projetant un mémoire sur un sujet proche (*la lecture cursive : échanges sur les livres, comptes rendus de lecture*) présente ainsi sa problématique : *La lecture-plaisir, processus d'individuation par excellence, n'a de sens qu'à l'intérieur d'un groupe et devient donc enjeu de sociabilité. Il faut donc s'interroger sur les comptes rendus de lecture traditionnels : quelles compétences mettent-ils en jeu ? Comment varier les modes de ces comptes rendus pour éviter la monotonie et accentuer la formation identitaire du jeune ? Les modes d'évaluation doivent être source de réflexion (compétences discursives ou méthodologiques). Comment faire pour que le compte rendu de lecture soit une incitation à la prise de parole et une réflexion sur l'acte de parole ? (autres dispositifs, autres activités)*. Il est vrai que les *comptes rendus de lecture traditionnels* sont paradoxalement représentatifs, à leur manière, de ce double statut de la lecture à l'école (valorisée comme expérience individuelle subjective bonne en soi, et en même temps seulement en tant qu'elle devient publique, contrôlable et productrice d'apprentissages) : le premier *donc*

signale donc une dérivation pertinente. Cependant les questions qui développent *Il faut donc s'interroger* n'enchaînent pas sur le double fonctionnement énoncé comme ouverture thématique : même si elle est importante en elle-même, la question des *compétences mises en jeu* est moins pertinente que le seraient *que peut-on en attendre de ce double point de vue, quels objectifs prioritaires assigne-t-on à cette prise de parole publique, ou en quoi peut-elle participer d'une sociabilité autour de la lecture ?* par exemple. Dans la question suivante, aussi fondée en pratique (*comment varier les modes de ces comptes rendus pour éviter la monotonie*) la variété n'est pas reliée à la question d'une définition en fonction d'objectifs, ou même à celle des *compétences* à développer ; la question mêle un niveau d'action pratique (*pour éviter la monotonie*) et un autre faisant écho à celui du *processus d'individuation* et de la *sociabilité* de la première proposition (*accentuer la formation identitaire du jeune*). L'articulation entre une *formation identitaire* à travers la lecture et ce qui est objet des questions suivantes (le fait de parler de ses lectures) sous-tend la fin du texte sans être vraiment explicitée. En conséquence il ne thématise pas la tension entre deux statuts possibles de cette prise de parole (moyen d'un partage des expériences liées à des livres et d'une évolution du rapport à la lecture, et exercice de prise de parole, objet d'apprentissages liés à l'oral (*compétences discursives ou méthodologiques*)). Quand la question se déplace sur le lien entre *incitation à la prise de parole* et *réflexion sur l'acte de parole*, le rapport à la question dominante n'est pas non plus explicité.

C'est toute la difficulté d'élaboration d'une problématique dans une situation de recherche de ce type : la richesse de la problématique est fonction du nombre d'éléments hétérogènes, situés à des niveaux différents, qu'elle permet de penser ensemble (les liens entre expérience privée et sociabilité dans la lecture, entre verbalisation, confrontation et affinement du jugement et de l'identité de lecteur, la nature des compétences précises entrant dans cet exercice de parole publique, le lien entre apprentissage de la prise de parole et réflexion sur la prise de parole), et en même temps, les rapports d'opposition, de corrélation, d'intégration, de moyen à but doivent être explicités et thématisés, faute de quoi la problématique apparaît comme éclatée, non acceptable, et on demande à l'auteur de choisir une des questions pour éviter l'éparpillement.

Les éléments hétérogènes mobilisés peuvent être de plusieurs types. L'articulation la plus évidente relie une question spécifique ancrée dans un savoir précis ou une exigence contextualisée posant problème, et des enjeux larges dont la question spécifique est, selon l'expression de Goodman, un échantillon. Le cas le plus courant est de relier un questionnement objectif relativement général (de l'ordre des valeurs, d'une réflexion théorique sur les objets d'enseignement ou l'apprentissage) qui constitue l'horizon ou comme dit Vygotski le mobile de la recherche, à un espace de travail délimité, pouvant donner lieu à observations, mise en œuvre de savoirs disciplinaires et évaluation. On a alors une organisation du questionnement du plus général au plus spécifique, en termes de lien but-moyen par exemple, où l'articulation entre niveaux différents est thématisée et mise en question. Ainsi, pour un mémoire intitulé *Comment susciter une dynamique de lecture pour une classe de 5<sup>e</sup>*



## PROBLEMATIQUES ET PROBLEMATISATION DANS LES TEXTES REFLEXIFS

*en situation d'échec et de rejet par le biais d'une lecture en réseau ? la présentation suivante : Comment susciter une dynamique dans laquelle les élèves en rejet soient impliqués dans une activité motivante ? Comment créer des situations où il y ait de leur part un travail effectif ? En quoi le travail en réseau (circulation de livres sur le même sujet de niveau différent, confrontation entre les enfants, interactions lecture/écriture) permet de suivre ces objectifs ? Comment intégrer à une activité de projet le travail spécifique de remédiation ? Mais le lien peut s'exprimer à l'inverse dans un ordre où un dilemme ou problème précis se trouve par étapes investi d'un statut d'exemple éventuellement transférable, caractéristique d'un problème plus large ou d'enjeux plus généraux.*

L'hétérogénéité peut venir d'une démarche de dissociação et d'opacification d'une notion apparemment évidente, qui cesse d'être un donné commandant de façon univoque les conduites à tenir. Comme on l'a vu à propos du plaisir de lire, la problématisation passe alors par une conduite de définition qui amène à différencier des acceptions ou des composantes du sens de la notion, à la placer dans différents contextes, et donc à varier les degrés d'adhésion, les mises en relation, les implications pour sa mise en œuvre. Les prescriptions relatives à la lecture méthodique, ou à l'oral en classe, par exemple, recouvrent des injonctions situées à différents niveaux, une sédimentation d'objectifs différents venant de diverses sources, qu'il n'est ni souhaitable, ni possible de traiter en même temps, et qu'il importe de déglobaliser. Ainsi la lecture méthodique englobe à la fois la prise de conscience chez les élèves du travail d'interprétation et de la pluralité des interprétations possibles d'un texte, la valorisation du travail de la langue et des indices formels (aux détriments de l'adhésion aux situations et aux personnages), une démarche synthétique de commentaire autour de termes-clefs plutôt qu'un commentaire linéaire fondé sur la paraphrase, un discours argumentatif alliant l'expression d'un investissement subjectif et la référence à des savoirs linguistiques et d'histoire littéraire. Sa valorisation globale comme évidence peut inciter à vouloir tout obtenir en même temps des élèves, ce qui condamne un enseignant à se sentir incapable ; il est donc peu opératoire de traiter directement le problème en *comment faire* sans voir qu'il y a à faire plusieurs choses, à la limite contradictoires, dont l'apprentissage ne peut être mené simultanément, et qu'un choix de priorités à définir dans la démarche est nécessaire. Une démarche pour affiner les problématiques peut être en formation de faire mettre systématiquement à distance les maîtres-mots de la doxa (hétérogénéité, autonomie, lecture littéraire, oral) qui fondaient le questionnement dans une première formulation, en dissociant des sens ou des acceptions possibles. Par exemple la réécriture, valorisée dans les textes officiels et les ouvrages didactiques récents, peut fonctionner comme but ou commandement fondateur dont le bien-fondé relève de la connivence : le problème n'est alors que de la motiver aux yeux des élèves et la mener à bien envers et contre tout. Ainsi le questionnement d'une stagiaire présentant la problématique d'un mémoire intitulé *En quoi la mise en place d'un projet d'écriture peut susciter chez les élèves une démarche de réécriture ?* en ces termes : *1) Comment concevoir pour le professeur la correction d'une production d'élève comme aide à la réécriture (annotation + ou - sur tout le texte, signes précises sur un*

point précis) ? Quelles activités pour finaliser et maintenir l'intérêt des élèves pour la réécriture ? 2) En quoi le travail de groupe et la lecture réciproque des copies peuvent-ils aider à la réécriture, à construire certains savoirs sur les textes à travers la comparaison et permettre la sélection des textes à publier (les critères) 3) Comment s'élaborent les critères d'appréciation du jugement par rapport à ces textes au cours d'un travail de groupes - > le rôle de l'enseignant pour systématiser les acquis. La présentation pointe des questions réelles, mais laisse dans l'ombre le pourquoi de la réécriture et la hiérarchie adoptée entre ses différents statuts possibles (objectif pédagogique en elle-même, moyen au service de la réussite du projet, technique pour faire acquérir *certaines savoirs*). Une autre formule à l'inverse son projet, pour un mémoire intitulé *La réécriture, quand un texte redevient brouillon*, en s'interrogeant sur *ce choix de pratique* et sur les représentations relatives à l'activité de réécriture : *Pourquoi réécrire ? Quand réécrire ? Quand revenir au stade de brouillon ? Dans quel but revenir au brouillon ? Amélioration ? Amélioration de quoi ? Amélioration partielle, amélioration totale ? Comment négocier avec eux ce choix de pratique ? Que répondre à « mon brouillon est dans ma tête je le rédige un quart d'heure tous les soirs » ? Comment négocier avec eux le brouillon comme champ d'expression personnelle et le brouillon comme champ pédagogique ?*

L'articulation peut se faire sur le mode du dilemme, en thématissant la nécessité de penser ensemble des réalités ou des objectifs simultanés et concurrents, sans les réduire, en essayant de clarifier leur opposition et de la rendre productive. L'opposition la plus spontanée et courante comme déclencheur de recherche est l'opposition *en théorie* (dans les injonctions des textes officiels, mon désir et mes représentations préalables, les textes théoriques)/*en réalité* (dans l'expérience effective du métier, l'observation quotidienne des élèves), mais les plus opératoires sont celles qui mettent en lumière une stratification de sens ou des tensions dans chacun des termes de l'opposition, ce qui permet de les envisager de plusieurs points de vue et de varier les mises en relation entre eux. Parler de dilemme suppose de ne pas simplement identifier un problème ou un conflit, de poser à distance de soi les composantes différentes en jeu dans la situation et les alternatives éventuelles. En formation d'enseignants, tenter de transposer en dilemmes des situations professionnelles vécues comme des échecs ou des incapacités personnelles peut être un moyen non seulement d'échapper à la culpabilisation, mais de progresser dans l'analyse en dégageant dans le problème personnel ce qui relève d'un problème objectif et général. Pour susciter ce travail de transposition, j'utilise régulièrement comme outil en formation un article de Perrenoud, où il montre comment l'enseignant, par la complexité des situations qu'il a à interpréter et à conduire, est souvent amené à trancher, dans ses priorités et ses décisions d'action, entre des objectifs également légitimes mais concurrentiels, choix toujours risqués et provisoires inhérents à la complexité du métier<sup>31</sup>. A propos de l'oral en classe, il dégage ainsi et développe

---

<sup>31</sup> Pour définir cette complexité, Perrenoud se réfère à Morin : « La complexité correspond à l'irruption des antagonismes au cœur des phénomènes organisés, des paradoxes ou contradictions au cœur de la théorie. Le problème de la pensée complexe est dès lors de penser ensemble, sans incohérence, deux

## PROBLEMATIQUES ET PROBLEMATISATION DANS LES TEXTES REFLEXIFS

onze dilemmes<sup>32</sup>, qu'il ne suffit pas selon lui d'énoncer pour les dépasser, et auxquels ni l'expérience ni le recours au juste milieu ne permettent de donner une réponse pragmatique stable, mais qui aident à « accepter l'ambiguïté et la complexité des phénomènes de classe, repérer dans son propre fonctionnement ce qui engendre régulièrement des malentendus ou des dysfonctionnements, apprendre de l'expérience en faisant la part des erreurs de stratégie et celle des limites provisoirement indépassables de l'influence de l'enseignant ». La consigne pour les enseignants-stagiaires est de choisir un ou deux dilemmes du texte et de les reformuler en les rapportant à des situations de leur expérience professionnelle, et de tenter ensuite de formuler sous forme de dilemmes le problème qu'ils veulent traiter dans leur mémoire. Certaines problématiques gardent des traces plus ou moins naïves de ce travail préalable, avec une récurrence de termes comme *il faut. tout en, qu'est que. étant donné que, comment allier. sans. et malgré tout*. Ainsi, pour un projet de mémoire intitulé *La préparation de la lecture méthodique et l'élaboration du questionnement*, la présentation suivante : *Les I. O préconisent de déterminer avec (souligné) les élèves les axes d'une explication de textes. Pour ce faire, il faut les laisser s'approprier le texte pour en dégager les axes d'analyse importants, tout en les guidant et en les orientant grâce à des questions ciblées. Le professeur rencontre alors des difficultés concernant la préparation des cours et la méthode à utiliser pendant le cours. Qu'est-ce alors que préparer un cours pour une lecture méthodique étant donné que ce sont les élèves qui déterminent les axes, et comment allier la préparation du cours et l'improvisation avec les réponses des élèves ? Comment questionner et canaliser sans donner les réponses pour que l'explication ne parte pas dans tous les sens et pour orienter malgré tout les réactions des élèves ? Comment rendre les élèves actifs et autonomes tout en donnant des directives et en valorisant la compréhension générale (souligné) des textes ?*

La problématique alors sera qualifiée de claire, en ce qu'elle cerne déjà bien les termes de la question et qu'elle engage déjà des procédures de résolution, du moins des stratégies pour dépasser les antinomies, qu'on est en mesure de reconnaître et d'anticiper. Au delà, elle sera jugée comme pertinente, si la mise en relation de ces éléments connus les éclaire selon un angle qui suscite un effet de sens non redondant par rapport à des relations attendues (n'apparaissant pas comme une pure confirmation de questions et de rapprochements familiers et récurrents) et en même temps, permet une reconnaissance, un accord, ne serait-ce que dans le déplacement par rapport à la doxa. Comme le dit Jacques, analyser la pertinence du ques-

---

idées pourtant contraires » MORIN E. (1977) *La méthode, tome I*. Paris : Seuil, cité par PERRENOUD P (1994) La communication en classe : onze dilemmes *Cahiers pédagogiques* 326.

<sup>32</sup> Par exemple *Autour de la prise de parole et du silence : comment contrôler la prise de parole sans stériliser les échanges et tuer la spontanéité, le plaisir ?.. Autour de la justice : comment ménager une certaine équité sans blesser les uns et faire violence aux autres, sans interférer avec les règles du jeu social ? Autour de la norme langagière : comment respecter les formes de la communication et de la langue sans réduire les élèves au silence et aux banalités prudentes ?*

tionnement suppose alors une approche pragmatique, en fonction des savoirs communs et des valeurs partagées dans une communauté<sup>33</sup>.

Il est cependant des problématiques qui sont jugées *riches* ou *intéressantes* par la commission chargée de les valider au département de lettres.

Le jugement de richesse semble faire appel d'abord à la quantité d'éléments mis en rapport, intégrés et articulés de façon explicite dans le questionnement. La richesse tient à l'hétérogénéité de ces éléments, qui oblige à un plus grand travail d'établissement de rapports : une problématique n'est pas jugée riche si elle multiplie des questions de même niveau, ou des éléments appartenant au même contexte habituellement mobilisés ensemble. Interviennent, notamment, les différences de niveau des éléments entrant dans le questionnement (certains micro-problèmes apparaissent comme des échantillons d'un nœud de problèmes plus larges, un paradigme comme dit Goldschmidt à propos des exemples), la variété et la multiplicité des contextes où est ancrée une notion donnée, l'appartenance de ces éléments à des domaines de questionnement habituellement disjoints, la complexité de relations non unilatérales, mais dialectiques et pouvant être explorées dans plusieurs sens, existant entre eux. Le critère d'unité, qui fait qu'on juge devant cette abondance avoir à faire à une problématique et non à une succession de questions, tient à la façon dont sont explicitées et thématiques les relations entre ces éléments et à la variété de ces relations (but et moyen, implication ou contradiction, ancrage, exemplification, facettes d'un même principe emboîtement de niveaux hiérarchiques différents.)<sup>34</sup>. La richesse est donc aussi celle des mises en relation potentielles dont on pense qu'elles seront développées dans le mémoire : on postule que l'investigation à partir d'un tel sujet mobilisera des notions nombreuses que la précision des mises en relation permettra de hiérarchiser, et des activités consistantes dans la classe.

Quelquefois, les problématiques sont jugées *intéressantes*, même *passionnantes*. Bien sûr cette légitimation, comme pour la pertinence, met en jeu des facteurs pragmatiques, un système de valeurs et de hiérarchies partagées dans une communauté. Dans ce genre de jugements, l'équilibre entre reconnaissance et déplacement des questionnements coutumiers se modifie : certaines problématiques sont créditées d'une nouveauté, même ténue, qui justifie le jugement d'intérêt. Ce peut être la nouveauté du thème, mais en ce qu'il permet d'aborder des objets de réflexion « classiques » mais importants, sur l'apprentissage notamment. Ainsi un projet de mémoire sur l'épigraphie latine en 5<sup>o</sup> et 3<sup>o</sup>, et sa présentation de problématique (*Quel intérêt présente l'épigraphie pour l'étude de la langue latine, pour*

---

<sup>33</sup> « On n'avancera aucune question sans s'enquérir si l'autre peut en agréer les présupposés : il s'ensuit qu'on ne choisira pas seul la question initiale... Une question ne devient pertinente que d'une participation au questionnement qui en fait une interrogation. Inter-roger c'est alors, selon l'étymologie, un questionnement qui s'opère dans le cadre d'une communauté de communication. Loin que le sens de la question soit évalué en fonction de la possibilité de recevoir une réponse de forme donnée, le sens est produit de façon contemporaine à la constitution des problèmes eux-mêmes » JACQUES F. (1981) « L'interrogation, force illocutoire et interaction verbale » — *Langue française* 52, p 72.

<sup>34</sup> Voir exemples en annexe II.

celle de la civilisation et de la littérature ? Quels savoirs et quelles démarches met-elle en jeu pour des élèves de 5<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>, et quel est l'écart de compétence entre ces deux niveaux ? Quel bilan faire de ces apprentissages ? Comment amener les élèves à réfléchir sur les différents supports d'écriture ?) sont validés par le jugement suivant : *Un sujet intéressant : c'est un mode d'entrée original pour aborder des problèmes d'apprentissage. L'intérêt souligné ne vient pas de l'originalité de l'activité elle-même, qui pourrait être une bizarrerie, mais de ce que cette activité peu répandue paraît un mode d'entrée peu usité dans l'analyse de démarches d'apprentissage. Le jugement d'intérêt peut être suscité non par le thème, mais par une perspective jugée différente des approches coutumières sur un sujet même rebattu, ou par un sujet relevant habituellement d'une doxa tellement coutumière qu'il avait échappé à l'investigation. Ainsi un mémoire intitulé *De la participation à la prise de parole : des outils pour réguler la prise de parole en seconde* présente ainsi sa problématique : 1) *Le bavardage dans la situation de classe nuit-il ou favorise-t-il la situation d'apprentissage ? Quelles sont les situations de bavardage qu'on peut considérer comme acceptables (description de ces situations de communication) ? 2) Par quels moyens pourrait-on réguler la participation et favoriser ainsi l'écoute ? Quels en sont les facteurs pédagogiques et didactiques à l'intérieur d'une séance ? 3) Comment intégrer la parole de l'élève dans un processus d'apprentissage dans une séquence donnée ? Comment changer le statut de la parole de l'élève ? Les différents moyens de donner une place à la parole de l'élève et ainsi de la réguler.* Elle suscite de la commission le commentaire suivant : *Il est intéressant de poser le problème du bavardage dans des termes didactiques et dans une perspective d'apprentissage. Il faudra veiller dès maintenant à recueillir des paroles d'élèves de la façon la plus précise possible, qui relève la nouveauté d'un point de vue didactique, et non plus pédagogique ou psychosociologique sur le bavardage.**

Le commentaire évaluatif peut faire converger le critère d'intérêt et celui de pertinence, ou d'opérationnalité. C'est le cas d'un mémoire intitulé *Comment motiver les élèves en alliant l'apprentissage de la démarche collective qu'est l'exposé et l'utilisation du CDROM ?* dont la stagiaire présente la problématique en ces termes : *Face à une classe de seconde TSA demandeuse d'oral et davantage attirée par la manipulation de machines que par celle de livres, il m'a semblé intéressant d'accorder une place particulière à l'apprentissage d'une parole construite et autonome tout en motivant leurs recherches par l'utilisation du CDROM. Dans ces conditions : - Comment amener les élèves à dépasser la motivation extérieure à la faveur d'un apprentissage intrinsèque ? - Comment aider les élèves à développer leur propre problématique à partir d'un outil offrant un cheminement déjà construit ? - Comment favoriser une réelle exploitation du travail fourni, tant par l'exposant que par ceux qui l'ont écouté ?* Cette présentation a suscité un commentaire favorable, du point de vue de l'intérêt et de la pertinence (*Sujet intéressant, qui pose des problèmes très pertinents d'utilisation d'un écrit déjà là, des différentes réécritures d'un document conçu pour d'autres fins. Il sera opératoire de vous centrer précisément sur ces transformations : CDROM —> écrit de l'élève, canevas écrit —> exposé oral, et problèmes de réception*). Comme pour l'épigraphe latine, on peut penser

que la relative nouveauté du sujet (ou le prestige des nouvelles technologies) a joué un rôle dans le jugement d'intérêt. Mais cet intérêt réside plus dans le fait que malgré son aura de nouveauté, le CDROM est dans cette formulation mis en retrait, comme moyen particulier d'obtenir certains effets plus fondamentaux qui justifient son utilisation (motivation, apprentissage). Au lieu d'être présentés comme des étapes ultimes, ces effets attendus sont eux-mêmes questionnés et deviennent un point de départ à dépasser : ainsi la motivation, de but recherché dans le titre (*Comment motiver les élèves en alliant l'apprentissage de l'exposé et l'utilisation du CDROM*) devient moyen relié à un but d'apprentissage (*accorder une place particulière à l'apprentissage d'une parole construite tout en motivant par l'utilisation du CDROM*) et elle-même objet de questionnement (*amener les élèves à dépasser la motivation extérieure à la faveur d'un apprentissage intrinsèque*). De même pour le travail fourni dans l'exposé, *réelle exploitation* indiquant qu'on ne peut se contenter d'une apparence de travail (*favoriser une réelle exploitation du travail fourni, tant par l'exposant que par ceux qui l'ont écouté*) : de but du travail, l'exposé devient point de départ pour développer un apprentissage, et le travail se déplace de celui qui prépare et parle à ceux qui écoutent. Par ailleurs, le CDROM est départicularisé, abstrait de son existence concrète et anecdotique : après sa première occurrence, il est repris par une paraphrase catégorisante, avec un déterminant indéfini (*un outil offrant un cheminement déjà construit*). Cette paraphrase catégorisante fonctionne ici, à travers la simple reprise anaphorique, sur le mode du présupposé ; dans *la démarche collective qu'est l'exposé*, une catégorisation analogue reposant aussi sur la présupposition, s'opère sous forme d'une assertion, mais emboîtée dans une relative attachée à un groupe nominal complément à l'intérieur d'une nominalisation indiquant un processus intellectuel, lui-même complément d'un gérondif (*en alliant l'apprentissage de la démarche collective qu'est l'exposé et.*). La paraphrase que la commission renvoie au stagiaire prolonge et valide ce processus de catégorisation, noyau de la transformation du projet en problématique : le commentaire ne mentionne pas le CDROM en tant que tel, mais le désigne par les anaphores généralisantes (*un écrit déjà là, un document conçu pour d'autres fins*) et le met en position de complément, subordonné à des nominalisations désignant des activités intellectuelles des élèves (*l'utilisation d'un écrit déjà là, les différentes réécritures d'un document*), elles-mêmes mises en position de complément du nom *problèmes* (*des problèmes pertinents d'utilisation d'un écrit déjà là*). La syntaxe figure ainsi la recherche de mise en perspective et l'emboîtement, la présentation opère un choix de point de vue sur l'objet : d'instrument de motivation, le CDROM passe au statut d'outil sémiotique, défini par les caractéristiques d'un cheminement intellectuel et dans sa relation aux démarches intellectuelles d'élèves (*aider les élèves à développer leur propre problématique à partir d'un outil offrant un cheminement déjà construit*)<sup>35</sup>. On retrouve la forme du dilemme, de l'articulation de contraires, dans des formules comme *en alliant l'apprentissage de la démarche collective qu'est*

---

<sup>35</sup> Sur la notion d'outil, et sa différence avec celle d'instrument, NONNON E. (2001) « Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral » — *Repères* 21.

## PROBLEMATIQUES ET PROBLEMATISATION DANS LES TEXTES REFLEXIFS

*l'exposé et l'utilisation du CDRom, ou développer leur propre problématique à partir d'un outil offrant un cheminement déjà construit.* Ces éléments induisant un jugement de pertinence amènent aussi à dessiner un programme cognitif, comme dit Greimas, explicité dans les conseils de la commission (analyser les reformulations du texte et de l'organisation du CDRom dans les notes de l'élève et dans son discours oral), qui font que la problématique est perçue comme opératoire.

Mais le jugement d'intérêt peut être suivi d'un *mais* qui soulève la question de l'opérationnalité de la problématique. Quand le jugement d'intérêt n'est pas une simple concession rhétorique, il marque alors la reconnaissance d'un problème et d'une formulation, perçue comme légitime et chargée d'enjeux en fonction du système de valeurs et de l'univers de pertinence de la communauté d'où émane le commentaire évaluatif, mais dont on voit mal le programme cognitif qu'il dessine, soit parce qu'il est trop complexe et global, que les termes n'en sont pas encore bien distingués et articulés, soit que la méthode ne soit pas identifiable. C'est le cas de quelques problématiques qui apparaissent comme neuves, mais pour lesquelles la procédure n'est pas encore établie : leur appartenance aux problèmes traitables dans le cadre de la discipline est encore fragile, elles font à peine partie du paradigme, et leur possibilité d'être traitées de façon productive avec des outils disponibles par un enseignant-stagiaire n'est pas assurée. Ainsi une stagiaire voulant faire son mémoire sur le sujet *Comment garder le fil rouge du cours et prendre en compte la parole imprévue des élèves ?* présente ainsi sa problématique : *Une grande partie du travail du professeur consiste à préparer les cours ; cependant il est nécessaire de prendre en compte le travail effectué en classe, lorsque le professeur modèle sa préparation et construit réellement son cours en fonction des interventions des élèves. Or comment prendre en compte la parole des élèves ? - Qu'est-ce qui motive la parole imprévue, qu'est-ce qui se cache derrière, quels genres de parole imprévue peut-on reconnaître ? - Comment gérer l'antagonisme entre objectif disciplinaire et objectif de la citoyenneté, entre développement d'une méthode et acquisition d'un contenu ? Comment prendre conscience et mieux maîtriser sa propre exigence de cohérence ? - Comment récupérer la parole imprévue, quand et comment relever ou ne pas relever une intervention problématique ? Comment rebondir sur une telle intervention à travers une séquence ultérieure ? Quels dispositifs peuvent permettre dans le cours la récupération de cette parole ?* Cette problématique, reconnue comme prometteuse par les membres de la commission, dont elle rejoignait l'intérêt pour l'exercice du métier et l'explicitation des savoirs d'expérience, fut débattue aussi comme risquant d'être aporétique, faute d'une tradition théorique et d'un patron méthodologique. Le commentaire évaluatif, qui souligne à la fois l'intérêt et la difficulté, fait le pari de légitimer le problème et sa nouveauté, en essayant de rappeler et de suggérer des règles de traitement (*Des questions très intéressantes. Le sujet est passionnant, mais sans doute assez difficile en raison des problèmes méthodologiques que vous rencontrerez dans son écriture. Pensez bien*

aux moyens de garder trace de tous les micro-événements qui vont nourrir votre réflexion).<sup>36</sup>

### III. MISE EN INTRIGUE DU PROBLEME ET MISE EN TENSION DANS L'ECRITURE

A la démarche initiale qui consiste à bâtir un objet de recherche et à le délimiter, correspond et s'oppose à la fois la mise en forme, à la fois prospective et rétrospective, de cette démarche dans le texte rédigé de l'introduction, et ensuite le maintien de la problématique, comme référence et comme principe de régulation, dans le corps du texte.

#### III.1. La mise en intrigue de la problématique dans les textes introductifs

Greimas étudiant les introductions et préfaces d'ouvrages scientifiques en sciences humaines, bat en brèche l'image monolithique, « objective » et transparente du discours scientifique, montrant la complexité et la stratification des modes énonciatifs dans le corps du texte, mais particulièrement dans ces textes souvent rétrospectifs que sont les introductions, qui tentent d'éclairer le « commencement » du discours scientifique, ses conditions de possibilité et ses fondements. Au niveau qu'il appelle *opératoire*, composé des « énoncés du *faire*, exposant les performances productrices du savoir » (observer, classer.), « c'est la construction de l'objet cognitif qui oriente le *parcours* du sujet ». Mais « les métadiscours que nous avons en vue ne s'articulent pas seulement comme des récits de quête ou de construction visant la mise en place des objets de connaissance ; ce sont en même temps et peut-être surtout des récits qu'on pourrait presque dire d'initiation, racontant l'instauration des sujets connaissant », d'où la « tendance à la dramatisation des préliminaires de la recherche »<sup>37</sup>. Dans les mémoires professionnels, qui s'ancrent dans l'analyse d'une première année de métier, ce modèle initiatique est *a fortiori* particulièrement présent, puisqu'à partir d'un point précis il s'agit de figurer une quête (sur le plan du savoir-faire, du savoir et de l'identité) comportant des épreuves, une qualification, une transformation. Il peut donc arriver que l'introduction d'un mémoire se pose d'emblée au niveau d'une formulation objective de problématique, notamment sous forme de dilemme présenté comme extérieur au sujet, surtout quand cette introduc-

---

<sup>36</sup> « Appelons problème toute méta-énonciation dont le statut propositionnel n'est pas encore défini, partant dont il importe de déterminer à la fois le contenu de vérité et la forme de sa solution. Généralement un problème apparaît dans un domaine cognitif sans lui appartenir. Il en marque plutôt l'interruption ou le commentaire. Une énonciation problématique peut naître dans un domaine théorique déterminé en ce qu'elle concerne les objets de ce domaine, seulement elle est mise en avant, proposée comme un thème de remise en chantier. Soit parce que la question posée problématiquement constitue un obstacle local à l'intelligence : alors il suffira pour la surmonter de conférer à un énoncé hypothétique un statut intra-théorique (de théorème, de loi) ; soit parce qu'elle contient la promesse d'une intelligibilité supérieure. Dans ce cas, l'expert sait que les ressources utilisées à l'intérieur de la théorie sont insuffisantes à la fois pour le résoudre et même pour le poser. Ce n'est plus un problème régional, formulable dans le langage de la théorie où il a pris naissance. La question érigée en problème constitue une menace pour la théorie » JACQUES p. 73.

<sup>37</sup> GREIMAS (1979, p 13.)



tion est écrite une fois le mémoire terminé<sup>38</sup>. Mais le plus souvent, l'introduction ancre la problématique dans un premier discours fortement investi sur le plan énonciatif, chargé comme le dit Greimas « d'habiliter le sujet à entreprendre sa quête de savoir puis à la mener à bien ». L'émergence de la problématique est donc contextualisée, souvent narrativisée, et se dit à travers une série de reformulations qui la font passer d'un plan discursif à un autre, jusqu'à un « débrayage » actantiel et énonciatif, et la réancrent ensuite dans un discours contextualisé pris en charge par le sujet, à titre de « programme cognitif », pour reprendre les expressions de Greimas.

La plupart des introductions ont le souci de motiver la recherche à partir des enjeux initialement personnels d'un problème rencontré dans la vie personnelle ou professionnelle : il n'est pas rare que pour parler d'une difficulté d'enseignant débutant, elles mobilisent l'analogie avec une difficulté vécue dans l'expérience d'élève ou d'étudiant. Ainsi une stagiaire dont le mémoire s'intitule *Est-il possible de concilier objectifs de seconde et de séquence avec une interprétation personnelle, spontanée d'un texte littéraire ?* part, dans la première version de son introduction<sup>39</sup>, du problème rencontré dans son propre travail d'étudiante : *à partir de là j'ai eu (un vrai problème)* (entre parenthèses et en italiques) : *moi qui étudiais les textes en me laissant guider par mon intuition, ma sensibilité de façon presque anarchique, je devais à partir du moment où je préparais un concours d'Académie (non-académique) me fonder dans un cadre pré-établi d'une lecture personnelle « conventionnée » (souligné). Paradoxe que j'ai mis longtemps à accepter. Comment alors que la littérature est du domaine de la sensibilité et l'interprétation du domaine des sens, penser cette même littérature en termes de cadre figé qu'on nous impose comme nécessaire à la construction même de l'interprétation ? Problématique et autres axes de lecture devaient désormais canaliser mon énergie « sensitive » et la rendre ainsi plus efficace, mieux encore plus « pertinente ». C'est à partir de cette difficulté d'étudiante qu'elle présente comme un objet de tensions son travail d'enseignante dans la lecture méthodique. Par jeu ou par naïveté, ce transfert de l'espace de l'élève à celui de l'enseignant se dit en transférant l'exigence scolaire de problématique, imposée comme norme externe (*une question s'impose à moi comme un couperet de la part de mes camarades : « mais c'est quoi ta problématique ?* (souligné dans le texte) - *Moi, je n'ai pas de problème - Non mais c'est quoi ta problématique pour le devoir ? - Qu'est-ce que tu entends par là ? - Ben ! Tu sais pas que dans toute explication littéraire il faut avoir une problématique ?*) sur sa situation actuelle d'écriture et la formulation de sa problématique d'enseignante (*Voilà, le décor est planté. Mais pour achever mon introduction il me faut à présent présenter ma problématique et annoncer mon plan d'études en dégageant différents axes d'analyse*). Et c'est après cette annonce qu'elle formule, à partir d'une expérience de professeur personnellement assumée, un problème d'ordre général, déper-*

<sup>38</sup> Voir introduction en annexe II.

<sup>39</sup> Voir la présentation initiale de la problématique et les deux versions de l'introduction, en annexe III.

sonnalisé (verbe impersonnel, dilemme entre objectifs abstraits, modalité aléthique, actants indéterminés *le professeur, des élèves*) : *Dès le début de la prise en charge de ma classe de Seconde, j'ai été confrontée et le suis encore, à une question qui s'imposait lors de la préparation laborieuse de mes cours : est-il possible de concilier les objectifs de seconde et de la progression annuelle envisagée par le professeur avec une interprétation personnelle et spontanée d'un texte littéraire de la part des élèves ?* L'énoncé suivant transforme la problématique en programme de recherche (*Pour tenter de répondre à cette question nous verrons comment la soumission aux objectifs du programme national, de ceux de notre propre séquence ou séance nous plonge déjà dans un paradoxe incontournable que les élèves nous renvoient quotidiennement*) : il est pris en charge par un *nous* dédoublé (sujet de l'écriture dans *nous verrons comment*, sujet collectif en tant que professeur dans *la soumission aux objectifs de notre séquence nous plonge dans un paradoxe que les élèves nous renvoient*). On a donc un débrayage sur le plan actantiel, suivi d'un réancrage dans un discours conduit par un sujet plus ou moins collectif, pour dire comment le discours de la découverte du problème devient énoncé de l'hypothèse de travail, discours de la recherche comme dit Greimas<sup>40</sup>.

Dans la rédaction définitive, ce discours à trois niveaux reste le noyau de la formulation, avec plusieurs transformations : introduction d'un *Or* qui met l'énoncé *Or dès le début de la prise en charge de ma classe de Seconde* en position de rupture par rapport à des énoncés génériques qui le précèdent ; passage au présent généralisant et renforcement par *systématiquement* ; suppression de la qualification *spontanée* pour l'interprétation littéraire (à la suite d'un débat dans le séminaire) ; passage de la formulation en *est-il possible de concilier* à celle en *comment concilier*, qui donne la possibilité de plusieurs types de réponses ; explicitation des termes de la problématique par trois énoncés qui prolongent le débrayage actantiel en une sorte de paraphrase analytique (*Cette problématique présente plusieurs aspects : l'association des objectifs collectifs avec la construction d'une démarche personnelle, une définition de l'interprétation, la part de la progression des apprentissages conçue par le professeur pour l'initiation à l'interprétation personnelle*). Les questions de recherche en fin d'introduction gardent le noyau du paradoxe initial, mais en modifient d'autres, introduisant notamment une définition de la notion d'interprétation et la prise en compte des observations effectivement menées. Mais surtout la seconde version supprime toute la référence initiale à l'expérience personnelle d'étudiante et le transfert de la tâche scolaire à l'écriture actuelle : l'introduction s'ouvre par la mention d'un *savoir* déjà acquis, propre à définir une identité de professeur (*Je savais de par ma formation universitaire et après la lecture des Instructions officielles qu'il était indispensable que les élèves de Seconde deviennent autonomes*) et des attentes qu'un professeur est en droit d'avoir vis à vis d'élèves (*leur autonomie en français me semblera être atteinte essentiellement lorsque les élèves seront capables de me présenter une interprétation personnelle du texte*). Ce savoir s'énonce sous forme générique (*Autonomie pratique qui doit se révéler par la capa-*

---

<sup>40</sup> GREIMAS (1979, p. 59).

## PROBLEMATIQUES ET PROBLEMATISATION DANS LES TEXTES REFLEXIFS

*citée des élèves à utiliser les manuels scolaires à leur disposition, à gérer leur temps*). Au lieu d'être mobilisée comme expérience personnelle problématique, la *formation universitaire* y contribue au même titre que les Instructions, signe d'affiliation à la culture professionnelle<sup>41</sup>. C'est ce savoir générique de l'enseignant qui entre en tension avec l'expérience d'un obstacle dans la mise en œuvre (*Or dès le début de la prise en charge de ma classe de Seconde*), obstacle qui n'est plus dès lors situé dans le prolongement du rapport personnel à la lecture littéraire scolaire, mais dans une tension entre les prescriptions et la complexité des contraintes en jeu dans la pratique professionnelle. Le renoncement au jeu sur la double identité, d'étudiante et de professeur (qui ne s'est pas fait sur mon incitation, car je l'avais plutôt valorisé) marque en fait un changement de posture et d'enjeu identitaire dans l'écriture, et donc, pourrait-on dire, un changement de problématique malgré la persistance du noyau originel de formulations.

Ainsi l'introduction se présente souvent comme une série de reformulations successives de la problématique à travers des cadres différents et selon des modes discursifs différents, faisant appel à des énonciateurs différents. Parfois ce passage d'une formulation à une autre est thématiquement explicitement comme un changement de question au cours de la recherche. C'est ce qu'on voit dans la préface de *Naissance d'archanges* de Dumézil, et l'analyse qu'en fait Greimas. Dumézil y explique comment le problème en réponse auquel le livre semble avoir été écrit s'est en fait substitué à un autre en cours de recherche (« *En observant la disposition de ce livre, les lecteurs auront le sentiment qu'il a été écrit pour répondre à la question suivante : « qu'est devenu dans la pensée religieuse de Zoroastre le système indo-européen des trois fonctions cosmiques et sociales, avec les dieux correspondants ? »* ». C'est bien en effet le problème qui est ici présenté, mais il s'est substitué en cours de recherche à un tout autre énoncé »). L'introduction centre donc l'attention sur les transformations de l'objet de savoir, du topique du discours, à travers celles de ses formes modalisées que sont les questions. Cette substitution est expansée par un récit explicitant la question initiale, selon le schéma classique de la duplication des épreuves, où l'échec de la première tentative valorise la réussite finale (« *A maintes reprises nous avons rappelé qu'autour du couple des grands dieux souverains (Mitra et Varuna dans l'Inde, Odhinn et Tyr en Scandinavie), il existe dans les diverses mythologies indo-européennes ce qu'on peut appeler des dieux souverains mineurs, c'est à dire des dieux moins importants dont le domaine reste situé dans la*

---

<sup>41</sup> « Le discours de la recherche peut être conçu comme une strate intermédiaire comprise entre deux autres niveaux discursifs avec lesquels il entretient des relations de présupposition logique. Ainsi doit-on envisager d'abord un niveau discursif logiquement antérieur exposant les conditions de la performance cognitive, c'est à dire le statut modal, la compétence du sujet... Ce sont dans un premier temps *le désir de comprendre* né de l'expérience personnelle du sujet, ou ce qui syntaxiquement revient au même, ce *besoin collectif* qui vient justifier la fonction sociale » d'une recherche, « traits relevant en termes de modalités sémiotiques du vouloir-savoir et du devoir-savoir. et la possession des théories et méthodes représentatives du savoir-faire et du pouvoir-faire qui, en autorisant les démarches du sujet, rendront possible le passage au stade de l'actualisation. On a là un niveau discursif composé d'énoncés modaux, chargé d'habiliter le sujet à entreprendre sa quête de savoir et à la mener à bien. Ce discours fonde la compétence énonciative du sujet » GREIMAS (1979, p 19).

*première fonction, la souveraineté magico-politique... Nous nous sommes proposé d'étudier ces souverains mineurs en commençant par l'Inde, où le groupe des 7 Aditya est nettement caractérisé : nous avons dû naturellement examiner aussi, dans l'Iran, le groupe des six Archanges... généralement considérés depuis Darmesteter comme les correspondants zoroastriens des Aditya védiques. Après Geiger et Lommel, nous avons essayé de préciser entre les uns et les autres des rapports qui nous semblaient à nous-mêmes plus que probables. Mais cet effort n'a pas abouti. Des difficultés insurmontables s'y sont opposées »). La suite du texte expose les obstacles rencontrés, marquant l'irruption de ce que Greimas appelle l'anti-sujet : le commentaire met donc à distance une démarche taxinomique, faite de transferts, de comparaisons, reposant sur une tradition disciplinaire. Le problème initialement projeté devient donc la référence sur laquelle s'exerce le discours interprétatif, introduisant alors le nouveau point de vue, initié par une découverte (« C'est alors que la possibilité d'une autre solution nous est apparue. De récentes études ont fait mieux connaître les religions indo-iraniennes et indo-européennes. M. Benveniste et moi-même avons montré que ces religions étaient encadrées par le système des trois fonctions (souveraineté, force guerrière, fécondité) et de leurs subdivisions. Or un certain nombre de traits rapprochent. De là l'hypothèse de travail formulée au chapitre II. Le problème d'où nous étions partis s'était évanoui, mais de ses débris se dégagent les éléments d'un autre problème, plus réel : accident fréquent dans les sciences dites humaines ». C'est donc à travers la découverte de la solution, ou du moins sa possibilité, qu'est née la formulation du nouveau problème, présenté à son tour comme moteur de recherche, permettant de passer du discours de la découverte au discours socialisé de la recherche<sup>42</sup>.*

Il arrive également que les introductions de mémoires montrent comment une première problématique énoncée en début de recherche a montré ses limites, s'est trouvée remise en cause et a fait place à une autre, plus intégrative ou plus opératoire. Ainsi deux stagiaires, dont le mémoire porte sur la démarche inductive, opèrent une série de déplacements dans le foyer de leur questionnement. Après avoir contextualisé dans un récit humoristique sur le mode du roman picaresque leur problème initial (rendre les élèves actifs), ancré sur le mode personnel dans l'évocation de leur enthousiasme de débutantes (*Voilà pourquoi nous décidâmes de nous attacher à rendre les élèves acteurs et actifs ! Nous étions persuadées et nous le sommes toujours que cette démarche était la plus appropriée pour nos élèves : Elle permet de les mettre réellement en situation de travail et par là, de les responsabiliser*), elles focalisent ensuite le questionnement sur ce qu'une doxa didactique leur a présenté comme la quintessence de l'activité d'apprentissage et la norme à suivre pour un professeur, la démarche inductive : ce discours devient objet d'interrogation et d'interprétation (*A partir de là, la méthode inductive s'imposa à nous comme un des moyens fondamentaux pour que les élèves construisent leur savoir. En effet lors de notre formation, on nous présentait la méthode inductive comme la méthode par excellence, que ce soit à l'IUFM ou dans des revues de di-*

---

<sup>42</sup> DUMEZIL G. *Naissances d'archanges*. Paris : Gallimard, cité par GREIMAS (1979, p 30).

*dactique... Nous pouvons dire que la notion, très bien ancrée dans le discours didactique, a bercé notre préparation au concours. Baignées dans cet optimisme, nous fûmes forcément séduites par cette méthode, à la fois agréable et efficace, et nous décidâmes qu'elle serait notre mot d'ordre). Mais cette tentative rencontre des difficultés, qui obligent à s'interroger sur ses présupposés et sa définition, et comme dit Perrenoud dans l'article précédemment cité, à la part d'erreurs de stratégie et de limites provisoirement indépassables inhérentes à cette injonction<sup>43</sup> : C'est pourquoi nous essayâmes tant bien que mal de mettre en place des activités qui relevaient de la méthode inductive telle que nous la concevions, mais ces premières expériences révélèrent des problèmes plus ou moins inattendus. Au fil des jours et des semaines, le sourire initial de notre formatrice prit totalement sens : la méthode inductive restait un idéal mais paraissait tout à coup devenir une douce utopie. Nous décidâmes alors d'analyser les problèmes rencontrés ou pressentis suivant qu'ils témoignaient de notre inexpérience ou de la méthode inductive elle-même. Cette investigation, qui suppose un travail sur la définition et une observation de la diversité des conduites mises sous ce terme, permet de construire une problématique autour de la notion d'induction en milieu scolaire, mais amène aussi à la dépasser, ou à la déplacer, pour résoudre plusieurs contradictions (Chemin faisant, nous nous rendîmes finalement compte que la méthode inductive était synonyme pour nous d'activité plutôt que de réelle induction. En nous interrogeant plus précisément sur ce que signifiait le savoir, notre réflexion s'orienta vers l'activité de tous les élèves. Ainsi la méthode inductive laissa-t-elle la place aux méthodes actives que de nouvelles expériences ont tenté de mettre en œuvre).*

Même si le déplacement de la question au cours de la recherche n'est pas explicitement thématique à travers une stylisation rétrospective du cheminement, les changements de niveau de formulation de la question sont une constante de l'écriture des introductions, avec plus ou moins d'habileté, de cohérence et de renouvellement entre les reformulations. Une partie de ces changements est cadrée par les codes rhétoriques du genre : il est attendu qu'un problème contextualisé dans ses conditions d'émergence, ses enjeux personnels et professionnels, exposé selon une prise en charge personnelle, soit ensuite traduit en problématique plus générale, identifiable dans les termes de la discipline et rapporté à un réseau de notions et de questions plus larges qui le sous-tendent, avant d'être retraduit en sous-problèmes moins généraux, définissant un projet pris en charge personnellement ou par un je épistémique, comme tentative de clarification notionnelle et expérimentation. Mais cette routine d'écriture montre toute sa difficulté dès qu'elle n'est plus extérieure et qu'elle engage une véritable transformation du problème complexe, urgent de l'expérience et du type d'investissement du sujet. Au delà de la recommandation d'un tel plan de texte, il faut travailler sur la façon dont opèrent ces reformulations et ce qu'elles produisent sur le plan de l'appréhension du problème, de son inscription dans des réseaux d'autres notions et d'autres problèmes.

---

<sup>43</sup> Sur les contradictions inhérentes à l'injonction de la démarche inductive à l'école, NONNON E. (1999).

### III. 2 Paraphrases et transformations de la question dans le développement du texte

Il serait restrictif, comme je l'ai dit précédemment, de cantonner la problématique dans les limites de sa formulation initiale, comme lanceur inscrit de façon codée dans l'introduction. C'est tout l'ensemble du texte qui donne corps à la problématique, en ce qu'elle est un mouvement qui organise le développement, dans ses changements et son unité. De ce fait, la problématique se confond avec le focus du texte, sa macrostructure, qui lui donne sa cohérence sur le plan de la signification. Comme dit Meyer, « unifier par la lecture un texte, c'est lui trouver une problématique dont il est solution, une problématique qu'il indique plus ou moins littéralement ». Cette compréhension du texte à travers la reconstruction d'une problématique est un processus évolutif et dynamique, qui transforme la question et passe par ce que Meyer appelle des niveaux différents d'interrogativité : comprendre un texte, et pour un texte se faire comprendre, suppose de passer d'une interrogation littérale, appelant des réponses qui l'annulent, à la question de la question du texte : « Le littéral est la réponse qui ne fait plus ou pas question, mais dont la signification aussi est à spécifier par des clauses interrogatives ; quant au texte, il est pris comme un tout, et le comprendre exige du lecteur qu'il dégage une problématique dans une interaction où il repose la question des questions du texte »<sup>44</sup>. De ce fait, la problématique, lieu d'interaction entre le scripteur et son lecteur, apparaît comme un principe de génération du texte comme unité et comme dynamique.

Selon Meyer, « la réponse n'est pas la réponse en ce qu'elle continue de poser question, soit en ne résolvant pas la question qu'elle se proposait de résoudre, soit en suscitant une ou plusieurs questions autres, qu'elle exprimerait ou aiderait à résoudre »<sup>45</sup>. Pour Plantin, seule l'analyse de ce processus de problématisation, avec ses mouvements d'émergence, de développement et de résolution d'un problème, qui font resurgir un autre problème, peut permettre de rendre compte, dans leur dynamisme, de l'organisation des unités longues du discours argumentatif : il faut donc analyser ces moments dans leurs mouvements internes, pour comprendre comment un problème se développe, et dans leur séquentialité, pour comprendre comment l'une donne naissance à une autre, et détermine ainsi les mouvements successifs du discours.

Si elle sous-tend l'ensemble de l'organisation du texte, la problématique initiale réapparaît aussi à de multiples moments du texte, comme rappel et scansion, sorte de balise textuelle, mais aussi comme indication d'un mouvement dans la problématique elle-même. Dans ce cas, les jalons de ce mouvement sont les transformations de ses formulations, d'un passage à un autre : changements de focalisation et déplacement du posé et du présupposé, recatégorisation, ancrage dans un nouveau contexte, changement de niveau de généralité, pointage vers un réseau de problèmes différents. Adler insiste sur cette importance de « la reformulation,

---

<sup>44</sup> MEYER M. (1986) : *De la problématologie : philosophie, science et langage*. Bruxelles : Mardaga p. 254 et 253.

<sup>45</sup> MEYER M. (1982) : *Logique, langage, argumentation*. Paris : Hachette p. 126.

événement fréquent et crucial dans la vie d'un problème », qui « peut avoir pour effet de l'intégrer dans un nouveau réseau », puisque « dès sa conception le problème se rattache à un ou plusieurs réseaux de problèmes, en fonction du champ local de pertinence qu'il inaugure » et qu'« il ne peut perdurer que lié à d'autres problèmes »<sup>46</sup>. Si on la considère dans la perspective d'une heuristique, comme le fait Apostel, « la théorie des séquences de questions devra se déduire de la théorie des successions de plans, qui correspondent successivement à des recherches dans des espaces de plus en plus adéquats »<sup>47</sup>.

Cette succession de plans peut être figurée dans l'organisation même du texte pris dans son ensemble, au niveau global. Ainsi, le sommaire du mémoire précédemment évoqué sur la méthode inductive stylise ce parcours du questionnement de façon non pas linéaire, mais spiralaire<sup>48</sup>. L'introduction montre qu'il y a en fait deux mouvements, au cours desquels un problème se substitue à un autre, comme chez Dumézil, et un changement de perspective se produit, qui fait apparaître le problème initial comme sous-problème d'un problème plus pertinent : cette division correspond en gros aux deux premières parties, qui débouchent sur la troisième. Cependant, le mode de discours adopté dans le texte, et que l'on voit dans la construction du sommaire, montre que ce schéma classique fonctionne en fait de façon spiralaire. Le sommaire figure un mouvement constant de reprise des mêmes questions d'une partie à une autre, à des niveaux épistémologiques différents, du niveau pragmatique le plus incarné et contextualisé au méta-problème. Ainsi la question du temps, qui pose effectivement problème dans la pratique des démarches inductives et des méthodes actives, revient au moins cinq fois, traitée de façon différente, depuis le récit de difficultés de gestion du temps dans la classe (première partie, puis deuxième partie de la première partie), jusqu'à une réflexion sur les temps de l'apprentissage, si difficiles à apprécier et à évaluer, en passant par sa formulation au niveau épistémologique comme condition de fonctionnement et de validité inhérente à la méthode inductive (d'où les contradictions attachées à cette démarche dans le temps scolaire). Si cette reprise des mêmes questions, mais transformés, d'un niveau à un autre et d'une partie à une autre est figurée explicitement dans le sommaire, elle l'est dans le corps du texte par une série de procédés typographiques qui marquent explicitement les niveaux de formulation à l'intérieur d'un chapitre par exemple. Ainsi la première partie présente une série d'exemples de situations vécues typiques racontées avec humour, jouant le rôle d'un échantillon concret des problèmes majeurs posés par la méthode inductive ; le récit de chaque exemple est suivi d'un bilan qui problématise concrètement l'expérience, puis d'une reformulation à un autre niveau, plus générique et décontextualisée, des problèmes illustrés par l'épisode (*expériences*), les deux discours étant signalés par des caractères différents<sup>49</sup>; la fin du chapitre propose une reformulation synthétique, des problèmes rencontrés dans l'ensemble des exemples (*récapitulatif des problèmes*) :

---

<sup>46</sup> ADLER (1987, p. 125).

<sup>47</sup> APOSTEL L. (1982) « De l'interrogation en tant qu'action » — *Langue Française* 52, p. 42.

<sup>48</sup> Annexe IV.2.

<sup>49</sup> Annexe IV.3.

la question du nombre et de la convergence des exemples, celle de la généralisation induite, du temps, des prérequis, de l'interrogation sur la nature des démarches mises en œuvre par les élèves dans les tâches. Ces mêmes problèmes sont repris dans le deuxième chapitre (*II. Analyse plus précise des problèmes rencontrés*) d'abord dans une perspective de prise de distance sur l'expérience et sur la pratique d'enseignant (*II.1 erreurs de jeunesse*), du point de vue pédagogique, puis du point de vue didactique, et ensuite dans une perspective plus épistémologique de réflexion sur la notion même de démarche inductive (*II.2. Nouvelles interrogations, nouveaux problèmes, intrinsèques à la méthode inductive*). Ils reviennent enfin dans la dernière partie, à l'intérieur d'une réflexion, d'abord plus théorique, puis plus pragmatique, sur l'apprentissage.

Au cours de ce parcours, les questions réapparaissent et se transforment. Il faut donc voir au niveau local, d'une part comment l'énoncé problématisant s'appuie sur les énoncés auxquels il est adossé, pour ancrer sur eux un enchaînement relevant de ce type de modalité, et comment de l'autre côté il programme un enchaînement et un développement thématique qui lui fait suite. D'autre part, il faut voir quels rapports les différentes reformulations de la question au cours du déroulement du texte entretiennent entre elles, en quoi elles signalent leurs différences.

Faire ce travail d'analyse précise sur des extraits de corpus mériterait un autre développement, que je n'ai pas l'espace de faire ici : il s'agit d'un chantier en cours. Je peux seulement signaler quelques composantes de ces mouvements de problématisation et de reproblématisation dans le discours, qui peuvent guider l'analyse. Un mécanisme de base au niveau de ces problématizations locales est ce que Greimas appelle les phénomènes de référentialisation : un énoncé posé est pris comme objet d'un autre énoncé, un dire devient objet de commentaire. Il peut s'agir d'une référence à autrui, mais surtout à soi-même, à des discours, des états antérieurs de croyance ou de savoir, des activités intellectuelles exposées précédemment, qui deviennent objets de commentaire et entrent dans des modalisations différentes. Cette référentialisation amène des changements dans la gestion des posés et des présupposés, des déplacements de focalisation (notamment sur les conditions de validité, des inférences à tirer, les présupposés du discours précédent<sup>50</sup>, et sur le processus de référentialisation lui-même). Ces changements s'accompagnent de phénomènes de typification, d'intégration, qui signalent des changements dans la catégorisation ou dans le niveau d'appréhension : par exemple des anaphores résomptives recourant à des classificateurs comme ce genre de., un tel peuvent être des signaux que l'objet de la question a changé. Les reproblématizations successives enregistrent aussi les évolutions dans les sens ou dans les références dont le discours a chargé les termes de la question, et exhibent aussi des jeux sur les définitions, la transformation des objets de discours. Ces changements s'accompagnent de chan-

---

<sup>50</sup> « Une question présuppose les énoncés qui sont vrais pendant l'intervalle temporel précédant l'interrogation. La constante modification des questions dues aux processus de recherche dans lesquels on s'engage pour y répondre nous forcent à reconnaître qu'avec le temps les présuppositions des questions se transforment » APOSTEL (1982, p. 26).



gements énonciatifs constants, comme le signale Greimas, et comme je l'avais précédemment étudié dans les mémoires<sup>51</sup>.

Tenter de mieux décrire ces phénomènes discursifs et linguistiques entrant dans les discours de la problématisation, ainsi que les critères mobilisés pour appréhender leurs effets, ne suffit pas pour cerner les processus de problématisation eux-mêmes, pour lesquels il faudrait, comme dit Apostel, fonder une heuristique. Le danger serait grand de projeter sur les processus mentaux de problématisation des procédures discursives dont les plus visibles sont en partie rhétoriques et relèvent de la mise en intrigue de la découverte plutôt que du travail et de la découverte eux-mêmes. Explorer la finesse des combinaisons d'indices au niveau local aide au moins à ne pas figer des modèles. Cependant, explorer ces manifestations qu'on perçoit comme problématisantes, en voir des ressorts, même s'ils sont partiels, en les mettant en rapport avec les jugements de clarté, de pertinence ou d'intérêt permet d'ajuster plus finement ses jugements, son intervention d'aide, et dans certains cas, de concevoir des propositions didactiques dont on peut espérer qu'à travers le travail de la formulation et de la reformulation, elles touchent à un rapport à l'expérience et à l'ouverture de nouveaux points de vue.

**Elizabeth NONNON**

**Théodile**

**IUFM Nord-Pas de Calais**

**Université Charles de Gaulle – Lille 3**

**Abstract :** The capacity to raise problems and to formulate problematics is an often evoked criterion in the evaluation of writings of pupils and students, and a highly claimed objective, at teaching levels where it was not part until now of the school culture. In spite of, or because of this evidence, it remains ill-defined, and escapes to teaching. Thus it is a matter to explain the sense that this notion can have in the framework of the school culture, to bring out the discursive and linguistic characteristics that lead to say if there is or not problematics or raising of problems, and that arouse judgments of validity, of clarity or of relevance. The analysis relies on corpuses of writings of student teachers (problematics based on files of theoretical texts, problematics issued from professional experience for the writing of the memoir).

**Keywords :** Raising problems — Formulating problematics — Judgments of validity or relevance — Professional dissertations — Briefing notes.

#### **Annexe I**

Rapport de jury 1998 du concours de recrutement de professeurs de LP, à propos de l'épreuve de commentaire de texte (dans ce cas un poème de La légende des siècles)

« Le commentaire est un exposé qui met en œuvre les règles de la logique argumentative, règles qui ressortissent à la logique la plus élémentaire :

---

<sup>51</sup> NONNON (1986)

## E. NONNON

1) dire de quoi on va parler, nommer son objet (trop de commentaires commencent encore leur propos par *ce texte*)

2) dire comment on va en parler, pour en dire quoi (l'annonce du plan doit découler de la thèse défendue, thèse qu'on nomme *problématique du texte*)

3) suivre le plan annoncé en ménageant des transitions (une transition n'est que le moyen par lequel s'explique et se justifie la logique de l'argumentation).

Mais pour qu'il y ait argumentation, il faut qu'il y ait une thèse. Trop nombreux sont les commentaires sans substance réelle, sortes d'exercices académiques qui faute de *problématique* se contentent de décrire le texte en le racontant et en délayant son contenu. **Qu'est-ce qu'une problématique ?** (*en gras dans le texte*) Cette appellation un peu pompeuse ne doit pas faire oublier qu'il ne s'agit de rien d'autre que de définir précisément la spécificité du texte. Elle est donc le résultat d'une lecture active, intelligente et critique qui, par conséquent, dépasse le niveau des premières impressions que le lecteur éprouve devant un texte. Si ce niveau n'est pas dépassé, le commentaire ne sera que verbiage parasitaire. **Comment déterminer la spécificité d'un texte ?** (*en gras*)...//... Une fois précisées les caractéristiques du texte, pouvait s'opérer la démonstration de la pertinence de cette problématique, appuyée sur une analyse minutieuse des effets de tous ordres à l'œuvre dans ce passage. Dans le prolongement de ce qui vient d'être dit sur la *problématique* du commentaire, deux types d'erreurs sont à éviter.

- Par absence de problématique, le commentaire fait de simples rubriques. Il est évident qu'en l'absence d'une problématique, le commentaire est condamné à juxtaposer dans un ordre aléatoire des développements traitant divers éléments du texte choisis de façon gratuite...

- Par recours à une problématique sans rigueur, le commentaire devenu prétexte à des développements de tous ordres, historiques, philosophiques, psychanalytiques (les symboles sexuels de la virilité), voire écologiques...

### Annexe II

#### Mémoire A : introduction.

Comment articuler l'entraînement global au sujet de réflexion du brevet et l'apprentissage progressif du texte argumentatif ?

La présence de l'examen du brevet à l'issue de la classe de troisième crée des urgences dans la mesure où il requiert des élèves qu'ils sachent traiter un type de sujet précis. En ce sens, il est nécessaire de les préparer à cet apprentissage spécifique en leur donnant des sujets complets. Pourtant le sujet 2, dit « de réflexion », exige des élèves qu'ils maîtrisent un type de textes entièrement nouveau : rompus jusqu'alors à la lecture et à l'écriture de textes narratifs, ils ont désormais à produire un texte argumentatif, inconnu, ou presque de la plupart d'entre eux à l'entrée de la classe de troisième. L'entraînement global au sujet, qui suppose que toutes les difficultés sont à résoudre à la fois puisqu'il s'agit non seulement de trouver des idées mais aussi de les organiser selon un modèle rhétorique entièrement nouveau, risque donc d'entraîner une surcharge cognitive et à sa suite, l'échec. Par ailleurs les élèves, engagés à produire un type de textes dont ils n'ont pas fait l'apprentissage, risquent de s'en construire une représentation très approximative et peu fiable, basée sur le recoupement des annotations, nécessairement négatives inscrites par l'enseignant sur sa copie, et sur l'imprégnation progressive du modèle « idéal » fourni par des corrigés ponctuels. A supposer même que le professeur assène à ses élèves des conseils de méthode, sorte de « liste ordonnée de comportements idéaux à mettre en œuvre pour écrire un bon texte », il ne s'agit, comme le montre A. Rombaut, que d'une approche « semi-méthodologique » trop normative et trop directe pour que l'ensemble des élèves puisse en tirer profit. Pour développer les capacités de chacun dans un domaine aussi complexe que l'argumentation, l'enseignant se doit donc de réfléchir sur la manière de sérier les problèmes et de les soumettre à un apprentissage progressif. La conjonction de cette exigence et de l'impératif de fin d'année pose alors le problème de savoir comment articuler la progressivité de cet apprentissage complexe et l'entraînement global au sujet. A cela s'ajoute la question de savoir comment concilier ce programme d'enseignement et la prise en compte permanente des difficultés rencontrées par les élèves lors de la rédaction de devoirs complets. Il faut alors tenter d'articuler ou de dépasser deux optiques. La première est la pédagogie par objectifs a priori sur la base de la décomposition de la matière en unités simples, telle que la proposent J.-C. Meyer et J.-L. Phélut. La seconde est la correction au coup par coup des difficultés décelées...

## PROBLEMATIQUES ET PROBLEMATISATION DANS LES TEXTES REFLEXIFS

### Annexe III

#### 3.1) Mémoire B : Proposition de titre et de problématique (fiche-contrat novembre)

Titre : *Est-il possible de concilier objectifs de seconde et de séquence avec une interprétation personnelle, spontanée d'un texte littéraire ?*

*En principe l'objectif premier pour l'élève de seconde est de devenir autonome face à un texte (= s'approprier les outils d'analyse, interprétation personnelle). Cela suppose que le professeur prépare l'explication d'un texte en fonction de cet objectif mais aussi en fonction de ceux qu'il s'est donnés dans le cadre de sa séquence. Or la tendance à préparer une batterie de questions qui dirigent forcément l'explication littéraire nie souvent la spontanéité de l'élève. Il serait intéressant d'observer quelle est la part réelle de l'élève en classe dans l'explication littéraire (en observant l'interaction par exemple), de voir quelle pourrait être la situation de travail qui briserait le cours frontal. Comment faire sortir les élèves de leur rôle de « répondeurs » pour diversifier leurs attitudes et prises de parole (travaux de groupes : apprendre à questionner, à expliquer, à justifier leurs interprétations) ?*

#### 3.2) Mémoire B : 1<sup>er</sup> version de l'introduction. Fin décembre 1999.

Durant ma formation universitaire et ma préparation au CAPES, la lecture méthodique revient comme un exercice incontournable. Après les interrogations qui restent en suspens sur la définition exacte de cette « lecture » une question s'impose à moi comme un couperet de la part de mes camarades : « mais... c'est quoi ta problématique ? » (*souligné dans le texte*)

- Moi, je n'ai pas de problème

- Non, mais... c'est quoi ta problématique pour le devoir ?

- Qu'est-ce que tu entends par là ?

- Ben ! Tu sais pas que dans toute explication littéraire, il faut avoir une problématique ?

A ce moment là j'ai eu (*un vrai problème*) (*entre parenthèses et en italiques*) : moi qui étudiais les textes en me laissant guider par mon intuition, ma sensibilité de façon presque anarchique, je devais à partir du moment où je préparais un concours d'Académie (non-académique) me fondre dans un cadre pré-établi d'une lecture personnelle « conventionnée » (*souligné*). Paradoxe que j'ai mis longtemps à accepter

Comment alors que la littérature est du domaine de la sensibilité, et l'interprétation du domaine des sens, penser cette même littérature en termes de cadre figé que l'on nous impose comme nécessaire à la construction même de l'interprétation ? Problématique et autres axes de lecture devaient désormais canaliser mon énergie « sensitive » et la rendre ainsi plus efficace, mieux encore plus « pertinente ».

C'est certainement parce que j'ai su intérioriser, assimiler, digérer ce grand principe de l'analyse littéraire que j'ai supporté ce moulage « haute pression » qu'est le CAPES, avec gravé au dos du produit « Certifié conforme ».

Il m'a semblé dès lors que mon nouveau travail consisterait tout naturellement à amener mes élèves à se fondre dans le même moule que le mien. Je dois former des « stakhanovistes » de la Lecture Méthodique et du commentaire composé. Les former en tenant compte des objectifs de Seconde instruits dans les I.O. en ayant toujours en ligne de mire ceux du baccalauréat.

Voilà, le décor est planté. Mais pour achever mon introduction il me faut à présent présenter ma problématique et annoncer mon plan d'études en dégagant différents axes d'analyse.

Dès le début de la prise en charge de ma classe de Seconde, j'ai été confrontée, et le suis encore, à une question qui s'imposait lors de la préparation laborieuse de mes cours : est-il possible de concilier les objectifs de seconde et de la progression annuelle envisagée par le professeur avec une interprétation personnelle et spontanée d'un texte littéraire de la part des élèves ?

Pour tenter de répondre à cette question nous verrons dans un premier temps comment la soumission aux objectifs du programme national, de ceux de notre propre séquence ou séance nous plonge déjà dans un paradoxe incontournable que les élèves nous renvoient quotidiennement. Nous aborderons ensuite les problèmes que posent les préparations de séances et observerons dans l'interaction prof-élève quelle est la part réelle de l'élève dans l'explication littéraire. Nous essaierons ensuite les différentes possibilités de mettre l'élève au travail en cassant le « cours frontal ».

#### 3. 3) Mémoire B : version définitive. Avril 2000.

Je savais de par ma formation universitaire et après la lecture des Instructions officielles qu'il était indispensable que les élèves de Seconde deviennent autonomes. Autonomie pratique qui doit se révéler par la capacité des élèves à utiliser les manuels scolaires à leur disposition, à gérer leur temps etc.. Mais au delà de ce cadre transdisciplinaire, leur autonomie en français me semblera être atteinte essentiellement lorsque les élèves seront capables de me présenter une interprétation personnelle du texte. Or dès le début de la prise en charge de ma classe de Seconde, j'ai été confrontée, et le suis encore, à une question

qui s'impose systématiquement lors de la préparation laborieuse de mes cours : comment concilier les objectifs de seconde et de la progression annuelle envisagée par le professeur avec une interprétation personnelle d'un texte littéraire de la part des élèves ? Cette problématique présente plusieurs aspects :

- l'association des objectifs collectifs avec la construction d'une démarche personnelle
- une définition de l'interprétation
- la part de la progression des apprentissages conçue par le professeur pour l'initiation à l'interprétation personnelle

Pour tenter de répondre à cette question nous verrons comment la soumission aux objectifs du programme national, de ceux de notre propre séquence ou séance nous plonge déjà dans un paradoxe incontournable que les élèves nous renvoient quotidiennement. Nous essaierons dans une seconde partie de définir la notion d'interprétation. Nous aborderons ensuite les problèmes que posent les préparations de séances, notamment dans la formulation des questions, et verrons dans l'interaction professeur-élèves quelle est la part réelle de l'élève dans l'explication littéraire. Nous observerons enfin une séance basée sur le travail de groupes et la réflexion sur la conception du rôle du professeur qui en découle.

#### Annexe IV

##### 4.1) Mémoire C : introduction.

Notre CAPES en poche, nous attendions avec appréhension mais aussi impatience notre (r) entrée dans le plus beau métier du monde, convaincues que nous allions tout mettre en œuvre pour faire partager notre « passion de la langue française et de la littérature ». A cet ambitieux mais sincère objectif, nous revoyons encore le sourire attendri de notre formatrice, la veille de la rentrée, constat de l'expérience face à la naïveté, ou du réalisme face à un idéalisme tout neuf. Très rapidement notre cerveau se mit à distinguer machinalement les « bons profs » des « mauvais profs » (parmi les professeurs que nous avions eus lors de notre scolarité). De cette taxinomie survint spontanément un critère qui nous parut indéniable : les mauvais profs avaient la sainte parole, les bons profs la distribuaient. Cela devint une évidence : un cours est fait d'interactions verbales. Voilà pourquoi nous décidâmes de nous attacher à rendre les élèves acteurs et actifs ! Nous étions persuadées, et nous le sommes toujours, que cette démarche était la plus appropriée pour nos élèves, compte tenu du « public » actuel. Elle permet de les mettre réellement en situation de travail, et par là, de les responsabiliser en leur montrant qu'ils ont compris eux-mêmes une notion...

A partir de là, la méthode inductive s'imposa à nous comme un des moyens fondamentaux pour que les élèves construisent leur savoir. En effet lors de notre formation, on nous présentait la méthode inductive comme *la* méthode par excellence, que ce soit à l'IUFM ou dans des revues de didactique. Les Instructions Officielles, quant à elles, ne la citent pas explicitement mais font référence à l'activité des élèves et à la construction de leur autonomie. Nous pouvons dire que la notion, très bien ancrée dans le discours didactique, a bercé notre préparation au concours. Baignées dans cet optimisme, nous fûmes forcément séduites par cette méthode, à la fois agréable et efficace, et nous décidâmes qu'elle serait notre mot d'ordre. Notons que nous ne recherchions par ce biais pas seulement à augmenter notre cote de popularité (cf. le clivage « bons profs »/« mauvais profs ») mais bien plutôt à atteindre notre objectif initial : faire partager notre passion. En effet il nous apparaissait qu'un cours où on est actif n'est pas subi, ce qui est un facteur essentiel pour un partage, et d'autre part nous étions persuadées que l'investissement de l'élève devait considérablement influencer sa façon d'apprendre tant du point de vue de la motivation que de l'efficacité. C'est donc la ligne que nous nous promîmes de suivre tout au long de cette année, avec cette sempiternelle question en tête : comment susciter une véritable activité des élèves ?

C'est pourquoi nous essayâmes tant bien que mal de mettre en place des activités qui relevaient de la méthode inductive telle que nous la concevions, mais ces premières expériences révélèrent des problèmes plus ou moins inattendus. Au fil des jours et des semaines, le sourire initial de notre formatrice prit totalement sens : la méthode inductive restait un idéal mais paraissait tout à coup devenir une douce utopie. Nous décidâmes alors d'analyser les problèmes rencontrés ou pressentis suivant qu'ils témoignaient de notre inexpérience ou de la méthode inductive elle-même. Chemin faisant, nous nous rendîmes finalement compte que la méthode inductive était synonyme pour nous d'*activité* plutôt que de réelle induction. En nous interrogeant plus précisément sur ce que signifiait le savoir, notre réflexion s'orienta vers l'activité de tous les élèves. Ainsi la méthode inductive laissa-t-elle la place aux méthodes actives que de nouvelles expériences ont tenté de mettre en œuvre.

## PROBLEMATIQUES ET PROBLEMATISATION DANS LES TEXTES REFLEXIFS

### 4.2) Mémoire C : table des matières.

#### INTRODUCTION.

#### I) PREMIÈRES EXPERIENCES, PREMIERS PROBLEMES.

##### I. 1) QU'EST-CE QUE LA METHODE INDUCTIVE ? OU LA/UNE/NOTRE DEFINITION DE LA METHODE INDUCTIVE.

##### I. 2) EXPERIENCES.

2.1. Bilan humaniste en seconde.

2.2. Apprentissage du résumé en seconde.

2.3. La structure des contes en classe de 6<sup>e</sup>.

2.4. Découvrir le titre d'une séquence

2.5. Les expansions du nom : mise en place d'une fausse démarche inductive ?

##### I. 3) RECAPITULATIF DES PROBLEMES.

#### II) ANALYSE PLUS PRECISE DES PROBLEMES RENCONTRES.

##### II. 1) ERREURS DE JEUNESSE.

##### 1.1. ERREURS PEDAGOGIQUES

1.1.1. La gestion du temps

1.1.2. Le questionnement.

1.1.3. L'aspect ludique.

1.1.4. Bavardages et travaux de groupes.

##### 1.2. ERREURS DIDACTIQUES.

1.2.1. Objectifs et ambitions.

1.2.2. Institutionnalisation : la leçon

##### II. 2) NOUVELLES INTERROGATIONS, NOUVEAUX PROBLEMES... INTRINSEQUES A LA METHODE INDUCTIVE

2.1. Préparation et formalisation.

2.2. Le temps.

2.3. Choix de mise en œuvre : le travail de groupes  
la mise au travail des élèves

2.4. Gestion de la classe : spontanéité : planification/improvisation  
statut de l'erreur  
participation action silence

#### III) COMMENT RENDRE TOUS LES ELEVES REELLEMENT ACTIFS ?

##### III. 1) QU'EST-CE QU'APPRENDRE ?

1.1. Une définition temporaire

1.2. L'apprentissage ou la problématique du changement.

1.3. L'apprentissage : quels savoirs pour quels objectifs ?

1.4. Apprentissage et transfert, deux notions indissociables

1.5. Méthode inductive ?

##### III. 2) QU'EST-CE QU'UNE METHODE ACTIVE ?

##### III. 3) EXPERIENCES.

3.1. Découvrir la lecture méthodique par le questionnement

3.2. Apprendre à faire une biographie

### 4.3) Mémoire C : extrait p. 6 (Première partie du mémoire).

#### 2. Expériences.

Passer de la théorie à la pratique n'est jamais très facile et la représentation optimiste que nous avions de notre métier s'est effectivement heurtée à des difficultés de mise en place. Nous avons essayé de varier au maximum les expériences, tant du point de vue du type de savoir à construire que du niveau des élèves (collège/lycée) afin de mieux cerner et comparer les problèmes.

##### 2.1. Bilan humaniste en seconde.

Quoi de plus laborieux que d'apprendre l'histoire littéraire aux élèves ! Assimilée à une multitude de dates inutiles, à des personnages inconnus et des notions bien éloignées de leurs préoccupations, l'histoire littéraire est — on les comprend — l'ultime corvée. Je me fixai alors comme objectif d'essayer de leur faire sentir le lien avec les textes. Ainsi plutôt que d'apprendre dans l'absolu ce qu'est l'humanisme, je l'intégrai dans les textes de mon groupement « Education et société ». Grâce à une comparaison entre un texte de Rabelais et un texte de Montaigne, ils devaient trouver les points communs de l'éducation humaniste. Et à ma grande satisfaction, les idées de l'éducation humaniste fusèrent :

## E. NONNON

liberté, bonne entente avec son précepteur, dialoguer, comprendre par soi-même, importance du corps et de l'esprit... Par leur spontanéité et la justesse de leurs remarques, il me sembla que mon objectif était atteint : ils avaient construit eux-mêmes la notion d'éducation humaniste qui semblait par conséquent acquise.

*BILAN :*

*Le résultat étant assez encourageant, il aurait pu être considéré comme une réussite en terme de méthode inductive si quelques bémols n'étaient venus s'ajouter.*

*1° Nuance : Il faut noter que les lectures méthodiques des textes utilisés pour le bilan avaient abordé en détail les différents aspects de l'éducation. Une question d'auto-évaluation surgit alors : est-ce toujours, dans ces conditions, une méthode inductive ? L'humanisme apparaît ici davantage comme une synthèse d'éléments déjà connus (grâce aux lectures méthodiques) que la construction d'un nouveau savoir. De plus l'enseignant est en droit de se demander si cette méthode inductive pour construire une notion d'histoire littéraire n'est pas une induction totalement factice. N'avais-je pas trop guidé la lecture méthodique dans ce sens ? Les exemples choisis devaient mener tout droit à ce qu'ils ont dit parce que c'est ce que j'attendais ! Quelle a été alors leur part de construction ?*

*2° nuance : Quelques séances plus tard, je leur donnai à remplir un tableau synoptique récapitulant les différentes éducations étudiées. Ils durent, c'est là que la nuance intervient, se replonger dans leur classeur pour remplir les caractéristiques de l'éducation humaniste. Avaient-ils totalement oublié ou ne faisaient-ils pas l'effort de rechercher mentalement ce qu'ils avaient construit ?*

*3° nuance : Après qu'ils m'eurent énoncé les caractéristiques de l'éducation humaniste (la première fois) au lieu de me contenter du tableau improvisé mais tout à fait correct, je ne pus m'empêcher de refaire un cours d'histoire littéraire, ce qui je l'admets était totalement contraire à mon objectif premier ! Pourquoi ? Des relents de tradition me revinrent sans doute en mémoire et me firent culpabiliser. Comment ! Avec ces quelques mots griffonnés au tableau, ils allaient savoir ce qu'est l'humanisme ! Evidemment je devais faire un récapitulatif bien ordonné avec des titres et des sous-titres, et aussi leur parler de l'humanisme et de la religion (B), et de l'humanisme et de la politique (C) : ils ne devaient pas confondre humanisme et éducation tout de même (A) ! Et voilà comment en une heure on passe de l'objectif presque atteint à l'objectif inverse, tant refusé, et on devient l'affreux prof qu'on voulait surtout ne pas être !... Outre tous ces défauts, j'avais peut-être pressenti une faille de la méthode inductive car au fond, que signifie « construire la notion d'humanisme » ? Il semble qu'il y ait deux niveaux distincts : d'une part, connaître ses principales caractéristiques, ce que les élèves ont très bien dégagé des textes, et d'autre part, comprendre l'humanisme comme un mouvement qui s'inscrit dans une société en mutation, autrement dit comprendre cette évolution en relation avec les changements historiques et politiques, les relations entretenues avec l'art ou la religion. Tout ne se devine sans doute pas et l'enseignant doit encore apporter des connaissances extérieures.*

*Le ton ironique se veut mise à distance des premières désillusions, mais montre bien que de vraies questions ont surgi :*

*•L'induction n'amène-t-elle pas facilement à des identifications restrictives ou à des généralisations excessives ?*

*•L'induction est-elle possible avec tous les savoirs ? Peut-on construire tous les types de savoirs en induisant ?*

*•Comment et quand fixer le savoir ?*

Passons maintenant à une expérience qui met en œuvre un autre type de savoir : un savoir méthodologique qui vient de la prise de conscience d'un savoir-faire.

NDLA : La même présentation suivie de questions est adoptée successivement sur plusieurs situations de classe exemplaires, (voir table des matières).