



HAL
open science

Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante

Nicole Mencacci

► To cite this version:

Nicole Mencacci. Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante. Education. Aix Marseille Université, 2003. Français. NNT : . tel-02436860

HAL Id: tel-02436860

<https://hal.science/tel-02436860>

Submitted on 13 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Pour une intelligibilité
de situations de confrontation à un problème,
dans l'enseignement
et la formation universitaire professionnalisante**

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education

présentée par

Nicole CAPARROS-MENCACCI

soutenue le 15 décembre 2003

sous la direction de Michel VIAL

Maître de Conférences, Habilité à Diriger les Recherches

Université de Provence

U.F.R. de Psychologie et Sciences de l'Education

Département des Sciences de l'Education

Aix-Marseille I

2003

*A Philippe, mon mari
et Clément, mon fils.*

Résumé

Cette recherche travaille à la fois sur le scolaire et sur la formation d'adultes. Elle élabore une intelligibilité du processus de confrontation à un problème des élèves et des formés, et à leurs capacités heuristiques, à partir de déterminants structurels, conjoncturels et événementiels en interaction. L'accent est mis sur l'habileté de l'enseignant ou du formateur en situation, à saisir les occasions. Est proposée une élucidation clinique de moments impromptus, où les élèves et les formés mettent en œuvre la capacité de problématisation, et où le praticien, parce qu'il est face à de l'imprévu, n'exécute plus seulement le prescrit mais va au-delà, et peut avoir recours à la pensée Mètis – la ruse –, et à l'intelligence du Kairos – l'à propos, l'occasion saisie – pour agir en situation.

Mots-clé : heuristique, problème, phénomènes transitionnels, Mètis, Kairos

Titre : Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante.

Résumé : Cette recherche travaille à la fois sur le scolaire et sur la formation d'adultes. Elle élabore une intelligibilité du processus de confrontation à un problème des élèves et des formés, et à leurs capacités heuristiques, à partir de déterminants structurels, conjoncturels et événementiels en interaction. L'accent est mis sur l'habileté de l'enseignant ou du formateur en situation, à saisir les occasions. Est proposée une élucidation clinique de moments *impromptus*, où les élèves et les formés mettent en œuvre la capacité de problématisation, et où le praticien, parce qu'il est face à de l'imprévu, n'exécute plus seulement le prescrit mais va au-delà, et peut avoir recours à la pensée *Mètis* – la ruse –, et à l'intelligence du *Kairos* – l'à propos, l'occasion saisie – pour agir en situation.

Mots-clé : heuristique, problème, phénomènes transitionnels, *Mètis*, *Kairos*

Title : Teaching situations in school and adult education confronting people with problems. How to make these situations intelligible.

Summary : This research work deals with both school education and vocational training. It studies what happens when pupils or students develop their own understanding (heuristic) capacities so as to be able to cope with cognitive problems. This process is based on the interaction between different determining factors, namely structural, contextual and accessory elements. The focus is on the teacher's or trainer's skill to seize the opportunities offered in a particular teaching situation. The clinical approach enables us to elucidate the unforeseeable instants when the students exert their capacity to figure out a problem and when the teacher or trainer, faced with an unexpected situation doesn't only adhere to his usual teaching program but dares to go beyond, resorting to *Mètis*, (Ulysses' artifice) and the intelligence of *Kairos* (the opportune moment) in order to act in tune with the situation.

Key words: heuristics, problem, transitional phenomena, *Mètis*, *Kairos*

Formation doctorale : système d'évaluation, système d'apprentissage

Université de Provence, U.F.R. Psychologie et Sciences de l'Education,
Département des Sciences de l'Education,
29, avenue Robert Schuman, 13621 Aix en Provence CEDEX 01

**Pour une intelligibilité
de situations de confrontation à un problème
dans l'enseignement
et la formation universitaire professionnalisante**

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation

présentée par

Nicole CAPARROS-MENCACCI

sous la direction de Michel VIAL

Maître de Conférences, Habilité à Diriger les Recherches

Université de Provence

U.F.R. de Psychologie et Sciences de l'Éducation

Département des Sciences de l'Éducation

Aix-Marseille I

2003

UNIVERSITE AIX-MARSEILLE I – Université de Provence

U.F.R. Psychologie et Sciences de l'Education

N° attribué par la bibliothèque : /_/_/_/_/_/_/_/_/_/_/_

THESE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE AIX-MARSEILLE I

Formation doctorale : système d'apprentissage, système d'évaluation

présentée et soutenue publiquement

par

Nicole Caparros-Mencacci

le 15 décembre 2003

Titre : *Pour une intelligibilité de situations*

de confrontation à un problème,

dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante

Directeur de thèse :

Michel Vial, Maître de Conférences Habilité, Université de Provence

JURY

M. Nicole Mosconi, Professeur, Paris X

M. Jean Marie De Ketele, Professeur, Louvain la Neuve

M. Yves Schwartz, Professeur, Université de Provence

UNIVERSITE AIX-MARSEILLE I – Université de Provence

U.F.R. Psychologie et Sciences de l'Education

N° attribué par la bibliothèque : /_/_/_/_/_/_/_/_/_/

THESE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE AIX-MARSEILLE I

Formation doctorale : système d'apprentissage, système d'évaluation

présentée et soutenue publiquement

par

Nicole Caparros-Mencacci

le 15 décembre 2003

Titre : *Pour une intelligibilité de situations*

de confrontation à un problème,

dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante

(suite)

Directeur de thèse :

Michel Vial, Maître de Conférences Habilité, Université de Provence

JURY

M. Nicole Mosconi, Professeur, Paris X

M. Jean Marie De Ketele, Professeur, Louvain la Neuve

M. Yves Schwartz, Professeur, Université de Provence

U.F.R. Psychologie et Sciences de l'Éducation

N° attribué par la bibliothèque : /_/_/_/_/_/_/_/_/_/_/_/_/_/_/_/_

THESE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE AIX-MARSEILLE I

Formation doctorale : système d'apprentissage, système d'évaluation

présentée et soutenue publiquement

par

Nicole Caparros-Mencacci

le 15 décembre 2003

Titre : *Pour une intelligibilité de situations*

de confrontation à un problème,

dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante

Annexes

Directeur de thèse :

Michel Vial, Maître de Conférences Habilité, Université de Provence

JURY

M. Nicole Mosconi, Professeur, Paris X

M. Jean Marie De Ketele, Professeur, Louvain la Neuve

M. Yves Schwartz, Professeur, Université de Provence

Titre : Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante.

Résumé : Cette recherche travaille à la fois sur le scolaire et sur la formation d'adultes. Elle élabore une intelligibilité du processus de confrontation à un problème des élèves et des formés, et à leurs capacités heuristiques, à partir de déterminants structurels, conjoncturels et événementiels en interaction. L'accent est mis sur l'habileté de l'enseignant ou du formateur en situation, à saisir les occasions. Est proposée une élucidation clinique de moments imprévisibles, où les élèves et les formés mettent en œuvre la capacité de problématisation, et où le praticien, parce qu'il est face à de l'imprévu, n'exécute plus seulement le prescrit mais va au-delà, et peut avoir recours à la pensée Mètis – la ruse –, et à l'intelligence du Kairos – l'à propos, l'occasion saisie – pour agir en situation.

Mots-clé : heuristique, problème, phénomènes transitionnels, Mètis, Kairos

Title : Teaching situations in school and adult education confronting people with problems. How to make these situations intelligible.

Summary : This research work deals with both school education and vocational training. It studies what happens when pupils or students develop their own understanding (heuristic) capacities so as to be able to cope with cognitive problems. This process is based on the interaction between different determining factors, namely structural, contextual and accessory elements. The focus is on the teacher's or trainer's skill to seize the opportunities offered in a particular teaching situation. The clinical approach enables us to elucidate the unforeseeable instants when the students exert their capacity to figure out a problem and when the teacher or trainer, faced with an unexpected situation doesn't only adhere to his usual teaching program but dares to go beyond, resorting to *Mètis*, (Ulysses' artifice) and the intelligence of *Kairos* (the opportune moment) in order to act in tune with the situation.

Key words: heuristics, problem, transitional phenomena, Mètis, Kairos

**Pour une intelligibilité
de situations de confrontation à un problème
dans l'enseignement
et la formation universitaire professionnalisante**

Tome I

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation

présentée par

Nicole CAPARROS-MENCACCI

Composition du jury :

Jean-Marie DE KETELE, Professeur, Louvain la Neuve, *rapporteur*

Nicole MOSCONI, Professeur, Paris X, *rapporteur*

Yves SCHWARTZ, Professeur, Aix en Provence

Michel VIAL, Maître de Conférences, HdR, Aix en Provence, *Directeur de Thèse*

Université de Provence

U.F.R. de Psychologie et Sciences de l'Éducation

Département des Sciences de l'Éducation

Aix-Marseille I

2003

**Pour une intelligibilité
de situations de confrontation à un problème
dans l'enseignement
et la formation universitaire professionnalisante**

**Tome II
Annexes**

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation

présentée par

Nicole CAPARROS-MENCACCI

Composition du jury :

Jean-Marie DE KETELE, Professeur, Louvain la Neuve, *rapporteur*

Nicole MOSCONI, Professeur, Paris X, *rapporteur*

Yves SCHWARTZ, Professeur, Aix en Provence

Michel VIAL, Maître de Conférences, HdR, Aix en Provence, *Directeur de Thèse*

Université de Provence

U.F.R. de Psychologie et Sciences de l'Éducation

Département des Sciences de l'Éducation

Aix-Marseille I

2003

Remerciements

« On n'écrit qu'à la pointe de son savoir, à cette pointe extrême qui sépare notre savoir de notre ignorance, *et qui fait passer l'un dans l'autre*. C'est seulement de cette façon qu'on est déterminé à écrire. » (Deleuze, 1968, p. 4). Ces phrases permettent de porter un éclairage sur les différents moments de mon travail où est advenue la détermination à écrire – ou à ré-écrire –, à laquelle Deleuze fait allusion. Ces moments particuliers, rares au début et de plus en plus fréquents au fur et à mesure que la recherche allait de l'avant, étaient toujours impromptus.

Ils survenaient lorsque, pour reprendre les termes de Deleuze, la « pointe extrême » de mon « savoir » éclairait la séparation « savoir/ignorance », et « réorientait » ma réflexion par un double mouvement : d'une part, le passage de mon « savoir » dans mon « ignorance », passage qui s'effectuait à ce point précis où mon « savoir » devenait apte à pénétrer et à réorganiser irréversiblement l'« ignorance » qui habitait mes travaux ; et réciproquement, dans ce « savoir » nouvellement constitué passait une « ignorance » tout aussi neuve, capable de questionner ce dernier pour le remanier. La détermination à écrire naissait alors de l'urgence qu'il y avait à donner trace à ces avancées, à les poser, car elles apparaissaient décisives pour la suite de la recherche.

Or, les longs cheminements successifs vers la « pointe extrême » de mon « savoir » ont été essentiellement le fruit de rencontres avec des chercheurs, rencontres par le biais de lectures, de colloques, de séminaires ou de journées d'étude, ou plus simplement d'entretiens informels, occasionnels ou réguliers. En d'autres termes, dans cette entreprise, je n'ai pas été seule : tout un ensemble d'enseignants-chercheurs, et plus particulièrement l'équipe du département des Sciences de l'Education d'Aix en Provence, m'a accompagnée pendant ces années. Que chacun d'eux trouve ici l'expression de mes remerciements, et tout particulièrement Christiane Peyron-Bonjan et Bernard Donnadiou, qui, par leurs remarques et leurs questions, notamment sur l'heuristique, ont constamment suscité ma réflexion, et lui ont permis d'aller plus loin.

Trois rencontres ont néanmoins été cardinales dans mon cheminement.

1) La rencontre majeure a été celle de Michel Vial, mon directeur de recherches. Il m'a accompagnée depuis l'année de maîtrise (1995-96) jusqu'à ce jour. C'est avec lui que j'ai appris ce que je sais du métier d'enseignant-chercheur. Il m'a initiée à des écritures diverses : mémoires ; articles – y compris les articles collectifs – ;

contributions à des colloques. Il a patiemment consacré de longues séances à nous former – le « nous » fait ici allusion au groupe de doctorants dont je faisais partie et avec qui j'ai partagé de chaleureux moments –, au travail spécifique d'oralisation des communications écrites, et de présentation orale de travaux. De plus, il nous a régulièrement conviés, incités à participer à divers chantiers de recherche.

Par ailleurs, d'autorité, il m'a très tôt demandé d'intervenir en tant que chargée de cours à l'Université car, disait-il, il était impératif que j'élargisse mon champ d'investigation, du « scolaire »¹ à la formation universitaire. Le résultat est que l'objet de ma recherche en a été modifié. Je suis progressivement passée de l'intention d'élaborer un entendement des difficultés des élèves de primaire dans la résolution de problème d'arithmétique, à celle d'élucider des situations de confrontation à un problème d'enseignement et de formation – à partir de déterminants structurels, conjoncturels et événementiels en interaction. Je me suis alors attachée à proposer une intelligibilité de moments impromptus, où les élèves et les formés mettent en œuvre des mouvements heuristiques, et où le praticien, parce qu'il est face à de l'imprévu, n'exécute plus seulement le prescrit mais va au-delà, et peut avoir recours à la pensée Mètis – la ruse – et l'intelligence du Kairos – l'à propos, l'occasion saisie – pour agir en situation.

Si la rencontre avec Michel Vial a été importante, ce n'est certes pas seulement parce que j'y ai appris du métier d'enseignant-chercheur. Ses travaux en évaluation ont été décisifs pour ma recherche, et le seront sans doute encore. L'intérêt que j'y ai trouvé m'a poussée même, à retourner régulièrement chaque année sur les bancs de l'amphithéâtre où il enseigne, pour écouter ou ré-écouter l'un au moins de ses cours de licence. En réalité, ses cours n'étaient jamais identiques, et contenaient toujours la nouveauté de ses propres recherches, nouveauté exprimée autrement encore que dans ses écrits. J'ai alors pu élaborer, peu à peu, une intelligibilité de ce mouvement de passage réciproque du « savoir » dans l'« ignorance » que décrit Deleuze. Car selon Vial, ce mouvement particulier est ce qui fait l'évaluation : « Ce qui fait l'évaluation, c'est le

¹ J'ai été enseignante dans l'Éducation Nationale (primaire puis spécialisé) de 1977 à 2002, formateur associé à l'IUFM et chargée de cours à l'Université en Sciences de l'Éducation de 1996 à 2002. Je suis actuellement Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche en Sciences de l'Éducation.

mouvement qui reconduit sans cesse du savoir à l'ignorance, de l'ignorance au savoir, *et une sorte de repos dans ce mouvement...* » (1999, p. 7)², dit-il, en adaptant une citation de Merleau-Ponty.

Or, ce mouvement peut être aussi repéré, de manière analogue, dans certaines situations de confrontation à un problème d'apprentissage ou de formation, et plus particulièrement dans les moments où les élèves et les formés, accompagnés du praticien, accèdent à du nouveau – moments qui sont l'objet de ma recherche. Ce mouvement peut d'ailleurs être à l'œuvre tant chez les sujets qui mobilisent des capacités heuristiques, que chez le praticien qui, pour faire face à l'imprévu, a recours à des ingéniosités. Le « repos dans ce mouvement » correspond à ce « temps de suspens » dont il sera également question dans mon travail. Ce temps, qui survient lors du passage réciproque du « savoir » dans « l'ignorance », est celui où les questions antérieures sont mises en relief, où les « savoirs » sont « re-posés » de manière critique, où apparaissent des questions neuves ou souterraines – c'est-à-dire une « ignorance » nouvelle – et où des pistes insoupçonnées au départ sont entrevues. Les contacts divers avec la pensée de mon directeur de recherches m'ont ainsi permis, à maintes reprises, d'aller à « la pointe extrême » de mon « savoir », de manière à construire une intelligibilité de ces « temps de suspens ».

Que ces lignes puissent exprimer ma profonde reconnaissance envers lui. Il était le seul à savoir, d'un seul mot ou d'un seul regard, apaiser mes inquiétudes. Si l'occasion m'en est donnée, j'espère pouvoir plus tard former des enseignants-chercheurs comme il l'a fait pour moi, ce qui sera l'une des manières de m'acquitter de la dette symbolique que j'ai envers lui.

2) Par ailleurs, j'ai été amenée à découvrir d'autres laboratoires de recherche. J'ai eu le grand plaisir de rencontrer Yves Schwartz, quelques mois seulement avant la fin de ce travail, après avoir longuement lu ses ouvrages. Ses apports ont été essentiels, avec entre autres, sa réflexion sur l'activité et sur l'intelligence du Kairos, laquelle a contribué à pousser plus avant mon « savoir » et mon « ignorance » concernant les habiletés du praticien. Qu'il sache d'une part, que les discussions que j'ai eues avec lui et avec son équipe du département d'Ergologie Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail d'Aix en Provence, ont été pour moi des moments que je n'oublierai pas, et

² Vial indique, dans son ouvrage, qu'il a repris la citation suivante de Merleau-Ponty (1953, p. 14) : « Ce qui fait le philosophe, c'est le mouvement qui reconduit sans cesse du savoir à l'ignorance, de l'ignorance au savoir, et une sorte de repos dans ce mouvement. », puis, par substitution de champ sémantique, a mis évaluation en place de philosophe.

d'autre part que je suis très heureuse de son invitation à participer prochainement à un atelier de recherche.

3) Mes pensées iront ensuite vers Anne Jorro. Je n'avais pas encore entrepris d'études en Sciences de l'Education, lorsqu'elle est intervenue dans un stage de formation continue organisé par l'Education Nationale, dans la circonscription où j'exerçais alors. Elle a porté son intérêt sur mon questionnement d'institutrice. Je tentais en effet, à cette époque et depuis plusieurs années déjà, de comprendre non seulement les difficultés des élèves de primaire dans la résolution de problèmes mais aussi leur cheminement propre vers la réponse. Elle a lu mes écrits d'alors, m'a incitée à poursuivre mon travail à l'Université. C'est à elle que je dois le « coup de pouce » qu'il me fallait pour prendre la décision de m'inscrire en licence (1994-95).

J'adresserai enfin des remerciements chaleureux pour leur soutien indispensable et fidèle, à Paule Mercadier, Marie Thérèse Zerbato-Poudou, Anne-Marie Deruaz, Béline Dainèche et Marlis Krichewsky. Elles m'ont contenue et soutenue lorsque j'exprimais la déstabilisation et l'inquiétude constitutives de tout travail de recherche.

En somme, chacune des personnes précédemment citées a contribué, à sa manière, à susciter chez moi la capacité heuristique, autrement dit la capacité à inventer à propos de laquelle cette recherche va poser deux questions : peut-elle être apprise ? ; concerne-t-elle aussi les élèves et les formés, enfants ou adultes, qui accèdent à du nouveau ?

Ces questions vont être l'objet du premier chapitre.

Sommaire

Remerciements	p.3
Sommaire	p.7
Sommaire des tableaux	p. 26
Sommaire des schémas	p. 30
Sommaire des annexes tome 2	p. 31

Première partie

La capacité à inventer est-elle mise en œuvre par des élèves ou des formés confrontés à un problème d'apprentissage ou de formation ?	p. 33
--	-------

Chapitre premier : L'invention concerne-t-elle les élèves et les formés ?	p. 34
--	-------

1.1. Apprend-on à inventer ?	p. 34
1.2. Qui est concerné par l'invention ?	p. 34
1.3. Qu'est-ce que l'invention dans le domaine des sciences, de la littérature, des arts ou des techniques	p. 37
1.3.1. L'invention et la découverte	p. 37
1.3.2. La chose inventée et le parcours d'invention	p. 38
1.3.3. Quelques caractéristiques des « grandes inventions »	p. 39
1.4. L'invention dans l'apprentissage et la formation	p. 44
1.4.1. L'invention dans l'apprentissage ou la formation peut-elle être une réplique de la grande invention ?	p. 44
1.4.2. Peut-on parler d'invention pour l'élève et pour le formé ?	p. 47
1.4.3. Un modèle analogique de la « grande invention »	p. 47
1.4.4. Un entendement de l'accès au nouveau chez l'élève ou le formé	p. 49
1.5. Les hypothèses de recherche	p. 50
1.6. Le plan de la recherche	p. 50

1.6.1. Un travail théorique	p. 50
1.6.1.1. Le parcours heuristique des élèves et des formés	p. 50
1.6.1.2. Le problème dans l'apprentissage et la formation	p. 51
1.6.1.3. La pensée Mètis et l'intelligence du Kairos chez l'enseignant et le formateur	p. 51
1.6.2. La mise à l'épreuve du terrain	p. 52
1.6.2.1. Pour une intelligibilité de « moments d'invention » en situation concrète d'apprentissage et de formation	p. 52
1.6.2.2. Les cinq expériences de terrain	p. 52
1.6.3. Résultats et perspectives	p. 52

Chapitre 2 : Le parcours heuristique des élèves et des formés p. 53

2.1. Les travaux de Polya sur l'heuristique	p. 54
2.2. L'heuristique liée à l'apprentissage et à la formation	p. 59
2.2.1. L'heuristique comme étude des « trajectoires » d'accès au nouveau	p. 59
2.2.1.1. une apparence algorithmique	p. 60
2.2.1.2. Le parcours heuristique vu comme une trajectoire	p. 60
2.2.1.3. Une caractérisation de la trajectoire	p. 61
2.2.1.4. Une conception strictement « trajectorielle » de l'heuristique	p. 62
2.2.2. L'heuristique comme étude des « mouvements » d'accès au nouveau	p. 63
2.2.2.1 Quelques aspects des mouvements heuristiques	p. 65
2.2.2.1.1. Aspect fugace et peu objectvable	p. 65
2.2.2.1.2. Aspect dynamique et non linéaire	p. 65
2.2.2.1.3. Aspect intersubjectif	p. 66
2.2.2.1.4. Aspect énergétique	p. 66
2.2.2.1.5. Aspect sémantique	p. 66
2.2.2.1.6. Aspect tactique	p. 67
2.2.2.2. Une intelligibilité des mouvements heuristiques	p. 67
2.2.3. L'heuristique comme étude de l'articulation des trajectoires	

3.2.2.1.2. La double face temporelle et a-temporelle du problème	p. 90
3.2.2.1.3. La double face latente et patente du problème	p. 90
3.2.2.1.4. La connivence du problème avec l'accès au nouveau	p. 92
3.3. La notion de problème dans le sens commun	p. 93
3.3.1. Problème et difficulté	p. 94
3.3.2. Problème, question à résoudre et discussion	p. 95
3.3.3. La différence entre question et réponse chez Platon, Socrate et Aristote	p. 96
3.3.3.1. La dialectique selon Socrate	p. 97
3.3.3.2. La dialectique selon Platon	p. 99
3.3.3.3. La dialectique selon Aristote	p. 101
3.3.4. La différenciation et l'indifférenciation question-réponse dans l'enseignement et la formation	p. 103
3.3.4.1. L'indifférenciation question-réponse	p. 103
3.3.4.1.1. Deux modalités de l'indifférenciation question-réponse	p. 104
3.3.4.1.2. Un exemple concret d'indifférenciation question-réponse en situation	p. 105
3.3.4.1.3. La posture du praticien et le statut des sujets dans l'indifférenciation question-réponse	p. 108
3.3.4.2. La différenciation question-réponse	p. 110
3.3.4.2.1. Un exemple concret de différenciation question-réponse en situation	p. 111
3.3.4.2.2. Le processus de problématisation selon Fabre (1999)	p. 114
3.3.4.2.3. La posture du praticien dans la différenciation question-réponse	p. 116
3.3.4.2.4. Le statut des élèves et des formés dans la différenciation question-réponse	p. 119
3.3.4.2.5. La fomentation de la crise par le praticien	p. 120

3.3.4.2.6. La constitution d'un espace potentiel	p. 121
3.3.4.3. L'indifférenciation et la différenciation question-réponse : deux pratiques problématologiques possibles pour l'enseignant et le formateur	p. 123
3.3.5. Les problèmes résolubles et non résolubles	p. 125
3.3.5.1. Les problèmes résolubles	p. 125
3.3.5.2. Les problèmes non résolubles	p. 126
3.3.5.3. Deux types de problèmes d'apprentissage ou de formation	p. 128
3.3.6. Le praticien face à l'imprévu	p. 130
3.3.6.1. La logique apocritique	p. 131
3.3.6.2. La logique problématologique	p. 131
3.3.6.3. Le travail de pensée du praticien face à l'imprévu	p. 132

Chapitre 4 : La pensée Mètis et l'intelligence du Kairos chez l'enseignant

ou le formateur p. 134

4.1. La pensée Mètis	p. 134
4.2. L'intelligence du Kairos	p. 136

Deuxième partie

Les expériences de terrain p. 139

Chapitre 5 : Pour une intelligibilité de « moments d'invention » en situation

concrète d'enseignement ou de formation p. 140

5.1. L'objet étudié	p. 140
5.2. Les critères permettant l'étude des moments d'invention	p. 141
5.2.1. Première approche : celle des épisodes propices aux moments d'invention	p. 144
5.2.1.1. Une explicitation de la première approche	p. 144

5.2.1.1.1. Première étape : repérage de la catégorie problématologique du problème proposé	p. 144
5.2.1.1.2. Deuxième étape : repérage de la pratique problématologique de l'enseignant ou du formateur	p. 145
5.2.1.1.3. Troisième étape : repérage du processus de problématisation des élèves et des formés	p. 145
5.2.1.1.4. Vue d'ensemble de la première approche	p. 146
5.2.2. Deuxième approche : celle des jeux réciproques entre praticien et sujets pendant la construction du problème	p. 148
5.2.2.1. Une première explicitation de la seconde approche	p. 148
5.2.2.2. Une vue d'ensemble de la seconde approche	p. 150
5.2.3. Les huit instruments utilisés pour l'étude des moments d'invention	p. 151
5.2.3.1. Instrument 1 : une caractérisation problématologique des problèmes d'apprentissage ou de formation	p. 151
5.2.3.2. Instrument 2 : une caractérisation de la pratique problématologique de l'enseignant ou du formateur	p. 152
5.2.3.3. Instrument 3 : le schéma du processus de problématisation	p. 153
5.2.3.4. Instrument 4 : une caractérisation des trois dimensions du processus de problématisation	p. 154
5.2.3.5. Instrument 5 : des éléments de caractérisation de la pensée Mètis du praticien	p. 154
5.2.3.6. Instrument 6 : des éléments de caractérisation de l'intelligence du Kairos chez le praticien	p. 155
5.2.3.7. Instrument 7 : des repères pour distinguer trajectoires et mouvements heuristiques des sujets	p. 156
5.2.3.8. Instrument 8 : des repères pour caractériser les mouvements heuristiques des sujets	p. 156
5.2.4. Commentaires à propos des huit instruments utilisés pour l'analyse des moments d'invention	p. 157
5.2.5. La trajectoire d'étude des moments d'invention	p. 158
5.3. La démarche de recherche	p. 160

5.3.1. Les terrains de recherche	p. 160
5.3.2. Le mode de recueil des données	p. 162
5.3.2.1. L'enregistrement des séquences	p. 162
5.3.2.2. Les entretiens auxiliaires post-séquence	p. 163
5.3.2.2.1. Les différents entretiens	p. 163
5.3.2.2.2. Les conditions des entretiens	p. 164
5.3.2.3. Tableau récapitulatif du mode de recueil des données des cinq expériences de terrain	p. 165
5.3.3. Les conditions de transcription des séquences et des entretiens	p. 166
5.3.4. Le traitement des données	p. 167
5.3.4.1. L'utilisation des divers matériaux	p. 167
5.3.4.2. L'analyse de la transcription de la séquence	p. 168
5.3.4.2.1. Techniques d'analyse utilisées dans la première approche	p. 168
5.3.4.2.2. Les techniques d'analyse de la seconde approche	p. 171
5.3.4.3. Analyse du discours dans la transcription des entretiens	p. 173
5.3.5. La validation des interprétations par les protagonistes	p. 174

**Chapitre 6. Une séquence d'enseignement professionnel
de mécanique marine** p. 175

6.1. Présentation de la séquence	p. 175
6.1.1. Accès au terrain et conditions d'enregistrement	p. 175
6.1.2. Un résumé de la séquence	p. 175
6.1.2.1. Le résumé	p. 176
6.1.2.2. Remarques liminaires	p. 177
6.1.3. Une présentation du stagiaire Raoul	p. 178
6.2. Analyse de la séquence	p. 179
6.2.1. Critère a : le type de problème posé à Raoul	p. 179
6.2.2. Critère b : la pratique problématologique du formateur Marius	p. 179
6.2.3. Critère c : un processus de problématisation non engagé	p. 181

6.2.4. Un moment d'invention « non abouti » (critères d et e)	p. 182
6.2.4.1. Le formateur créateur d'incertitude	p. 182
6.2.4.2. Les « agissements » multiples du formateur	p. 183
6.2.4.3. Le type de pensée mobilisée en acte par le formateur	p. 185
6.2.4.4. La surprise du chef	p. 186
6.2.4.5. Le formateur aux multiples facettes	p. 187
6.2.4.6. Le formateur et le refusement	p. 187
6.2.4.7. Le formateur maître de la situation	p. 188
6.2.4.8. Le formateur éraste	p. 188
6.2.4.9. Le formateur inventeur de ruses	p. 189
6.2.4.10. Le formateur et les jeux relationnels	p. 190
6.2.4.11. Le formateur comme « homme aux mille tours »	p. 194
6.2.4.12. Le formateur qui lit, dans l'instant, le moment opportun	p. 195
6.2.4.13. Le formateur qui tranche	p. 197
6.2.4.14. Le formateur dans une « dramatique d'usage de soi »	p. 198
6.2.4.15. Le formateur et l'intelligence du Kairos	p. 200
6.2.5. Conclusions	p. 201
6.3. Les résultats de la lecture de la première séquence	p. 202
6.3.1. Des éléments de caractérisation de mètis et kairos chez le formateur	p. 202
6.3.2. Les jeux techniques et les jeux relationnels du stagiaire	p. 205
6.3.3. Un horizon de préoccupations identitaires	p. 205
6.3.4. Vers d'autres terrains d'expérimentation	p. 206

**chapitre 7. Une séquence de confrontation à un problème d'arithmétique
en classe de CM1** p. 207

7.1. Présentation de la séquence	p. 207
7.1.1. Accès au terrain et conditions d'enregistrement	p. 207
7.1.2. Recueil de données auxiliaires	p. 208
7.1.3. Un résumé de la séquence	p. 209
7.1.3.1. Le résumé	p. 210
7.1.3.2. Remarques liminaires	p. 211

7.2. L'analyse de la séquence	p. 211
7.2.1. Critère a : le type de problème proposé aux élèves	p. 212
7.2.2. Critère b : la pratique problématologique du maître	p. 212
7.2.3. Critère c : le processus de problématisation des élèves	p. 213
7.2.3.1. Un intermède particulier	p. 213
7.2.3.2. Un intermède qui déborde le processus de problématisation	p. 217
7.2.3.3. Le processus de problématisation	p. 218
7.2.4. Critères d et e : genèse du moment d'invention suscité par le double retrait du maître	p.219
7.2.4.1. Critère d : les postures du maître face au questionnement des élèves	p. 220
7.2.4.1.1. Le « renard maître d'école »	p. 220
7.2.4.1.2. Le « maître caméléon »	p. 221
7.2.4.1.3. Le maître qui instaure un espace ludique	p. 222
7.2.4.1.4. Le « maître co-équipier »	p. 223
7.2.4.1.5. Le « maître initiateur »	p. 223
7.2.4.2. Critère e : les premiers mouvements heuristiques	p. 224
7.2.4.2.1. Virginie met en œuvre une première série de mouvements d'invention	p. 225
7.2.4.2.2. Une seconde série de mouvements d'invention chez Virginie	p. 227
7.2.4.3. Critère d : quelques astuces du maître pour susciter la mise en œuvre de mouvements heuristiques chez d'autres élèves	p. 228
7.2.4.3.1. Un expédient pour relancer le processus de problématisation	p. 229
7.2.4.3.2. Une incitation à la narrativisation	p. 229
7.2.4.4. Critère e : une identification de l'« embûche » par Laura et Virginie	p. 230
7.2.4.4.1. L'identification d'une alternative	p. 231
7.2.4.5. Critère e : Les trajets des trois autres élèves	p. 233
7.2.4.6. Critère d : Les derniers stratagèmes du maître	p. 234

7.2.4.7. Critère d : Un premier retrait du maître	p. 237
7.2.4.7.1. Le maître qui saisit le kairos	p. 237
7.2.4.7.2. Critère d : le maître décide de sortir de la classe et de se dissimuler	p. 239
7.2.4.7.3. Critère c : un nouveau temps de problémisation	p. 241
7.2.4.8. Critères d et e : un second retrait du maître pour un moment d'invention abouti	p. 244
7.2.5. Conclusion : une intelligibilité des deux sorties du maître	p. 250
7.3. Les résultats de la lecture de la deuxième séquence	p. 252
7.3.1. La dimension de problémisation	p. 252
7.3.2. Le processus de confrontation au problème	p. 253
7.3.3. Les mouvements heuristiques des élèves	p. 254
7.3.4. Les manifestations de la pensée Mètis et de l'intelligence du Kairos chez le maître	p. 256
7.3.5. Le champ potentiel	p. 257
Chapitre 8. Une séquence de lecture en classe de CM1	p. 258
8.1. Présentation de la séquence	p. 258
8.1.1. Accès au terrain et conditions d'enregistrement	p. 256
8.1.2. Recueil de données auxiliaires	p. 258
8.1.3. Un résumé de la séquence	p. 259
8.1.3.1. Le résumé	p. 260
8.1.3.2. Remarques liminaires	p. 261
8.2. L'analyse de la séquence	p. 261
8.2.1. Critère a : le type de problème proposé	p. 261
8.2.1.1. La question prédéterminée	p. 261
8.2.1.2. La lecture du texte sur Galilée constitue-t-elle un problème ?	p. 262
8.2.1.3. La lecture du texte sur Galilée : un problème particulier	p. 263
8.2.2. Critère c : le processus de problématisation des élèves	p. 264
8.2.3. Critère b : la pratique problématologique du maître et les questions	

de focalisation lexicale	p. 265
8.2.4. Mouvements heuristiques (critère e), ingéniosités (critère d) et questions-rupture	p. 268
8.2.4.1. Mouvements heuristiques et question-rupture de Virginie : « qu'est-ce qu'elle vient faire l'Eglise là-dedans ? »	p. 269
8.2.4.2. La question-rupture « Ils étaient copains ? », une ingéniosité du maître	p. 271
8.2.4.3. Une intelligibilité des deux questions-rupture	p. 272
8.2.5. Critères d et e : questions divergentes et moments d'invention	p. 273
8.2.5.1. Les différentes questions divergentes	p. 273
8.2.5.2. Un moment d'invention (critère d et e) et un temps de problémisation (critère c)	p. 274
8.2.5.2.1. Genèse de ce moment	p. 274
8.2.5.2.2. Transcription du moment d'invention et de problémisation, et commentaires	p. 275
8.2.6. Conclusions	p. 278
8.3. Résultats	p. 281
8.3.1. Une autre catégorie de problèmes d'apprentissage	p. 282
8.3.2. Une schématisation sous forme de rhizome	p. 283
8.3.3. Zoom sur le processus de confrontation à un micro-problème	p. 286
8.3.4. Des mouvements heuristiques lisibles au travers de la confrontation au problème de lecture	p. 287
8.3.5. La pensée Mètis et l'intelligence du Kairos chez le maître	p. 288
Chapitre 9. Une séquence de formation universitaire de D.E.S.S.	p. 290
9.1. Présentation de la séquence	p. 290
9.1.1. Accès au terrain et conditions d'enregistrement	p. 290
9.1.2. Recueil de données auxiliaires	p. 290
9.1.3. Un résumé de la séquence	p. 291
9.1.3.1. Le résumé	p. 291
9.1.3.2. Remarques liminaires	p. 293

9.2. Analyse de la séquence	p. 295
9.2.1. Critère a : une caractérisation du problème des postures	p. 295
9.2.1.1. La question est prédéterminée	p. 295
9.2.1.2. La question est le fil constructeur du problème	p. 295
9.2.1.3. La question est inscrite dans la durée	p. 296
9.2.1.4. La question implique les fondements identitaires des formés	p. 296
9.2.1.5. La question et son contexte	p. 296
9.2.1.5.1. Le champ de pertinence globale de la question des postures	p. 297
9.2.1.5.2. Le champ de pertinence locale	p. 299
9.2.1.6. Une question au double visage, délibérément floue	p. 299
9.2.1.7. Le type de réponse au problème des postures	p. 300
9.2.1.7.1. Le choix d'un champ de pratiques	p.300
9.2.1.7.2. L'intervenant qui invente son action	p. 302
9.2.1.7.3. La construction de la « figure de l'autre » : une ingéniosité de l'intervenant	p. 303
9.2.1.8. Un tableau récapitulatif des caractéristiques du problème des postures	p. 306
9.2.2. Critère b : la pratique problématologique du formateur	p. 308
9.2.3. Critère c : la mise en œuvre du processus de confrontation au problème	p. 309
9.2.4. Critère d : les ingéniosités du formateur pour que les futurs intervenants se posent le problème des postures	p. 309
9.2.4.1. Le masque du proche-distant	p. 310
9.2.4.2. Le masque du « cérébral-physique »	p. 312
9.2.4.3. Le masque du provocateur-contenant	p. 313
9.2.4.4. Le masque du comique-sérieux	p. 317
9.2.4.5. Le formateur et ses « masques aux profils contraires »	p. 322
9.2.5. Critère d et e : les prémisses d'un moment d'invention	p. 325
9.2.5.1. Transcription du fragment de séquence	p. 325

9.2.5.2. Les interventions d'Alex et de Christiane	p. 328
9.2.5.3. La répartition d'Alex	p. 329
9.2.5.4. La réponse du formateur	p. 331
9.2.5.5. La remarque de Josette	p. 332
9.2.6. Critère d : Le formateur qui lit, dans l'actualité de l'instant, les signaux d'alarme	p. 334
9.2.6.1. Le formateur attentif au climat du groupe	p. 334
9.2.6.2. Le formateur attentif à certains formés	p. 335
9.2.6.3. Des compétences acquises dans l'expérience	p. 336
9.2.6.4. Le formateur qui ne décide pas de façon rationnelle	p. 337
9.2.7. Conclusions	p. 337
9.3. Résultats	p. 339
9.3.1. Identification de mouvements heuristiques à l'œuvre chez les futurs intervenants en organisation	p. 339
9.3.1.1. Les mouvements heuristiques des formés pour re-crée pour eux, le problème des postures	p. 340
9.3.1.2. Les mouvements heuristiques de l'intervenant qui invente son action en situation	p. 340
9.3.2. Les ingéniosités déployées au cours de cette séquence, par le formateur Eric	p. 341
9.3.2.1. Les ingéniosités relevant de mètis	p. 341
9.3.2.2. Les ingéniosités relevant de kairos	p. 342

Chapitre 10. Une séquence de formation professionnelle de professeur des écoles de deuxième année

10.1. Présentation de la séquence	p. 344
10.1.1. L'accès au terrain et les conditions de l'enregistrement vidéo	p.344
10.1.2. Recueil de données auxiliaires	p.344
10.1.3. Un résumé de la séquence	p. 345
10.1.3.1. Le résumé	p. 346
10.1.3.2. Remarques liminaires	p. 349

10.1.2.3.1. Le dispositif de formation des PE2	p. 349
10.1.2.3.2. La coordination dans le groupe des formateurs	p. 350
10.2. Analyse de la séquence	p. 353
10.2.1. Critère a : une caractérisation du problème du « geste grossier »	p. 353
10.2.2. Critère b : la pratique problématologique des formateurs pendant les dix premières minutes	p. 359
10.2.3. Critère c : le processus de confrontation au problème des formés pendant les dix premières minutes	p. 360
10.2.3.1. La reconnaissance du problème du « geste grossier »	p. 360
10.2.3.2. Un champ potentiel communément partagé par les « discutantes » dans « l'aquarium »	p.360
10.2.3.2.1. Un moment où se rencontrent « confiance et fiabilité »	p. 360
10.2.3.2.2. L'intimité des « discutantes »	p. 361
10.2.3.2.3. Le sentiment d'être « épiée » de Julie	p. 362
10.2.3.3. La construction d'un espace d'investigation	p. 363
10.2.3.3.1. La coopération entre Julie et Marie	p. 364
10.2.3.3.2. Les questions de Sophie	p. 364
10.2.3.3.3. Les relances de Laurence et Virginie	p. 365
10.2.4. Critère e : les mouvements heuristiques mis en œuvre dans cette première partie	p. 366
10.2.5. Critère b : la pratique problématologique des formateurs dans les deuxième et troisième parties de la séquence	p. 367
10.2.5.1. La pratique problématologique du tuteur Pierre	p. 368
10.2.5.1.1. Le tuteur dans « l'injection de questions »	p. 368
10.2.5.1.2. Le tuteur qui élude la reformulation du problème	p. 370
10.2.5.1.3. Le tuteur Pierre animateur du groupe	p. 371
10.2.5.1.4. Le tuteur manager	p. 371
10.2.5.1.5. Le tuteur accompagnant	p. 372
10.2.5.1.6. Le tuteur garant d'un déroulement prévu	p. 372
10.2.5.1.7. Les réassurances publiques de Pierre	p. 373

10.2.5.1.8. La posture d'analysant de sa pratique	p. 374
10.2.5.1.9. La pratique problématologique du tuteur Pierre lors de cette séquence	p. 375
10.2.5.2. La pratique problématologique de l'IMF Eliane	p. 377
10.2.5.2.1. La position de collègue-aînée-expert	p. 377
10.2.5.2.2. Les questions d'Eliane	p. 378
10.2.5.2.3. Une intelligibilité de ces questions	p. 378
10.2.5.2.4. Une pratique problématologique particulière	p. 379
10.2.6. Critère c : les répercussions sur le processus de confrontation au problème des PE2	p. 381
10.2.7. : Critères d et e : une PE2 crée la surprise	p. 381
10.2.7.1. Rappel et transcription d'un fragment de séquence	p. 381
10.2.7.2. Amandine saisit l'occasion	p. 384
10.2.7.2.1 La décision d'agir : un premier niveau de décision	p. 384
10.2.7.3. La ruse d'Amandine	p. 386
10.2.7.3.1. Une série de décisions d'un deuxième niveau participant de l'invention de la ruse	p. 386
10.2.7.3.2. Une tactique rusée	p. 388
10.2.7.4. Une intelligibilité de la ruse d'Amandine	p. 389
10.2.7.4.1. L'articulation de deux niveaux de décision	p. 389
10.2.7.4.2. Une prise de risques coûteuse	p. 390
10.2.7.4.3. La division du groupe « en transversal »	p. 390
10.2.7.4.4. Le refus des formateurs d'entrer dans la problématisation du sens du geste grossier	p. 391
10.2.7.4.5. L'intervention d'Amandine comme moment de problématisation	p. 392
10.2.8. Conclusion	p. 392
10.3. Résultats	p. 393
10.3.1. La pratique du groupe de formateurs	p. 393
10.3.1.1. La pratique problématologique des formateurs	p. 393
10.3.1.2. Le cadre organisationnel	p. 394

10.3.2. Un entendement de l'intelligence du Kairos	p. 396
--	--------

Troisième partie

Les résultats issus de l'analyse des cinq séquences	p. 398
--	--------

Chapitre 11. Résultats, approfondissements possibles et perspectives	p. 399
---	--------

11.1. Considérations d'ensemble	p. 399
11.1.1. Est-il fécond de parler de l'accès au nouveau dans l'apprentissage et dans la formation, comme d'une invention ?	p. 399
11.1.2. Une conception de l'accès au nouveau	p. 400
11.1.3. Premières remarques	p. 401
11.2. Critère a : la catégorie problématologique des problèmes proposés	p. 403
11.2.1. Une première catégorisation	p. 403
11.2.2. Une seconde catégorisation	p. 405
11.2.3. Intérêt d'une catégorisation problématologique	p. 406
11.2.4. Des catégorisations qui induisent une réflexion sur l'accès au nouveau dans l'apprentissage et la formation	p. 408
11.2.5. Peut-on alors continuer de parler de « moments d'invention » ?	p. 412
11.2.6. Accès au nouveau et réinvention	p. 413
11.2.7. Approfondissements possibles concernant la caractérisation des problèmes	p. 414
11.2.8. Nouvelles pistes de recherche	p. 415
11.3. Critère b : les pratiques problématologiques de l'enseignant ou du formateur	p. 415
11.3.1. Les avancées	p. 416
11.3.2. Les perspectives de recherche	p. 417
11.4. Critère c : le processus de confrontation au problème des sujets	p. 417
11.4.1. Rappel à propos de l'expression « confrontation à un problème »	p. 417
11.4.2. Le processus de problématisation des sujets	p. 418

11.4.3. Le processus de problémisation	p. 420
11.4.3.1. Les premières avancées	p. 420
11.4.3.2. Problémisation et quête du soi	p. 420
11.4.3.3. Qu'est-ce que le soi-élève ou le soi-formé ?	p. 422
11.4.3.3.1. Le regard de l'autre comme « point de vue »	p. 422
11.4.3.3.2. Le regard de l'autre comme « miroir »	p. 424
11.4.3.4. Les temps de problémisation dans les cinq séquences analysées	p. 425
11.4.3.5. Une caractérisation du processus de problémisation	p. 427
11.4.4. Une intelligibilité du processus de confrontation au problème	p. 428
11.4.4.1. Qu'entendre par processus ?	p. 428
11.4.4.2. Qu'entendre par confrontation ?	p. 430
11.4.4.2.1. Détour par l'étymologie	p. 430
11.4.4.2.2. Détour par les travaux sur l'auto-confrontation croisée en Psychologie du Travail	p. 431
11.4.4.2.3. La confrontation à un problème, comme recherche « avec les yeux » de la pensée de l'autre	p. 432
11.4.4.3. Une formalisation du processus de confrontation au problème à l'œuvre lors des expériences de terrain	p. 434
11.4.4.4. Approfondissements possibles	p. 438
11.4.4.4.1. Problémisation et quête du soi	p. 438
11.4.4.4.2. L'« autre » dans la confrontation	p. 439
11.4.4.5. Nouvelles pistes de recherche	p.439
11.5. Critère e : les mouvements heuristiques des élèves et des formés	p.439
11.5.1. Remarques générales	p.439
11.5.2. L'identification des mouvements heuristiques dans les cinq séquences	p. 440
11.5.3. Premières avancées	p. 441
11.5.4. Les mouvements de scénarisation	p. 442
11.5.5. Les mouvements de transfert	p. 443
11.5.6. Les mouvements de problématisation	p. 444
11.5.7. Approfondissements possibles	p. 446

11.5.7.1. Un remaniement envisagé	p. 446
11.5.7.2. La contradiction et l’analogie dans la réinvention	p. 446
11.5.7.3. Les mouvements heuristiques dans la problémisation	p. 447
11.5.7.4. Mise en œuvre de mouvements heuristiques et instauration d’un champ potentiel	p. 447
11.6. Critère d : la pensée Mètis et l’intelligence du Kairos chez le praticien qui agit en situation	p. 448
11.6.1. Le praticien et l’« ad-ventutus »	p. 448
11.6.2. Le praticien et l’« inventivité »	p. 449
11.6.3. Les avancées concernant mètis et kairos	p. 449
11.6.3.1. L’espace transitionnel : une « création à deux »	p. 450
11.6.3.2. Mètis et kairos : le « rapt » des sujets par le praticien	p. 450
11.6.4. Mètis et « rapt » des élèves et des formés par les praticiens	p. 454
11.6.4.1. Les catégories de mètis communes aux trois praticiens	p. 455
11.6.4.2. Un style professionnel chez les praticiens	p. 457
11.6.5. Kairos et « rapt » des élèves et des formés par les praticiens	p. 461
11.7. Approfondissements possibles	p. 468
11.7.1. La différenciation question-réponse comme tour habile	p. 468
11.7.2. Les habiletés prudentes	p. 470
11.7.3. Les types d’intelligence à l’œuvre chez l’enseignant et chez le formateur	p. 471
11.7.4. Perspectives ultérieures possibles	p. 473
Chapitre 12. Une nouvelle voie de recherche	p. 474
12.1. Le point sur les avancées issues du précédent travail	p. 474
12.2. Des dérives à éviter	p. 475
12.3. Une formation à l’exercice du « rapt » est-elle alors possible ?	p. 475
12.4. Quelques pistes pour envisager une formation à ces savoirs habiles	p. 478
12.5. L’esquisse d’un dispositif	p. 480
12.5. Des terrains de recherche	p. 481
12.5.1. Premiers terrains envisagés	p. 481

12.5.2. Un autre terrain	p. 482
Glossaire	p. 483
Index thématique	p. 488
Index des auteurs principaux	p. 494
Bibliographie	p. 507

Sommaire des tableaux

Tableau 1 : Quelques traits de l'invention dans les domaines de la science, de la littérature, des arts et des techniques.	p. 44
Tableau 2 : Quelques traits de l'invention chez l'élève et chez le formé	p. 49
Tableau 3 : Une caractérisation de l'heuristique selon Polya	p. 58
Tableau 4. : Des repères pour caractériser le parcours d'invention des élèves et des formés	p. 69
Tableau 5 : Une première liste de mouvements heuristiques	p. 75
Tableau 6 : La question comme « bols » en situation d'apprentissage ou de formation	p. 87
Tableau 7 : Réseaux sémantiques autour de « probléma »	p. 88
Tableau 8. : Dialectique grecque et différence problématologique	p. 101
Tableau 9 : Des repères pour caractériser les trois dimensions du processus de problématisation selon Fabre (1999)	p. 116
Tableau 10 : Une caractérisation des pratiques de différenciation et d'indifférenciation question-réponse	p. 123
Tableau 11 : Une caractérisation problématologique des problèmes d'apprentissage et de formation	p. 128
Tableau 12 : Des repères pour distinguer les différentes dimensions du processus de problématisation	p. 129
Tableau 13 : Une caractérisation de la pensée Mètis, d'après les travaux de Dérienne & Vernant (1974)	p. 136
Tableau 14 : Une première caractérisation de l'intelligence du Kairos, à partir des travaux de Trédé (1992) et Schwartz (2000)	p. 138
Tableau 15 : Des critères pour les moments d'invention	p. 142
Tableau 16 . La trajectoire d'étude des moments d'invention : deux approches successives	p. 143
Tableau 17 : Etape 1, repérant la catégorie problématologique du problème proposé	p. 144
Tableau 18 : Etape 2, repérant la pratique problématologique de l'enseignant ou du formateur	p. 145

Tableau 19 . Etapes 3, 4, 5 et 6, repérant le processus de problématisation des sujets	p. 145
Tableau 20 : Approche 1. Trajectoire permettant de cerner les épisodes propices aux moments d'invention, c'est-à-dire les épisodes où les sujets construisent le problème	p. 146
Tableau 21 . Etape 7, repérant les jeux réciproques du praticien et des sujets dans les moments d'invention	p. 149
Tableau 22 : Approche 2. Les modalités de l'étude des jeux réciproques entre praticiens et sujets pour que ces derniers accèdent à du nouveau	p. 150
Tableau 23 : Trajectoire d'étude des moments d'invention	p. 159
Tableau 24 : Un récapitulatif du mode de recueil des données des expériences de terrain	p. 166
Tableau 25 : Eléments de caractérisation de mètis après analyse de la première séquence	p. 203
Tableau 26. : Eléments de caractérisation de Kairos après analyse de la première séquence	p. 204
Tableau 27 : Une première identification des mouvements heuristiques de Virginie	p. 227
Tableau 28 : Une seconde identification des mouvements heuristiques de Virginie	p. 227
Tableau 29 : Une troisième identification de mouvements heuristiques chez Laura et Virginie	p. 233
Tableau 30 : Une quatrième série de mouvements heuristiques mis en œuvre par les élèves	p. 250
Tableau 31 : La problémisation comme dimension du processus de confrontation au problème	p. 253
Tableau 32 : Une première caractérisation de la problémisation	p. 253
Tableau 33 : Une caractérisation des mouvements heuristiques repérés lors de la résolution du problème d'arithmétique en CM1	p. 256
Tableau 34 : Les manifestations de la pensée Mètis chez le maître au cours de la séquence de résolution de problème d'arithmétique	p. 257

Tableau 35 : Le problème de lecture, une autre catégorie de problèmes d'apprentissage	p. 282
Tableau 36 : Mouvements heuristiques repérés lors de la confrontation au problème de lecture	p. 288
Tableau 37 : Une caractérisation du problème des postures posé en DESS	p. 306
Tableau 38 : Mouvements heuristiques des formés de DESS	p. 340
Tableau 39 : Des mouvements heuristiques mis en œuvre, selon le formateur, par l'intervenant qui invente son action	p.340
Tableau 40 : Eléments de caractérisation de la pensée Mètis chez le formateur Eric	p. 341
Tableau 41 : Eléments de caractérisation de l'intelligence du Kairos chez le formateur Eric	p. 342
Tableau 42 : Une caractérisation du problème du geste grossier	p. 359
Tableau 43 : Les premiers mouvements heuristiques des PE2	p. 367
Tableau 44 : La pratique problématologique du tuteur Pierre	p. 377
Tableau 45 : La pratique problématologique du formateur Eliane dans la deuxième partie	p. 380
Tableau 46 : Eléments de caractérisation de l'intelligence du Kairos chez la PE2 Amandine	p. 396
Tableau 47 : Pratique problématologique de l'enseignant ou du formateur, en regard de la nature du problème	p. 404
Tableau 48 : Une seconde caractérisation problématologique des cinq problèmes d'enseignement et de formation proposés	p. 406
Tableau 49 : L'incidence des caractéristiques problématologiques des cinq problèmes étudiés, sur le questionnement des sujets	p. 408
Tableau 50 : Une caractérisation de l'accès au nouveau à partir des cinq expériences de terrain	p. 414
Tableau 51 : Des repères pour distinguer les différentes dimensions du processus de problématisation	p. 419
Tableau 52 : Cinq moments de problématisation issus des séquences étudiées	p. 426
Tableau 53 : Une caractérisation de la problématisation comme événement	p. 427
Tableau 54 : Une caractérisation d'une dimension du processus	

de confrontation au problème	p. 429
Tableau 55 : Une intelligibilité de la confrontation à un problème en situation d'apprentissage ou de formation	p. 437
Tableau 56 : Les mouvements heuristiques de scénarisation repérés au cours des cinq séquences	p. 443
Tableau 57 : Les mouvements heuristiques de scénarisation repérés au cours des cinq séquences	p. 443
Tableau 58 : Mouvements heuristiques de problématisation repérés au cours des cinq séquences	p. 445
Tableau 59 : Une caractérisation du « rapt » et du « ravissement » en situation de réinvention	p. 454
Tableau 60 : Une caractérisation de la pensée Mètis des trois praticiens	p. 454
Tableau 61 : Les catégories de tours habiles chez les trois praticiens ayant soutenu un espace intermédiaire de réinvention	p. 456
Tableau 62 : Les différentes formes de « rapt » exercés par les trois praticiens	p. 460
Tableau 63 : Eléments de caractérisation de l'intelligence du Kairos, chez le praticien, lors de moments de réinvention	p. 463
Tableau 64 : Les différentes manières d'exercer l'intelligence du Kairos chez les trois praticiens et chez la PE2 Amandine	p. 467
Tableau 65 : Quatre habiletés prudentes mises à jour à partir des expériences de terrain	p. 468
Tableau 66 : Deux types d'intelligence simultanées chez le praticien	p. 472

Sommaire des schémas

Schéma 1 : Les dimensions du processus de problématisation selon Fabre (1999)	p. 115
Schéma 2 : Processus de problématisation	p. 129
Schéma 3 : Le mode de traitement des données pour chacune des cinq expériences de terrain	p. 173
Schéma 4 : Une première schématisation du processus de confrontation au problème	p. 219
Schéma 5 : Une seconde schématisation du processus de confrontation au problème	p.254
Schéma.6 : Une schématisation du processus de confrontation au problème de la camionnette	p. 254
Schéma 7 :La confrontation au problème de lecture du texte sur le système solaire vue comme un agencement de micro-problèmes	p. 284
Schéma 8 : Processus de confrontation au micro problème « Quelle est l'importance de ces découvertes pour l'humanité ? »	p. 286
Schéma 9 : Amorce du processus de confrontation au problème des postures	p. 331
Schéma 10 : Processus de problématisation mis à jour à partir des cinq séquences	p. 425
Schéma 11 : Exemple de rhizome permettant de schématiser le processus de confrontation à un problème	p. 430
Schéma 12 :Trois catégories de mouvements heuristiques en lien de récursivité	p. 442

Sommaire des annexes

Tome 2

1. Première expérience de terrain

- 1.1. Transcription d'une séquence d'enseignement professionnel
de mécanique marine p. 6
- 1.2. Transcription de l'entretien post-séquence avec le formateur Marius p. 13

2. Deuxième expérience de terrain

- 2.1. Transcription d'une séquence de confrontation
à un problème d'arithmétique en classe de CM1 p. 24
- 2.2. Transcription de l'entretien post-séquence avec le maître Didier p. 45

3. Troisième expérience de terrain

- 3.1. Transcription d'une séquence de lecture en classe de CM1 p. 57
- 3.2. Transcription de l'entretien post-séquence avec le maître Didier p. 73
- 3.3. Transcription de l'entretien post-séquence avec les élèves de CM1 p. 88
- 3.4. Transcription de l'entretien post-séquence avec Frédéric,
enseignant « extérieur » p. 94

4. Quatrième expérience de terrain

- 4.1. Transcription d'une séquence en D.E.S.S. p. 103
- 4.2. Transcription de l'entretien post-séquence avec le formateur Eric p. 123
- 4.3. Transcription de l'entretien post-séquence avec Alex, étudiante
en D.E.S.S. p. 145
- 4.4. Transcription de l'entretien post-séquence avec Camille,
enseignant-chercheur « extérieur » p. 156

5. Cinquième expérience de terrain

5.1. Transcription d'une séquence de formation professionnelle à l'I.U.F.M.	p. 164
5.2. Transcription de l'entretien post-séquence avec Pierre, formateur	p. 176
5.3. Transcription de l'entretien post-séquence avec Martine, formateur	p. 185
5.4. Transcription de l'entretien post-séquence avec Amandine et Julie, professeurs des écoles de deuxième année	p. 192
5.5. Transcription de l'entretien post-séquence avec Merpaule, formateur « extérieur »	p. 205

PREMIERE PARTIE

**La capacité à inventer est-elle mise en œuvre
par des élèves ou des formés confrontés
à un problème d'apprentissage ou de formation ?**

Chapitre 1 : L'invention concerne-t-elle les élèves et les formés ?

Chapitre 2 : Le parcours heuristique des élèves et des formés

Chapitre 3 : Les problèmes d'apprentissage et de formation

**Chapitre 4 : La pensée Mètis et l'intelligence du Kairos chez
l'enseignant et le formateur**

1. L'invention concerne-t-elle les élèves et les formés ?

1.1. Apprend-on à inventer ?

La question ainsi formulée constitue, en quelque sorte, la clef de voûte de cette recherche. Mais elle doit être précisée, car elle appelle de nombreuses autres questions : Qu'est-ce que l'invention ? Qui est concerné par l'invention ? La capacité à inventer survient-elle « spontanément » ou peut-elle être objet d'apprentissage provoqué ?

1.2. Qui est concerné par l'invention ?

Pour Hadamard, « il est bon en effet de se souvenir que l'invention mathématique n'est qu'un cas de l'invention en général, qu'elle est un processus qui peut avoir lieu dans divers domaines, qu'il s'agisse de science, de littérature, d'art ou même de technique » (1993, p. 9). Ce psychologue ne parle ici d'invention que pour le cas précis de personnes qui sont à la pointe d'un savoir – en tant que scientifique, écrivain, artiste ou technicien. Mais leur suffit-il d'être à la pointe d'un savoir pour être inventeur ? Ne leur est-il pas en outre nécessaire, et ce n'est que l'un des nombreux autres aspects de leur activité, de mettre en jeu des capacités d'invention ? Ces capacités seraient-elles spontanément mobilisées à partir du moment où la pointe du savoir est atteinte, ou bien sont-elles objet d'apprentissage ? Et dans quelles circonstances se ferait cet apprentissage ? Autrement dit, un scientifique par exemple, n'apprendrait-il à inventer au mieux lorsqu'il est doctorant, voire dans certains cas, seulement après avoir passé son habilitation à diriger des recherches – car l'invention peut, certaines fois, être subordonnée à un programme de recherches demandant un important investissement ? Peut-on affirmer que la mise en oeuvre des capacités d'invention débute seulement lorsqu'on a atteint un certain savoir dans les domaines des sciences, de la littérature, des arts ou des techniques ?

Cette affirmation peut-être remise en question avec De Certeau qui montre que les hommes ordinaires « se réapproprient l'espace organisé par les techniques de la production socioculturelle » (1990, p. XL) avec des « manières de faire », des ruses, des tactiques : « Le quotidien s'invente avec mille façons de braconner » (ibid, p. XXXVI) dit-il. Ainsi, l'invention concernerait également l'homme ordinaire, qui invente non seulement le quotidien, mais

également la réalité : « toute prétendue réalité est – au sens le plus immédiat et concret du terme – la construction de ceux qui croient l’avoir découverte, et étudiée. Autrement dit, ce qu’on suppose découvert est en fait une invention [...] L’invention devient alors la base de la construction du monde et de ses actions » (Watzlawick, 1988, p. 10). Mieux encore, l’invention concernerait également l’enfant, qui, « après la longue période préopératoire où lui manquent encore ces instruments cognitifs, [...] réinvente pour lui, aux environs de sept ans, la réversibilité, la transitivité, la récursivité, la réciprocité des relations, l’inclusion des classes, la conservation des ensembles numériques, la mesure, l’organisation des références spatiales (coordonnées), les morphismes ; autrement dit, toutes les assises de la logique et des mathématiques » (Piaget, 1979, p. 60). Anzieu dit même que « l’enfant [...] invente (plus qu’il n’apprend) le maniement des objets et des mots même quand ils lui sont proposés par l’entourage » (1981, p. 22). L’invention ne serait donc pas l’apanage des chercheurs. Dans le quotidien, l’homme ordinaire et l’enfant inventeraient. Mais ce ne sont pas les seuls. Des recherches, pour la plupart en éducation, montrent qu’il en est de même pour l’élève et le formé.

En effet, l’invention serait l’une des dimensions de l’apprentissage et de la formation. Il est à souligner que cette dimension a été identifiée et reconnue par des chercheurs qui mettent – ou ont mis – en œuvre, eux-mêmes, des capacités d’invention dans le domaine de la recherche scientifique. Quelques exemples vont être cités.

Polya mentionne que la résolution de tout problème, et plus spécialement de mathématiques – dont ceux posés en classe –, relève « un peu d’une découverte » et mobilise des « facultés d’invention » : « Seules les grandes découvertes permettent de résoudre les grands problèmes, mais il y a, dans la solution de tout problème, un peu d’une découverte. Un problème qui vous est soumis peut être sans prétention ; mais, s’il pique votre curiosité et fait entrer en jeu vos facultés d’invention, si vous le résolvez par vous-même...vous pouvez connaître le charme de la découverte et en goûter le triomphe. Ce genre d’expérience, à un certain âge, peut déterminer le goût du travail intellectuel et laisser, tant sur l’esprit que sur le caractère, une empreinte qui durera toute une vie » (1965, p. 13). Abrecht, lui, s’intéresse à la production d’écrit en français et en perçoit la dimension inventive : « le commentaire composé dans sa forme achevée » tout simplement n’existe pas. Il sera, nécessairement, chaque fois nouveau, se constituant laborieusement au pas à pas, et connu seulement lorsqu’on sera parvenu au bout du parcours. Mais en même temps, ce parcours aura été exploration personnelle, invention, création » (Abrecht, 1991, p. 46-47). C’est également au travers des problèmes, dans l’apprentissage ou la formation, que Fabre élucide la mise en jeu de l’invention : « il y a au contraire situation-problème chaque fois qu’une intention manifeste et observable n’est pas réalisée, chaque fois qu’un comportement en cours se voit interrompu. Le sujet ayant pris conscience de ses insuffisances et de ses échecs, se met alors en recherche de réponses plus

adéquates : variations autour du comportement original, ou inventions de comportements nouveaux ». (Fabre, 1999, p. 137). Lerbet, quant à lui, se penche sur les « situations de formation fondées sur la production de savoirs » pour montrer qu'elles mobilisent chez le formé des processus d'invention et de découverte : l'école dit-il, « ne se penche pas beaucoup sur les processus où il s'agit autant de la détection d'un problème éventuel quand raisonner s'apparente un peu à la façon dont procéderait un radar libre qui doit cerner un objectif (la problématique) dont il ignore tout, y compris si cet objectif existe potentiellement. Elle ne s'intéresse pas davantage à ceux qui président à la transformation mentale de ce radar en gyroscope pour, par une sorte de frayage, saisir et poursuivre l'objectif (découvert-inventé) et pour s'assurer qu'il n'est pas fictif. Il y a derrière cette phase première un jeu complexe de stratégies et d'inférences qui nous intéressent dans les situations de formation [...] fondées sur la production de savoirs » (1995, p. 178). Serres affirme même que « le but de l'école est la cessation de l'école ; à un certain âge, il convient d'en sortir. Il faut devenir soi-même fermier, après avoir appris le métier à l'école d'agriculture. A la fin de la formation, voici l'âge adulte ; la fin ou le but de l'instruction, c'est l'invention. » (1994, p. 194).

Ces citations permettent de mettre en évidence plusieurs points :

1. l'invention concerne l'élève qui fait des apprentissages dans des disciplines tant scientifiques (mathématiques) que littéraires (français). On peut faire l'hypothèse que l'élargissement aux disciplines artistique, sportive et technique est possible.
2. l'invention concerne également le formé.
3. les facultés d'invention sont mises en œuvre, dans de nombreux cas, au travers de situations qui posent problème. Ces situations seraient donc propices à la mise en jeu de capacités d'invention.
4. l'expérience de l'invention faite en classe peut laisser « une empreinte » durable qui pourrait donc être ré-utilisée plus tard.
5. l'invention peut être vue comme l'une des visées de l'enseignement et de la formation.

D'aucuns pourraient arguer que ceux qui utilisent le terme d'invention pour l'élève ou pour le formé ne parlent pas de la même chose que ceux qui parlent de l'invention du chercheur, en sciences, en littérature, en arts ou dans le domaine des techniques.

D'autres diront même qu'il s'agit d'un terme galvaudé. En effet, qu'y a-t-il de commun entre, d'une part Galilée qui, inventant le télescope, découvre que la terre n'est pas le centre autour duquel gravitent les autres planètes, et d'autre part, un élève de sept ans qui, au travers de petits problèmes de mathématiques, « réinvente pour lui », par exemple, « la mesure », ou encore un élève de troisième qui invente au pas à pas le

parcours qui, une fois achevé, constituera une forme unique et singulière de commentaire composé ? Apparemment peu de choses. Polya dirait plus exactement que Galilée a fait une grande invention-découverte, et que, dans le parcours des deux élèves, il y a « un peu d'une invention ». Et c'est précisément cet « un peu d'une invention » existant dans l'apprentissage ou la formation, qui est à élucider dans ce travail. Et notamment au travers des facultés ou capacités particulières – qui seront appelées mouvements heuristiques – qui sont mises en jeu dans le quotidien des situations d'enseignement ou de formation, créant une sorte de « disposition à l'invention » laquelle, si l'on suit Polya, peut durer « toute une vie ».

Mais il est alors nécessaire de comprendre ce que signifie inventer pour un élève ou un formé. Ce qui impose de faire un détour par un entendement de l'invention dans les domaines de la science, de la littérature, des arts ou des techniques.

1.3. Qu'est-ce que l'invention dans le domaine des sciences, de la littérature, des arts ou des techniques ?

1.3.1. L'invention et la découverte.

Invention est un terme qui vient du latin invenire (in-venire) qui signifie venir sur quelque chose, sur quelqu'un, trouver, rencontrer, apprendre en s'enquérant, découvrir.

La première remarque est que l'invention est un mouvement, un chemin, un parcours. La deuxième est que l'aboutissement de ce parcours, à savoir ce qui est inventé, peut être quelque chose qui existait déjà (et c'est alors une découverte), ou quelque chose qui n'existait pas auparavant (et c'est alors une création). La conception de l'invention portée par l'étymologie semble ainsi tracer une frontière floue entre invention et découverte. Le dictionnaire perpétue, en quelque sorte, ce flou puisqu'un inventeur est aussi celui qui retrouve, découvre un objet caché ou perdu, un trésor voire une grotte : ce qui constitue ici une découverte voire une trouvaille.

Pourtant, des distinctions ont été posées : « La distinction entre ces deux mots est bien connue ; la découverte concerne un phénomène, une loi, un être vivant qui existait déjà mais dont on n'avait pas eu la perception : Christophe Colomb a découvert l'Amérique, mais elle existait avant lui. Benjamin Franklin a inventé le paratonnerre ; avant lui, il n'y en avait jamais eu. » (Hadamard, 1993, p. 9). La distinction entre invention et découverte porte donc sur la préexistence ou non de

ce qui est « rencontré » à l'issue du parcours. Cette différence peut être précisée avec Bergson : « la découverte porte sur ce qui existe déjà, actuellement ou virtuellement ; elle était donc : sûre de venir tôt ou tard. L'invention donne l'être à ce qui ne l'était pas, elle aurait pu ne venir jamais. » (1938, p. 52). La découverte lève le voile sur ce qui existe déjà et a donc de fortes probabilités de venir. Il semble difficile cependant d'affirmer que la découverte est « sûre de venir tôt ou tard » : la grotte Cosquer aurait pu être totalement envahie par l'eau, et donc détruite, avant qu'elle ne soit découverte. Tandis que l'invention n'advient que parce qu'on lui « donne l'être » : c'est un acte de l'esprit qui « donne à penser la possibilité de l'impossible » (Derrida, 2002). Castoriadis parle à ce propos d'une chose qui « ne peut pas être déduite, produite, construite moyennant ce qui est « dans » » (1975, p. 270) une autre chose, et qui « ne *provient* pas , mais [...] *advient*, [...] *elle*] est *création*. » (ibid.) : « celui qui inventa la roue ou un signe écrit, n'imitait et ne répétait rien » (p. 273) ajoute-t-il.

Néanmoins, cette distinction est moins évidente et tranchée qu'il n'y paraît. « Toricelli a observé que, quand on redresse un tube sur une cuvette de mercure, le mercure monte jusqu'à un certain niveau : c'est une découverte ; mais ce faisant, il a inventé le baromètre. Et il existe une quantité d'exemples de résultats scientifiques qui sont des découvertes aussi bien que des inventions. L'invention du paratonnerre par Franklin ne diffère guère de la découverte qu'il a faite de la nature de l'éclair. [...] en fait, les conditions psychologiques sont absolument les mêmes dans les deux cas. » (Hadamard, 1993, p. 9). Dans de nombreux cas, il y aurait de l'invention dans chaque découverte et inversement. Autrement dit, l'apparition d'une connaissance ou d'un fait nouveaux – en sciences, en littérature, dans les arts ou les techniques –, relèverait souvent de la découverte et de l'invention, l'une permettant et soutenant l'autre, parfois même, l'une ne pouvant être sans l'autre. Hadamard postule, en outre, que « les conditions psychologiques », à savoir les parcours d'invention et de découverte, « sont absolument les mêmes dans les deux cas ». On peut faire l'hypothèse que c'est ce qui a conduit Polya, élève de Hadamard, dont les travaux seront étudiés plus longuement dans le prochain chapitre, à adopter le terme heuristique pour parler de la « science des règles et des méthodes de la découverte et de l'invention » (Polya, 1965, p. 93).

1.3.2. La chose inventée et le parcours d'invention.

Il semble important de préciser, à ce stade, que l'invention recouvre en fait deux dimensions distinctes :

- la chose inventée elle-même – la novation –, qui peut relever de l'invention-découverte,

- le parcours qui amène à la chose inventée, appelé parcours heuristique, et qui est conçu, depuis Hadamard et Polya, comme semblable à celui qui mène à la chose découverte.

La notion d'invention peut être approchée encore avec les usages que donne le dictionnaire du verbe inventer : « 1. Trouver, créer le premier quelque chose : *inventer un nouveau procédé de fabrication*. 2. Imaginer une chose qui dans une occasion déterminée serve à quelque chose, ou à une chose fictive : *inventer un expédient, une histoire*. » (Larousse, 1983). Ce qui permet de pointer d'autres dimensions de l'invention :

- l'invention est quelque chose d'inédit, de radicalement neuf, que l'humanité – ou une communauté humaine particulière – ne connaissait pas auparavant,

- invention et création sont des notions proches. Anzieu dit que la création est : « l'invention et la composition d'une œuvre d'art ou de science, répondant à deux critères : apporter du nouveau (c'est-à-dire produire quelque chose qui n'a jamais été fait), en voir la valeur tôt ou tard reconnue par un public. Ainsi définie, la création est rare » (1981, p. 16).

- elle procède de l'imagination,

- elle a une utilité.

Les inventions dont il est jusqu'ici question, sont couramment appelées « grandes inventions » ou « grandes découvertes », d'une part parce qu'elles concernent et ont des répercussions sur l'humanité – ou pour le moins sur une large communauté humaine –, et d'autre part parce qu'elles ont un caractère exceptionnel. Leur entendement peut être encore précisé, notamment avec Stengers et Schlanger (1988). Les principales avancées proposées vont être présentées en plusieurs points.

1.3.3. Quelques caractéristiques des « grandes inventions ».

- 1) « La découverte n'est pas tant la connaissance d'un fait nouveau que « l'idée neuve et féconde » qui s'y rattache (Schlanger, 1988, p. 69). Schlanger marque d'abord la séparation entre le fait ou la chose qui est découvert ou inventé, et l'« idée » qui en est « *le moyen* ». Puis elle précise son entendement de l'« idée ». C'est, dit-elle, l'« hypothèse, [le] pressentiment de l'esprit, [la] préconception, [l']anticipation. [...] Le préconçu est le préalable, la représentation provisoire qui n'est pas encore confirmée, « l'interprétation anticipée » » (ibid.). Galilée, par exemple avait préconçu,

en concordance avec les intuitions de Copernic, que la terre tournait autour du soleil et non pas l'inverse, avant d'inventer le télescope qui lui a permis de réfuter l'hypothèse géocentrique de Ptolémée. L'« idée » de Galilée a exigé et soutenu l'invention du télescope, pour lui permettre de vérifier-découvrir que la terre n'était pas le centre autour duquel gravitaient les autres planètes. Il serait plus exact de dire que plusieurs « idées » reliées ont présidé à l'invention-découverte de Galilée. En effet, la fabrication du télescope a nécessité l'« idée » de placer des lentilles de verre aux deux extrémités d'un tube ainsi que celle d'utiliser cet objet pour observer le ciel de nuit.

A la lumière des apports de Schlanger, la distinction faite précédemment à propos de ce que désigne le terme invention, peut être complétée. L'invention désigne d'une part l'aboutissement du chemin, à savoir une novation – un fait, une connaissance, une œuvre, un produit nouveaux –, qu'elle soit dévoilement du préexistant ou création de ce qui « aurait pu ne venir jamais », ou bien encore entrelacs des deux. Et c'est d'autre part un chemin, un parcours au cours duquel survient ce que Schlanger appelle l'« idée » qui est le « moyen » du fait nouveau, et aussi, dit-elle, « le facteur le plus important du travail expérimental » (1988, p. 70). Cette « idée » relève, elle, strictement de l'invention : elle est non préexistante, non prévisible, susceptible de « ne jamais venir ». Elle naît d'un débordement de la pensée qui pense ce qui excède la réalité : « Il y a plus, et non pas moins, dans la possibilité de chacun des états successifs que dans la réalité » (Bergson, 1938, IV^o de couverture). L'« idée » a des caractéristiques supplémentaires.

- 2) Ces « idées investigatrices nouvelles » (Schlanger, 1988, p. 70.) surviennent rarement au hasard ou encore spontanément et sans occasion. Elles « sont liées [...] à un contexte problématique » (ibid., p. 69). Dit autrement, elles apparaissent dans une situation où un problème est posé. Dans le cas de Galilée, le problème était fort ancien : quelle est la place du monde dans l'univers ? Le « contexte problématique » pouvait s'énoncer ainsi : la terre est-elle ou non au centre de l'univers ? Il était engendré par le fait que la réponse géocentrique que Ptolémée avait donnée plus de mille ans auparavant, et qui convenait à l'Eglise, était contrecarrée par l'hypothèse héliocentrique que Galilée émettait, à la suite de Copernic. L'inventeur n'est donc pas isolé. Il est pris dans un « contexte problématique » qui a pour caractéristique d'être partagé par d'autres, où des thèses sont débattues, soutenues et permises par les uns, combattues voire interdites par les autres. L'« idée

neuve et féconde » ne peut donc advenir, survivre ou même être « périmée » que dans un contexte problématique et intersubjectif.

3) « Il n'y a pas de méthode pour faire naître l'idée féconde : engendrée par l'intuition ou le sentiment, son apparition est hors contrôle. Mais s'il n'y a pas de technique heuristique, il y a cependant prescription méthodologique [...] un ethos de la juste attitude [...] On peut favoriser la disposition inventive de l'esprit en l'encourageant à la liberté [...] La liberté dont il s'agit ici est une faculté d'initiative, d'intégration et de décrochement. C'est la liberté d'accepter une donnée qui disconvient au système, et qui va en transformer toute l'interprétation. » (ibid.). Plusieurs commentaires peuvent suivre. Il n'existe ni technique, ni formule pour l'apparition de l'« idée ». La pensée inventive n'est donc pas algorithmique, ni calculable. Elle relève de l'intuition, d'une « synthèse intuitive » qui reste en dehors du domaine du contrôle. Ce qui ne signifie pas qu'il n'y ait pas de condition propice à son apparition. Il y a « prescription méthodologique » avec des visées éthiques favorisant une certaine « liberté » : « L'effort d'invention [...] a trouvé le moyen de se continuer par des individus auxquels est dévolue alors, avec l'intelligence, la faculté d'initiative, l'indépendance, la liberté » (Bergson, cité par Hadamard, 1993, p. 10). Pour inventer, « il faut être hardi et libre » souligne Claude Bernard cité par Schlanger (1988, p. 70). Mais en quoi consiste la liberté de l'inventeur ? Elle se décline ainsi :

- a) « la faculté d'initiative » qui consiste à s'autoriser une réflexion, une démarche et des décisions originales ;
 - b), la capacité d'« intégration », à savoir de faire entrer dans un système un élément disconvient qui peut bouleverser tout le système, voire le changer totalement ;
 - c), la capacité de « décrochement » c'est-à-dire d'abandonner un système de connaissances antérieures pour les réorganiser à partir de données nouvelles.
- 4) L'« idée féconde » procède du « surgissement d'une perception nouvelle » (ibid., p. 78), un « moment décisif » (ibid.), une « synthèse intuitive immédiate [...] qui saisit ensemble et qui perçoit [...] un rapport analogique qui n'avait pas encore été dégagé [...] entre des sens existants mais séparés. [Ce qui donne] un rôle heuristique fondamental aux déplacements, transferts et analogies » (ibid., p. 80). L'invention est, selon cet auteur, subordonnée à l'analogie et aux figures métaphoriques : déplacements, transferts etc...« Fondamentalement, les emprunts analogiques sont le grand matériau heuristique » (ibid., p. 91) dit-elle. Un des nombreux exemples est celui de Poincaré (1993, p. 143) qui, dans sa célèbre conférence sur l'invention mathématique

en 1908, mentionne que « les faits mathématiques dignes d'être étudiés, sont ceux qui, par leur analogie avec d'autres faits, sont susceptibles de nous conduire à la connaissance d'autres faits [...] Ce sont ceux qui nous révèlent des parentés insoupçonnées entre d'autres faits, connus depuis longtemps, mais qu'on croyait à tort étrangers les uns aux autres. ». Souriau, cité par Hadamard (1993, p. 52), dit même que « Pour inventer, il faut penser à côté ».

- 5) La novation doit être « élaborée, objectivée, rendue accessible par une œuvre » (Schlanger, 1988, p. 81). L'inventeur doit reconnaître lui-même que son œuvre est une invention ou une découverte et en quoi elle est innovante. Mais elle doit être rendue lisible et intelligible par les membres d'une communauté dans les domaines scientifique, littéraire, artistique ou technique. Si elle reste non objectivée, elle ne peut prendre le statut de novation.

- 6) La novation s'inscrit dans l'histoire d'une communauté humaine. Elle doit avoir « une existence dans la communication historique » (ibid., p. 82). Pour cela, il ne suffit pas qu'elle soit reconnue par l'inventeur et objectivée. Ce n'est là que le début du chemin. « Il faut en outre qu'elle soit entendue, reçue acceptée, intégrée de façon à modifier le paysage intellectuel. [...] sans intégration, il ne s'est rien produit qu'une expérience privée. » (ibid., p. 81). Les « grandes inventions-découvertes » sont soumises à l'épreuve de reconnaissance de la communauté humaine. Cette reconnaissance qui aboutit à l'« intégration » de la novation, se décline, selon Schlanger en ;

- a) réception : qu'est-ce que la novation propose d'autre que ce qui est dit ? ;
- b) audience : si elle est trop différente, peut-elle être entendue ? ;
- c) acceptation : « la perturbation qu'elle apporte en réorganisant un nouveau paysage [...] sera-t-elle acceptée comme une réponse pertinente et féconde ? » (ibid., p. 82). L'intégration de la novation « peut ne pas être immédiate » (ibid., p. 81).

L'épreuve a pu être même mortelle (Giordano Bruno). Bien des inventeurs ont attendu la fin de leur vie (Copernic) pour publier leurs travaux : la reconnaissance est donc souvent posthume. A l'évidence, l'invention constitue un risque.

- 7) Le nouveau se décrit « en termes de décalage par rapport à l'ensemble de ce qui se dit [...] L'invention rompt la norme, se définit contre elle et a pour vocation de la remplacer » (Stengers, ibid.). L'invention ne se définit pas comme une conformisation à des normes – conçues ici comme une communauté de points de vue et de discours – : elle s'y attaque. L'invention est une puissance de négation qui se place d'emblée hors du domaine du contrôle. Elle

visé un questionnement, une déconstruction, une destruction de l'ancienne norme pour en promouvoir une autre. L'invention « détrône » la norme, et si elle est un risque, c'est parce qu'elle est « porteuse de pouvoir » (Stengers, *ibid.*, p. 24).

- 8) La novation conduit à un « changement dans la pensée [...] une transformation du paysage qui change l'état des problématiques et modifie le répertoire disponible » (*ibid.*, p. 81-82). L'invention-découverte de Galilée impliquait un changement d'une part dans la conception de la place de l'homme dans l'univers, et d'autre part dans les rapports qu'il entretenait avec l'Eglise.

- 9) La novation est fertile : « La vue neuve [...] donne à voir et à dire au-delà de ce qu'elle énonce directement. Celui qui la comprend peut continuer à concevoir et à parler à partir d'elle. [...] elle permet d'innover plus avant. » (*ibid.*, p. 93). Avec les vues neuves de Galilée, les recherches en astronomies ont pu se développer, et la communauté humaine a dû proposer d'autres théories de l'univers. Mais dans le même temps, les « idées » de Galilée contenaient le ferment pour soutenir un questionnement sur l'interprétation de la Bible.

Ce qui est entendu par « grande invention » peut donc être caractérisé avec la liste constituée de la douzaine de traits suivants – qui ne revendique pas l'exhaustivité –, rassemblés dans le tableau ci-après.

L'invention désigne ce <i>qui est inventé</i> , en même temps que le <i>parcours</i> qui y aboutit.
La <i>découverte</i> est le <i>dévoilement du préexistant</i> , l'invention « <i>donne l'être</i> » à ce qui aurait pu ne jamais exister. Une novation peut être un <i>entrelacs invention-découverte</i> . Les chemins d'invention et de découverte, appelés <i>parcours heuristiques</i> , sont conçus comme identiques.
L'« <i>idée</i> » neuve est le moyen de l'invention. Elle relève pour partie d'une « <i>synthèse intuitive</i> ».
Il n'y a pas d'algorithme pour la pensée inventive. Son apparition est <i>non calculable</i> et <i>non contrôlable</i> . La propension à l'invention procède de capacités : d' <i>initiative</i> , d' <i>intégration</i> de données disconvenantes, et de <i>décrochement</i> , qui peuvent être suscitées par une prescription méthodologique encourageant à la liberté.
L'invention survient dans un cadre <i>problématique et intersubjectif</i> .
L'invention procède d' <i>analogies, déplacements, transferts et métaphores</i> .
L'invention est <i>inédite et exceptionnelle</i> .
L'invention nécessite une <i>objectivation</i> .
L'invention est une <i>rupture d'avec la norme</i> , elle se définit <i>contre elle</i> et a pour vocation de la <i>remplacer</i> . L'invention constitue un <i>risque</i> . Elle est « <i>porteuse de pouvoir</i> ».
L'invention doit subir l'épreuve de <i>reconnaissance</i> de la communauté humaine pour être intégrée : elle doit être <i>recevable, audible et acceptée</i> . L' <i>intégration</i> n'est pas toujours immédiate.
L'invention produit un <i>changement</i> dans la manière de penser les problématiques et une <i>modification du répertoire disponible</i> .
L'invention est <i>fertile</i> : donne à voir et à dire au-delà de ce qu'elle énonce, permet d' <i>innover</i> .

Tableau 1 : quelques traits de l'invention dans les domaines de la science, de la littérature, des arts et des techniques.

1.4. L'invention dans l'apprentissage et la formation.

La précédente caractérisation de la grande invention a été élaborée dans la visée de comprendre, dans un second temps, ce qui peut être entendu par invention dans les domaines de l'apprentissage et la formation. Les commentaires qui suivent seront orientés par cette perspective.

1.4.1. L'invention dans l'apprentissage ou la formation peut-elle être une réplique de la grande invention ?

La lecture du tableau 1 suscite des réactions, à première vue contradictoires, qui vont de l'intuition qu'il y a bien « un peu d'une invention » dans un parcours d'apprentissage

ou de formation, jusqu'à la négation d'un isomorphisme entre d'une part, ces deux domaines éducatifs, et, d'autre part, la « grande invention » (ou découverte). Autrement dit, « ce qu'il y a d'invention » dans l'apprentissage ou la formation ne peut être un « modèle réduit » de la « grande invention » : ce n'est pas « la même chose en plus petit ou à plus petite échelle ». Pourtant, il est un point commun : l'apprentissage, la formation et la « grande invention » concernent tous l'accès au nouveau, cet accès étant compris comme dévoilement du préexistant mais également comme ce qui « donne l'être à » ce qui n'était pas encore. Cependant, à bien des égards, les caractéristiques de la « grande invention » n'ont aucune correspondance dans le domaine éducatif.

- Pour l'élève ou le formé, ce qui est nouveau l'est pour lui et pour les pairs qui sont dans son groupe : mais ce nouveau n'est pas inconnu de certains de ses « aînés ». En revanche, pour l'« inventeur », la novation est inconnue de toute personne appartenant à la communauté humaine dans laquelle il est – sinon de l'humanité entière.

- Pour l'« inventeur », la novation est rare, exceptionnelle. L'élève et le formé sont, eux, quotidiennement mis en contact avec du nouveau, on pourrait presque dire de manière intensive.

- La novation peut être un très long parcours pour les inventeurs : « Les scientifiques ont mis deux mille ans pour se convaincre que la loi fondamentale de la dynamique ne consiste pas en la proportionnalité de la force et de la vitesse, mais en la proportionnalité de la force et de l'accélération (loi de Newton) » (Israël, 1998, p. 139). Alors que l'enseignement et la formation consistent, d'un certain point de vue, en une accélération de l'accès au nouveau avec, de plus, des durées qui sont fixées dans les dispositifs d'enseignement et de formation (plans, programmes...).

- Le nouveau élaboré par l'« inventeur » est inédit, alors qu'en éducation, le nouveau est imposé par des programmes préétablis et proposé par la médiation d'énoncés, de textes, d'œuvres, de signes.

- Personne avant, – à ce qui est porté à la connaissance de la communauté humaine concernée –, n'a fait le chemin jusqu'à son terme, puis objectivé dans une œuvre, la novation de l'inventeur. Tel n'est pas le cas pour les élèves ou les formés, a-t-on dit. En effet ces derniers trouvent chez l'enseignant ou le formateur, présent dans le groupe, une personne qui « est censée être arrivée au bout du processus – en tous cas bien plus loin que l'élève [avec un] contexte [...] différent, déjà organisé, déjà cartographié » (Abrecht, 1991, p. 11),

et qui a « une culture professionnelle issue de l'intégration/dépassement d'un ensemble de savoirs en usage (le métier, l'expérience, y compris l'expérience de formation), et d'un ensemble de savoirs formalisés (théories, concepts), à utiliser tantôt comme objets d'enseignement et tantôt comme instruments régulateurs de la formation, dans les référentiels d'analyse ou les dispositifs » (Fabre, 1994, p. 34). Il y a donc une personne qui non seulement a déjà accédé au nouveau auquel ils sont confronté, mais qui de surcroît a pour tâche d'accompagner les sujets dans l'élaboration du nouveau. Le parcours de ces derniers prend alors la dimension d'une initiation, d'une quête au cours de laquelle l'enseignant ou le formateur peut prévoir des planifications, proposer des outils, reconnaître et évaluer des avancées. La différence avec le parcours du « grand inventeur », qui déborde tout contrôle, qui ne peut voir baliser son parcours par personne, apparaît ici radicalement.

- Le « grand inventeur » questionne des connaissances qu'il s'est déjà appropriées : il est aux prises avec une intuition qui « devant des idées couramment acceptées, des affirmations qui avaient passé jusque là pour scientifiques, [lui] souffle à l'oreille [...] le mot : *Impossible*. Impossible quand bien même les faits et les raisons sembleraient t'inviter à croire que cela est possible et réel et certain. Impossible, parce qu'une certaine expérience, confuse peut-être mais décisive, te parle par ma voix, qu'elle est incompatible avec les faits qu'on allègue et les raisons qu'on donne, et que dès lors, ces faits doivent être mal observés, ces raisonnements faux. » (Bergson, 1938, p. 120). C'est donc aiguillé par son intuition que le « grand inventeur » prend l'initiative de questionner la connaissance : il a pour visée de la déconstruire, de poser une rupture et de proposer une reconstruction nouvelle qui modifiera ou périra l'ancienne, co-existera avec elle ou la remplacera. Ce qui n'est pas le cas pour l'élève ou le formé, qui doit s'approprier des connaissances et des compétences qui lui sont proposées et imposées : il se conforme à la norme voire s'en détache, mais ne la détruit pas.

- Parce qu'il a été proposé – voire imposé –, le nouveau à inventer/découvrir ne permet ni de changer les manières de penser les problématiques, ni de modifier le répertoire de la communauté humaine à laquelle l'élève ou le formé appartiennent, et encore moins d'innover. Par conséquent, le nouveau ne doit pas subir l'épreuve de reconnaissance par intégration (recevabilité, audience, acceptabilité), ni être confronté aux risques qu'elle implique : l'accès au nouveau n'a jamais mené au bûcher un élève ou un formé. En revanche, il peut l'amener à l'échec.

1.4.2. Peut-on parler d'invention pour l'élève et pour le formé ?

Il apparaît donc clairement que la dimension inventive de l'apprentissage ou la formation ne peut être en aucun cas une réplique de la « grande invention ». Certains peuvent même franchir le pas et dire que l'invention ne concerne en rien l'élève ou le formé. Pourtant, une telle affirmation ne pourrait clore le problème, car des questions subsistent. Qu'est-ce qui fait que des chercheurs – qui ont une expérience de l'invention dans le domaine scientifique –, ont eu l'idée, l'audace intuitive pourrait-on dire, d'utiliser ce même mot pour parler d'une dimension de l'apprentissage et de la formation ? Mais plus encore, qu'est-ce qui fait que les Instructions Officielles prônent la mise en œuvre de facultés d'invention et de découverte, et ceci dès le premier degré de l'enseignement, à partir du cycle des apprentissages premiers – à savoir pour des élèves de trois ans : « à l'école maternelle, l'enfant développe [...] sa capacité de créer [...] prend plaisir à construire, à inventer, à laisser libre cours à son imagination » (Instructions Officielles, 1995, p. 29) ? Le « goût de l'invention » (ibid., p. 49), la capacité à « découvrir le monde » (Instructions Officielles, 2002, p. 115), mais aussi « le sens de l'invention » (ibid., p. 116) sont régulièrement mentionnées pour les élèves de primaire. De quoi parle-t-on ici lorsqu'on emploie les mots invention et découverte ? Est-ce de l'à peu-près ? Est-ce un « glissement de sens » ? Un terme usurpé ? Un abus de langage ?

1.4.3. Un modèle analogique de la « grande invention ».

C'est bien de « parler » qu'il s'agit ici, de « parler » de cette dimension assez impalpable de l'apprentissage et de la formation au travers de laquelle l'élève ou le formé accède à « l'idée neuve et féconde », de « chercher un langage qui [lui] permettra à la fois de se penser et de s'énoncer » (Schlanger, 1988, p. 90). Lorsque le mot « invention » désigne cette activité plus ou moins clandestine et secrète des apprenants ou des formés qui rencontrent du nouveau, un « rapport de convenance féconde » (ibid., p. 86) avec la « grande invention » est établi, non pas pour instaurer une « relation de similitude [entre les deux...ni pour] développer systématiquement trait pour trait le détail des correspondances [...mais pour] donner à voir, donner à dire, étendre et enrichir l'espace traitable » (ibid., p. 86). Un modèle analogique de la « grande invention » est donc ainsi sous-tendu.

Il reste à comprendre quel discours sur cette dimension de l'apprentissage et de la formation que l'on tente d'approcher par analogie, est permis à partir du modèle de la « grande invention » : l'« emprunt analogique [...] a une fonction heuristique, une fonction de pensée. Non seulement les éléments transférés colorent et structurent le nouveau discours dont ils sont les modèles conceptuels, mais encore, en passant derrière le miroir, ils peuvent changer eux-mêmes dans toutes leurs relations. Ainsi ce qui était ponctuel dans le premier discours peut devenir global dans le second, le superficiel profond, le marginal fondamental » (ibid., p. 91/92) dit Schlanger.

Les lignes qui suivent sont l'élaboration d'un discours possible, qui ne se veut ni unique ni exhaustif, à propos de l'accès au nouveau des élèves et des formés. Par « un acte sélectif, une prise qui s'empare de ce qui lui convient » (ibid., p. 92), les douze traits de la « grande invention » précédemment établis, vont être transférés (transformés, regroupés ou séparés, fondus ou étendus) vers le domaine de l'apprentissage et de la formation, pour créer des traits neufs, permettant de parler l'accès au nouveau de l'élève et du formé comme d'une invention.

Pour l'élève ou le formé, <i>l'accès au nouveau est quotidien, intense, accéléré</i> . Le nouveau est inconnu du sujet et de ses pairs, mais <i>pas inédit</i> : certains de ses aînés y ont eu accès et en particulier le formateur qui est un professionnel ayant pour charge de mettre en place pour eux, les conditions de l'accès au nouveau. <i>La place de l'enseignant ou du formateur y est cardinale</i> .
L'accès au nouveau est donc <i>structuré par un dispositif</i> qui transforme le parcours du sujet en une <i>quête</i> et va constituer un <i>cadre problématique et intersubjectif</i> .
L'élève ou le formé accède au nouveau au moyen d'une « <i>idée neuve</i> ». Cette dernière relève <i>d'intuition, d'analogies, de transferts et de métaphores</i> .
Il n'existe <i>ni algorithme ni technique heuristique</i> pour l'« idée neuve » de l'élève. Elle advient dans un cadre problématique mis en place par le formateur qui doit <i>favoriser la disposition inventive des formés</i> en les encourageant à accepter une donnée qui disconvient au système et qui va en transformer toute l'interprétation.
L'élève vise une <i>appropriation des connaissances</i> qui lui sont proposées : mais cette appropriation nécessite la <i>déconstruction de ses connaissances anciennes pour en construire de nouvelles</i> avec, d'une certaine manière, mobilisation de <i>capacités d'initiative, d'intégration et de décrochement</i> chez l'élève ou le formé.
Une <i>objectivation du nouveau</i> est nécessaire pour l'élève.
La question de la reconnaissance, de l'intégration et du risque du nouveau ne se pose pas pour l'élève ou le formé : le nouveau est proposé et imposé par la communauté humaine qui l'a déjà reconnu et intégré . En revanche, ces derniers doivent subir une certaine <i>épreuve de reconnaissance</i> : - <i>évaluation de connaissances et compétences nouvelles</i> ,

<p>- en même temps que <i>reconnaissance du sujet se construisant</i> à travers le regard de ses pairs et du formateur,</p> <p>- mais également <i>reconnaissance par le sujet lui-même du caractère nouveau</i> de ses apprentissages.</p>
<p>De même, l'accès au nouveau induit chez l'apprenant, <i>un changement dans la manière de penser</i> (par exemple un remaniement des schèmes antérieurs par accommodation), <i>une modification de son répertoire disponible</i> (de ses références), ce qui lui permet d'innover plus encore.</p>

Tableau 2 : quelques traits de l'invention chez l'élève et chez le formé.

1.4.4. Un entendement de l'accès au nouveau chez l'élève ou le formé.

Les emprunts analogiques au modèle de la « grande invention » souhaitent « donner à voir, donner à dire » à propos de cette dimension de l'accès au nouveau dans l'apprentissage et la formation, « étendre et enrichir » l'espace d'intelligibilité. Mais précisément, que donnent-ils à voir, à dire ? Plusieurs points peuvent être mis en exergue.

- L'accès au nouveau – moment impromptu où advient l'idée neuve – ne peut être compris comme le fait d'un élève ou d'un formé qui agit seul : il implique des conditions intersubjectives spécifiques. C'est une situation où se jouent des relations entre un groupe d'élèves et un praticien, lequel non seulement met en œuvre un dispositif d'enseignement ou de formation, mais aussi agit au delà du prescrit (il n'y a pas de technique heuristique) pour favoriser et susciter la disposition inventive des élèves. Les « manières d'agir » du praticien participent donc d'une intelligibilité de l'invention chez l'élève ou le formé.

- Les situations de confrontation à un problème qui visent la déconstruction-reconstruction de connaissances et un changement dans la manière de penser des élèves, sont propices à l'accès au nouveau.

- L'élève accède au nouveau au moyen d'une « idée neuve », qui relève de capacités heuristiques (intuition, analogies mais aussi initiative, intégration et décrochement).

- Le nouveau n'est pas inédit : il est à la fois mis à la disposition par l'enseignant ou le formateur, et inventé par l'élève ou le formé.

1.5. Les hypothèses de recherche.

Ces avancées permettent de poser trois hypothèses :

1. *Il est possible de repérer, dans des séquences d'enseignement ou de formation, des moments imprévisibles où les élèves ou les formés mettent en œuvre des capacités d'invention et de découverte, lesquelles relèvent de facultés d'intuition, d'analogie, d'initiative, d'intégration et de décrochement.*
2. *Ces moments peuvent être rencontrés particulièrement dans des séquences de confrontation à des problèmes. C'est donc à de telles situations que s'intéressera cette recherche.*
3. *Les moments d'accès au nouveau ne peuvent être compris sans une intelligibilité du dispositif mis en place par l'enseignant ou le formateur, mais aussi de ses « manières d'agir » en situation, pour susciter et soutenir la disposition inventive des sujets.*

1.6. Le plan de la recherche

Trois parties composent ce travail.

1.6.1. Un travail théorique

Dans un premier temps, les chapitres 2, 3 et 4 s'attacheront à établir, à partir de travaux de chercheurs, une intelligibilité des trois points suivants : les capacités heuristiques des élèves ou des formés ; le problème en enseignement ou en formation ; et enfin les manières d'agir en situation des praticiens pour soutenir la disposition inventive des sujets. Les paragraphes suivants en précisent le contenu.

1.6.1.1. Le parcours heuristique des élèves et des formés.

Une réflexion menée à partir des travaux de Polya (1965) amènera d'abord, à concevoir le parcours le parcours d'élèves ou de formés qui accèdent à du nouveau, comme l'articulation de mouvements et de trajectoires heuristiques. L'œuvre de Bruner

(1983-2002) permettra ensuite de se pencher plus particulièrement sur les mouvements heuristiques pour en établir une caractérisation.

1.6.1.2. Le problème dans l'apprentissage et la formation.

Dans un deuxième temps, sera élaborée une intelligibilité tant des problèmes (de différents types) proposés dans l'enseignement et la formation, que de la confrontation à un problème (processus de problématisation des élèves ou des formés, posture problématologique du praticien). La notion de problématisation a été travaillée d'une part en philosophie (Deleuze [1968], puis Meyer [1986, 1997] avec la problématologie c'est-à-dire l'étude du questionnement, et d'autre part en Sciences de l'Education, avec principalement Fabre (1993, 1999) et Gérard (1999). Ces travaux seront repris non seulement pour construire un entendement du problème en formation et de la posture problématologique du praticien, mais aussi pour élucider le processus de problématisation des élèves et des formés.

1.6.1.3. La pensée Mètis et l'intelligence du Kairos chez l'enseignant et le formateur.

Dans un troisième temps, sera proposé un entendement des « manières d'agir » (Maggi, 2000) du praticien qui travaille au delà du prescrit pour favoriser la disposition inventive des élèves ou des formés. Il sera fait appel au cadre anthropologique de la pensée Mètis – la ruse – et de l'intelligence du Kairos – l'à propos, l'occasion saisie –, avec notamment l'œuvre des hellénistes Détienne et Vernant (1974), Trédé (1992), et du philosophe Schwartz (2000) pour comprendre les « manières d'agir » du praticien qui, en situation, œuvre pour que l'« idée neuve et féconde » advienne chez les élèves ou les formés.

1.6.2. La mise à l'épreuve du terrain.

1.6.2.1. Pour une intelligibilité de « moments d'invention » en situation concrète d'apprentissage et de formation.

Le chapitre 5 explicitera la méthode de recherche mise en œuvre pour établir une intelligibilité des moments où, en situation d'enseignement ou de formation, les élèves ou les formés accèdent à du nouveau. Le terrain choisi sera celui de l'enseignement (un dispositif en enseignement professionnel d'adultes et un en école primaire) et celui de la formation universitaire professionnalisante.

1.6.2.2. Les cinq expériences de terrain.

Une lecture de cinq expériences de terrain sera faite : une séquence d'enseignement professionnel de mécanique marine (chapitre 6), deux séquences d'enseignement en classe de CM1 (chapitres 7 et 8), une séquence en Diplôme Etudes Supérieures Spéciales (chapitre 9), et une dernière séquence à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (chapitre 10).

1.6.3. Résultats et perspectives.

Le chapitre 11 présentera une synthèse des résultats avec des approfondissements et des perspectives possibles. Le chapitre 12 esquissera une nouvelle voie de recherche.

2. Le parcours heuristique des élèves et des formés

« Il n'y a pas de technique heuristique » (1988, p. 70) dit Schlanger, dans sa réflexion sur la pensée inventive évoquée au chapitre précédent. Autrement dit, il n'existe aucun ensemble de prescriptions dictant, à coup sûr et quel que soit le problème, le chemin vers l'invention.

Cette affirmation est fondamentale pour le présent travail. Elle constitue l'une des avancées de recherches millénaires, et non closes, concernant l'invention. Ces recherches ont pris plusieurs directions au cours de l'histoire. Elles se sont souvent données pour but de décrire le parcours d'invention, d'en proposer une intelligibilité de façon à en dégager les conditions favorables. Cependant, ces travaux émanant de plusieurs disciplines ont été, à plusieurs reprises, inspirés par l'espoir de trouver une méthode universelle de résolution de problème, et par suite, un algorithme pour l'invention. Au III^e siècle, par exemple, le géomètre grec Pappus écrit les « Trésors de l'analyse » ou « Art de résoudre les problèmes » Polya (1965, p. 131). Descartes, au XV^e siècle, contribue avec les « Règles pour la direction de l'esprit » à ces tentatives, qui malgré leur richesse, n'ont pas abouti au but recherché. Plus récemment encore, au XX^e siècle, les chercheurs du General Problem Solving s'engagent dans cette entreprise : « au début des années soixante, la recherche était inspirée par l'espoir cognitiviste d'un dispositif de résolution de problème *général*, un moteur logique qui pourrait être appliqué à la résolution de tout problème quel qu'il soit. Lentement et humblement, ce premier rêve a dû être ramené à des domaines de connaissance strictement *locaux* et des problèmes à résoudre bien définis » (Varela, 1996, p-p 95/96).

Les progrès réalisés en mathématiques mettent fin à cet espoir. En effet, en 1970, le mathématicien russe Matiyasevitch démontre « qu'aucun programme informatique (aucun algorithme) ne peut décider systématiquement si un système d'équations diophantiennes³ possède ou non une solution » (Penrose, 1995, p. 25). Il en résulte que s'il existe au moins un problème dont aucun algorithme ne peut trouver la solution, il n'y a pas d'espoir de trouver une méthode universelle de résolution de problème.

³ Diophante est le célèbre mathématicien grec qui, au III^e siècle de notre ère, étudia le premier les équations polynomiales à un nombre quelconque de variables, dont tous les coefficients et toutes les solutions doivent être des nombres entiers relatifs (exemple : $6x + 4y^2 + 7z = 0$).

Cette avancée constitue un premier argument permettant de comprendre l'impossibilité d'une « technique » heuristique. Mais ce n'est pas le seul. Les paragraphes qui suivent s'attacheront à montrer, en partant d'une analyse des travaux de Polya, que l'absence de « méthode pour faire naître l'idée féconde » (Schlanger, 1988, p. 70) procède également, et peut-être plus fondamentalement, de l'impossibilité de prescrire l'irréductible activité du sujet humain – et en particulier de l'élève ou du formé – qui invente. L'activité est la rencontre, peu tangible, toujours imprévisible et pourtant fondatrice, entre un sujet et un problème posé, mais aussi entre ce même sujet et autrui – pairs et enseignant (ou formateur) – à propos de ce problème. C'est une « rencontre avec des signes, où les points remarquables se reprennent les uns dans les autres, et où la répétition se forme en même temps qu'elle se déguise » (Deleuze, 1968, p.35). Elle traverse « le corps et l'âme, le faire et les valeurs, le verbalisable et l'extralinguistique, le conscient, le non-conscient et l'inconscient, l'individuel, le collectif et le social » (Schwartz, 2001, p.89). Des savoirs multiples, hétérogènes et incarnés (connaissances antérieures, capacités, schèmes, manières de penser et d'agir en situation...) mais aussi les affects...y sont impliqués, et permettent une expérience neuve de construction d'un problème, laquelle peut occasionner en retour, le remaniement de certains de ces savoirs, en savoirs nouveaux.

2.1. Les travaux de Polya sur l'heuristique

En 1945, Polya réintroduit l'heuristique : « Heuristique, ou heurétique ou « ars inveniendi », tel était le nom d'une science [...]. Elle avait pour objet l'étude des règles et des méthodes de la découverte et de l'invention » (Polya, 1965, p. 93). L'histoire de cette « science » est retracée. Elle est « pour ainsi dire oubliée de nos jours » (ibid.), et pourtant, elle a été l'objet de travaux anciens et importants : « Toute une lignée de grands esprits a jugé que cet art était digne d'une étude particulière » dit Darmon repris par Polya (1965, p. VIII). Sont cités Pappus, Descartes, Leibniz et Bolzano : « on peut trouver quelques traces de cette étude chez les commentateurs d'Euclide ; un passage de Pappus est particulièrement intéressant à ce sujet. Les essais les plus connus de construction d'un système d'heuristique sont dus à Descartes et Leibniz, tous deux philosophes et mathématiciens célèbres. Nous devons également à Bernard Bolzano un exposé d'heuristique détaillé et considérable. » (p. 93). Le projet de Polya est le suivant : « l'auteur se rappelle le temps où il était lui-même élève, un élève assez ambitieux, avide d'y voir un peu clair dans les mathématiques et la physique. Il écoutait les conférences, lisait les ouvrages, essayait de comprendre les solutions et les faits

qui lui étaient proposés, mais une question revenait le troubler sans cesse : « Oui, la solution semble juste, elle paraît correcte ; mais comment peut-on inventer une telle solution ? Oui, cette expérience semble convenable, le fait paraît prouvé ; mais comment peut-on découvrir de tels faits ? Et comment pourrais-je inventer ou découvrir de telles choses par moi-même ? » » (p. XIV). L'intérêt de cet auteur n'est donc pas tant pour les démonstrations rigoureuses, que pour le « comment peut-on inventer ? » ces démonstrations.

Il promeut alors une « heuristique moderne » (p. 93), et pour cela rassemble les avancées produites par les auteurs anciens, par des logiciens et des psychologues contemporains, et enfin par les acquis de son expérience d'enseignant. En effet, dit-il, une étude sérieuse de l'heuristique doit s'attacher davantage à une « expérience qui résulte à la fois de la solution des problèmes et de l'observation des méthodes d'autrui. Au cours de cette étude, nous chercherons, sans négliger aucune sorte de problème, à découvrir les traits communs aux diverses façons de traiter chacun d'eux puis à déterminer des caractéristiques générales indépendantes du sujet du problème. Une telle étude a des objectifs pratiques ; une meilleure compréhension des opérations mentales typiquement utiles dans la solution d'un problème peut en effet influencer favorablement sur les méthodes d'enseignement » (p. 94).

L'heuristique moderne de Polya a donc les caractéristiques suivantes :

- Elle concerne tout type de problème.
- Elle est fondée sur l'observation d'autrui : chercheur, élève, ou toute personne confrontée à un problème.
- Elle repère les « traits communs » des méthodes d'autrui, c'est-à-dire des « diverses façons de traiter » chacun des problèmes.
- Elle vise une « compréhension des opérations mentales typiquement utiles », laquelle a pour but l'amélioration des « méthodes d'enseignement ».

Dans son ouvrage « Comment poser et résoudre un problème ? », Polya présente une « méthode de solution » des problèmes sous forme d'un tableau, qu'il destine aux enseignants, élèves, ainsi qu'à « toute personne désireuse de résoudre un problème qui lui aurait été posé » (p. 3). Ce tableau (p. XX-XXI) est partiellement reproduit ci-après.

**Pour résoudre un problème
vous devez successivement :**

<p>I – Comprendre le problème</p>	<p>Comprendre le problème</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelle est l'inconnue ? Quelles sont les données ? <p>Quelle est la condition ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • [...] • Dessinez une figure. [...] • Distinguez les diverses parties de la condition. <p>Pouvez-vous les formuler ?</p>
<p>II – Concevoir un plan</p> <p>Trouver le rapport entre les données et l'inconnue</p> <p>Vous pouvez être obligé de considérer des problèmes auxiliaires si vous ne pouvez trouver un rapport immédiat</p> <p>Vous devez obtenir finalement un plan de la solution</p>	<p>Concevoir un plan</p> <ul style="list-style-type: none"> • [...] <p>Regardez bien l'inconnue et essayez de penser à un problème qui vous soit familier et qui ait la même inconnue ou une inconnue similaire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • [...] • Pourriez-vous énoncer le problème [...] sous une autre forme ? • [...] Pourriez-vous trouver [...] un problème analogue ? [...]
<p>III – Mettre le plan à exécution</p>	<p>Mettre le plan à exécution</p> <ul style="list-style-type: none"> • En mettant votre plan à exécution, vérifiez-en chaque détail l'un après l'autre. Pourriez-vous voir clairement si ce détail est correct ? [...]
<p>IV – Examiner la solution obtenue</p>	<p>Revenir sur la solution</p> <ul style="list-style-type: none"> • [...] Pouvez-vous vérifier le raisonnement ? • Pouvez-vous obtenir le résultat différemment ? <p>Pouvez-vous le voir d'un coup d'œil ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous vous servir du résultat ou de la méthode pour quelque autre problème ?

L'aspect injonctif de cette méthode – avec un plan universel d'exécution en quatre étapes distinctes et ordonnées dans la partie gauche du tableau – lui donne l'apparence d'une « technique heuristique ». Cette impression se dissipe à la lecture du détail de ces quatre prescriptions dans la partie droite du tableau. Chacune d'elle est essentiellement un ensemble de questions – et non plus d'injonctions – ayant pour visée la mobilisation

du sujet qui résout – ces questions pouvant être adressées par l’enseignant à l’élève, l’élève pouvant également « se les poser tout seul ». La première particularité de ces questions est qu’elles indiquent un ensemble de directions possibles à explorer pour accéder à la réponse, et non un parcours balisé conduisant avec certitude vers elle. La seconde est qu’elles recèlent des astuces, expédients et façons de faire, puisés dans l’expérience – « Pourriez-vous trouver [...] un problème analogue ? ». La troisième est qu’elles concernent tant la construction d’une démonstration rigoureuse – conception d’un plan, vérification – que le « comment inventer » cette démonstration.

A partir de là, il est possible de continuer la caractérisation de l’heuristique selon cet auteur :

- l’heuristique étudie les « façons de traiter les problèmes »,
- ces dernières ne conduisent pas à la réponse avec certitude,
- elles impliquent :

- des capacités (questionnement, mobilisation de connaissances et d’expériences antérieures, planification, mise en forme rigoureuse et déductive, vérification, transfert...), et des connaissances déclaratives,

- des astuces et expédients c’est-à-dire des « procédés divers dits « heuristiques » » (Peyron Bonjan, 1994, p. 102) comme la schématisation ou le dessin, des énonciations différentes du problème, le rappel d’un problème analogue déjà résolu, l’accès au résultat par des chemins différents, l’anticipation de l’utilisation de la méthode pour un autre problème...

- des règles heuristiques comme « l’utilisation de l’analogie, l’appel à la symétrie, l’examen des cas limites, la visualisation de la solution » (ibid., p. 103).

- Les méthodes étudiées ne sont pas seulement prescriptives, mais descriptives. Le « comment inventer » y est conçu comme la source des « démonstrations rigoureuses » : par exemple, l’analogie avec un problème précédemment résolu peut amener à la conception d’un plan de résolution.

Plus fondamentalement, la « méthode de solution des problèmes » de Polya montre comment l’élaboration d’une démonstration rigoureuse s’appuie sur une « habileté pratique » (Polya, p.10), dans laquelle des savoirs issus d’expériences antérieures se combinent en continu. Des modes de pensée comme la sagacité – capacité de « découvrir en devinant un rapport essentiel en un laps de temps inappréciable. » (ibid., p. 98) – entrent en jeu,

pour que puisse apparaître au grand jour la démonstration déductive, qui relève, elle, de la pensée dite rationnelle. Ce que le mathématicien Evariste Galois avait d'ailleurs déjà pointé : « En vain les analystes voudraient-ils se le dissimuler : ils ne déduisent pas, ils combinent, ils composent (...) » (cité par Dahan-Dalmedico & Peiffer, 1986, p. 273). Le tableau suivant rassemble ces avancées concernant l'heuristique moderne :

Elle est universelle : concerne toute personne confrontée à un problème, quel que soit le problème.
Elle est à la fois descriptive (basée sur l'étude des méthodes d'autrui) et prescriptive (vise l'amélioration des méthodes d'enseignement).
Elle s'inspire de recherches pluridisciplinaires, anciennes et actuelles.
Elle étudie des « façons de traiter un problème » qui ne garantissent pas l'accès à la réponse mais y contribuent irréductiblement.
Elle s'intéresse plus spécifiquement aux opérations mentales typiquement mise en œuvre dans ces méthodes.
<p>Elle propose</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'une part un ensemble ordonné de prescriptions, - et d'autre part un ensemble de questions qui visent l'habileté pratique du sujet non seulement pour comprendre le problème et avoir l'idée d'un plan, mais aussi pour le mettre sous forme de démonstration rigoureuse. Elles impliquent : <ul style="list-style-type: none"> - des modes de pensée relevant tant de l'intelligence pratique que théorique, - des savoirs multiples et hétérogènes, parmi lesquels : des capacités et connaissances diverses, des procédés et des règles heuristiques.

Tableau 3 : Une caractérisation de l'heuristique selon Polya

Au travers de son tableau, Polya montre deux aspects complémentaires de sa « méthode de solution » : d'une part, celui d'une suite ordonnée de procédures, et d'autre part celui d'un ensemble de mobilisations diverses et non séquentielles.

Les paragraphes qui suivent s'attacheront à avancer dans la compréhension, la précision et la caractérisation de ces deux aspects indissociables précédemment mis à jour, pour le cas particulier d'élèves ou de formés qui accèdent à du nouveau dans une séquence éducative.

2.2. L'heuristique liée à l'apprentissage et à la formation

Pour poursuivre cette entreprise, il convient de préciser ce qui est entendu par méthode. Etymologiquement « méta-hodos » signifie « la succession, le changement » (Dictionnaire étymologique Le Robert) de « chemin, voie, moyen » (ibid.). On dira qu'une méthode est la succession des chemins qui mènent à la réponse à un problème. L'heuristique liée à l'apprentissage et à la formation s'attache alors à étudier la succession des chemins – qu'on appellera parcours – des sujets qui accèdent à du nouveau en situation, à en « comprendre les voies et moyens, les raisons et le processus » (Polya, p. XIV).

Or, étudier de tels parcours implique un certain point de vue sur ceux-ci, une certaine manière de les considérer, de les concevoir, dans une certaine visée : qu'est-ce qui va être retenu comme pertinent pour les décrire (processus cognitifs, affectifs, habiletés pratiques, objectifs à atteindre...) ? ; pense-t-on pouvoir les restituer intégralement ? ; les séquentialiser ? ; dans une visée descriptive, prescriptive ou mobilisatrice ? ...Les lignes suivantes montreront que le parcours heuristique des sujets qui apprennent ou se forment peut être vu de deux façons hétérogènes et complémentaires, comme trajectoire et comme « mouvements ».

2.2.1. L'heuristique comme étude des « trajectoires » d'accès au nouveau

Revenons à la « méthode de solution » de Polya et centrons-nous spécifiquement sur la partie gauche du tableau. Quatre injonctions à exécuter en séquences y sont présentées, la seconde étant décomposée en trois autres injonctions : « I. Comprendre le problème. II. Concevoir un plan. III. Mettre le plan à exécuter. IV. Examiner la solution obtenue. ». Cette séquentialisation s'apparente à celles fréquemment présentées par certains enseignants de primaire ou de collège, et dont la suivante – concernant le cas des problèmes d'arithmétique – n'est qu'un exemple : « Lire l'énoncé. Repérer et reprendre les données pertinentes de l'énoncé. Choisir l'opération. Effectuer l'opération. Rédiger une phrase réponse. Vérifier la vraisemblance des résultats. ».

Ces deux méthodes vont être étudiées, dans un premier temps, comme si elles étaient proposées et utilisées par les élèves sans le supplément d'information que constitue le détail des questions de Polya – ce qui est d'ailleurs le cas le plus couramment répandu. On constate alors qu'elles ont un point commun : elles s'apparentent à un « procédé pour

résoudre un problème qui, s'il est suivi avec précision, garantit qu'en un nombre fini d'étapes, on trouvera la solution d'un problème, si ce problème a une solution... » (Peyron Bonjan, 1994, p. 102), autrement dit à un algorithme.

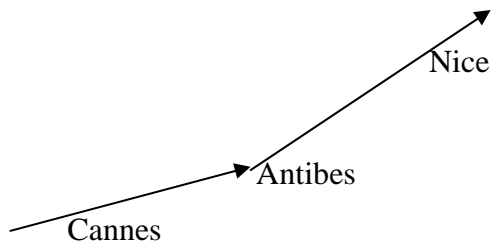
2.2.1.1. Une apparence algorithmique

Les deux précédentes segmentations se donnent comme « la série des actes et des opérations élémentaires qu'il faut exécuter en séquence pour accomplir un acte quelconque en suivant un enchaînement strict. » (Bureau, cité par Not, 1991, p. 23). Or, si elles décrivent une démarche à suivre du début jusqu'à la fin en un nombre fini d'opérations enclenchées les unes sur les autres, il n'en reste pas moins que toutes les opérations ne sont pas décrites, toute l'information nécessaire n'est pas donnée, les actes à exécuter sont globaux et non précis. Les deux méthodes ont donc les propriétés suivantes : elles sont a-temporelles, séquentielles, déductives et finies. Cependant, elles ne sont ni précises, ni auto-suffisantes, ni claires : elles ne permettent pas à « toute personne appliquant l'algorithme [...de] parvenir à la solution » (Barbey, cité par Not, ibid.). Ce ne sont donc pas des algorithmes. Comment alors, les caractériser ?

2.2.1.2. Le parcours heuristique vu comme une trajectoire

Les deux méthodes ont la particularité d'être une reconstitution après-coup du parcours du sujet vu comme une succession d'objectifs, plus ou moins larges, à atteindre : « I. Comprendre le problème, II. Concevoir un plan, III. Mettre le plan à exécuter, IV. Examiner la solution obtenue. » Pour suggérer une comparaison, c'est comme si des touristes évoquaient leur découverte de la Côte d'Azur en se bornant à dire que, partis de Cannes, ils sont passés par Antibes et Nice avant d'arriver à Menton. Cette description de leur parcours est un listage ordonné de points de passage, une « vue d'avion » du voyage. Elle « évoque un mouvement mais [...] résulte [...] d'une projection sur un plan, d'une mise à plat. C'est une transcription. Un graphe (que l'œil peut maîtriser) est substitué à une opération ; une ligne réversible (lisible dans les deux sens) à une série temporellement irréversible. » (De Certeau, 1990, p. 58). C'est un tracé sur une carte routière.





De la même manière, les deux méthodes constituent une présentation « dépouillée et économique » du parcours des élèves vers la réponse à partir d'une position d'exterritorialité, et finalement, une sorte de mensonge par omission : tout n'y est pas dit. Seuls y figurent les points conçus comme signifiants, ici les objectifs à atteindre. Le parcours a été découpé en une suite d'étapes rendues distinctes donc discrètes pour arriver à une linéarisation. Un « travail ou pratique de purification [consistant à] rendre invisible, impensable, irréprésentable » (Latour, 1991, p. 53) toute une dimension de l'avancée des sujets a été effectué. Une partie de l'information est donc « perdue », neutralisée par censure d'éléments pourtant d'importance, mais jugés insuffisamment rigoureux, secondaires, impossibles à transcrire, ou encore devant être laissés à la charge du sujet : cette reconstruction a posteriori est une « genèse par purification, mise à distance, description segmentaire » (Schwartz, 2001, p. 72). D'une certaine manière, les deux méthodes constituent des « documents filtrés ». En fait, Polya et les enseignants ont eu recours à la catégorie de la « trajectoire » pour figurer ce parcours, c'est-à-dire à l'« unité d'une succession diachronique de points » (De Certeau, 1990, p. 58).

2.2.1.3. Une caractérisation de la trajectoire

Cette dernière constitue un type spécifique de savoir : en quelque sorte, un certain « point de vue aérien sur » le parcours des sujets qui peut, au demeurant, être d'un intérêt non négligeable, d'une grande opportunité, car il permet, par exemple, une « visualisation en un coup d'œil ». C'est un « acte réalisé dans un esprit de comptabilisation, par la constitution d'une mémoire fixe, en quête d'une stabilité [avec] la volonté d'avoir affaire à du solide, du récurrent » (Vial, 2001, p. 67).

La trajectoire se présente sous la forme d'une linéarisation, désincarnée, imperméable au temps et donc indépendante des variations circonstancielles, ce qui lui

confère une certaine transcendance. De ce fait, elle est capitalisable, stockable – il est possible de la conserver puisqu'elle est objectivée –, répétable, réutilisable par d'autres dans le futur voire reproductible. En outre, elle « permet de préparer des expansions futures » (De Certeau, 1990, p. 60). C'est également une « pratique panoptique » qui totalise un parcours « qu'on peut observer et mesurer, contrôler et donc inclure dans sa vision. Voir (loin) ce sera également prévoir, devancer le temps par la lecture d'un espace » (ibid, p. 60). La trajectoire est de l'ordre de la stratégie, c'est-à-dire d'« actions qui [...] élaborent des lieux théoriques [...] capables d'articuler un ensemble de lieux physiques où les forces sont réparties » (ibid., p. 62-63). La trajectoire construit donc un aspect observable, contrôlable, mesurable et prévisible du procès d'invention.

2.2.1.4. Une conception strictement « trajectorielle » de l'heuristique

Or, cette conception « trajectorielle » de l'heuristique, pour nécessaire qu'elle soit, peut avoir des conséquences non négligeables sur le parcours d'accès au nouveau des élèves, si elle est posée comme « ayant seule droit de cité », autrement dit si elle n'est pas accompagnée, par exemple, des questions mobilisatrices proposées par Polya dans la partie droite de son tableau. Car ce faisant, est entretenue l'idée qu'il est possible de calquer l'activité du sujet sur ces segmentations, qu'on peut avoir une idée exacte de son avancée par superposition à cette « course programmée » (Ardoino, 2000, p. 131). Plus encore, les élèves eux-mêmes peuvent croire que c'est en empruntant strictement ce chemin préétabli, et seulement ainsi, qu'ils peuvent accéder à la réponse. Ils peuvent par exemple se figurer, que résoudre un problème d'arithmétique consiste exclusivement à être en rapport avec des nombres, et que partant, résoudre un problème c'est « faire des opérations ». Cette méprise aboutit parfois au récit de Valérie⁴, 25 ans, qui tente d'expliquer ses difficultés d'écolière : « Quand on nous posait un problème, je savais pas si c'était parce que la dernière leçon qu'on avait apprise était la soustraction, qu'il fallait soustraire...A chaque fois qu'on me donnait un problème, je croyais que c'était par rapport à la dernière leçon qu'on avait apprise, alors que souvent c'était cumulé avec d'autres leçons. ...Je savais pas quelle était la bonne opération. J'avais toujours peur que ce soit faux. Je raturais ce qui était juste pour un faux...Aujourd'hui, si ça se trouve, je serais pas capable de le faire non plus. »

⁴ Valérie est un parent d'élève, qui ne fait pas partie du public interviewé dans les cinq expériences de terrain.

De même, la « parenté » des trajectoires avec l'algorithme peut avoir pour dérive ce que Bkouche (2000, p. 12) appelle « le « logicialisme » de l'enseignement, fondé à la fois sur la psychologie cognitive et sur le traitement de l'information, lequel consiste à considérer l'élève comme un ordinateur à qui on va demander de savoir traiter de l'information et rien de plus. ». Pour lui, « la comparaison du cerveau avec l'ordinateur doit rester une métaphore sans devenir une analogie » (ibid.). En effet, ce qu'il appelle « pensée machinale », « vise la rapidité et l'élégance : seulement cela coûte très cher ; car « l'économie de pensée » dont parle Poincaré, il faut la construire, c'est-à-dire qu'il faut avant tout *penser* l'économie de pensée. » (ibid., p. 13). En d'autres termes, Bkouche permet de pointer que lorsque les trajectoires sont enseignées seules, l'élève ou le formé apprend des sortes de « raccourcis de pensée » sans apprendre à penser ces « raccourcis ». En effet, les abrégés de pensée impliquent des étapes « brûlées », sautées, lesquelles font courir au sujet le risque de « comprendre trop tôt [...] expose[nt] à ne pas avoir conscience de tout ce qui édifie ou organise le comprendre. » (Valéry, 1973, p. 150).

Cette remarque permet alors de re-poser la question de l'économie d'information sur le parcours d'accès au nouveau que constitue la trajectoire. Qu'est-ce qui y est neutralisé ? Revenons aux touristes qui parlent de leur découverte de la Côte d'Azur comme d'un tracé sur une carte routière : qu'est-ce qui, de leur voyage est effacé, escamoté ? Le prochain paragraphe montrera que, fondamentalement, toute présentation « trajectorielle » d'un parcours « cache la lutte, dissimule l'aventure. L'histoire toute entière disparaît. » (Lakatos, 1984, p. 183-184).

2.2.2. L'heuristique comme étude des « mouvements » d'accès au nouveau

C'est donc la lutte, l'aventure, l'histoire que neutralise la trajectoire, c'est-à-dire « ce qui est ici et maintenant en suspens comme destin à vivre » (Schwartz, 2001, p. 68) pour chacun des sujets confrontés à un problème. Autrement dit, c'est principalement le temps qui est effacé de cette segmentation « puisque précisément la trajectoire se dessine et que le temps ou le mouvement se trouve ainsi réduit à une ligne totalisable par l'œil, lisible en un instant : on projette sur un plan le parcours d'un marcheur dans la ville. Si utile que soit cette « mise à plat », elle métamorphose l'articulation *temporelle* des lieux en une suite *spatiale* de points. » (De Certeau, 1990, p. 58). Mais seule une certaine dimension du temps, le temps-durée, est laissé hors-champ par la trajectoire. En effet, cette dernière « se situe [...] hors d'un temps-durée qualitatif, ou ne fait intervenir un temps-chronométrable qu'en tant que paramétré, homogénéisé, réduit en unités égales et

comparables » Ardoino (2000, p. 136). Il est alors nécessaire de préciser ce qui est entendu ici par temps-durée : « Il n'est pas douteux que le temps ne se confonde d'abord pour nous avec la continuité de notre vie intérieure. Qu'est-ce que cette continuité ? Celle d'un écoulement ou d'un passage, mais d'un écoulement ou d'un passage qui se suffisent à eux-mêmes, l'écoulement n'impliquant pas une chose qui coule et le passage ne présupposant pas des états par lesquels on passe : la chose et l'état ne sont que des instantanés artificiellement pris sur la transition ; et cette transition, seule naturellement expérimentée, est la durée même. Elle est mémoire, mais non pas mémoire personnelle, extérieure à ce qu'elle retient, distincte d'un passé dont elle assurerait la conservation ; c'est une mémoire intérieure au changement lui-même, mémoire qui prolonge l'avant dans l'après et les empêche d'être de purs instantanés apparaissant et disparaissant dans un présent qui renaîtrait sans cesse. » dit Bergson (1968, p. 41).

Le temps-durée est donc cette « mémoire intérieure au changement lui-même ». Lorsqu'il s'agit de l'accès à du nouveau, le « changement lui-même » procède de ce que nous appellerons des « mouvements » heuristiques. La notion de « mouvements » nécessite qu'on s'y attarde. Elle est radicalement distincte, d'une part de celle de déplacement dans l'espace, et d'autre part de celle de trajectoire – qui est une reconstitution a posteriori à partir d'une position d'exterritorialité.

La notion de « mouvements » est utilisée pour rendre intelligible ce que Bergson appelle l'expérimentation de la transition, c'est-à-dire la multitude de micro-réalisations, d'avancées infimes constitutives de la lutte et de l'aventure des élèves et des formés pour accéder à du nouveau – que précisément Polya met en évidence dans la face non trajectorielle de sa méthode (partie droite du tableau). Les mouvements heuristiques relèvent de formes de changement qu'Aristote désigne ainsi: « l'entéléchie de ce qui est en puissance en tant que tel, voilà le mouvement ; par exemple de l'altéré, en tant qu'altérable, l'entéléchie est altération ; de ce qui est susceptible d'accroissement et de son contraire [...], accroissement et diminution ; du générable et du corruptible, génération et corruption ; [...] En effet, quand le construisible, en tant que nous le disons tel, est en entéléchie, il se construit ; et c'est là la construction ; de même l'apprentissage [...]. » (*Physique*, III, I, (201 a)). Les mouvements heuristiques sont donc les diverses mobilisations des sujets qui rencontrent un problème, c'est-à-dire qui oeuvrent dans « l'ici et maintenant en suspens comme destin à vivre », mobilisations comprises comme des formes de « constructions » ou d'élaborations menant vers la réponse. On dira par suite, qu'une coalescence de mouvements peut être apparentée à ce qu'Ardoino nomme « trajet », « chemin », « itinéraire » ou « cheminement » (Ardoino, 2000, p. 136), par distinction de trajectoire.

Or, l'intérêt pour de tels mouvements constitue un autre point de vue sur la succession des chemins vers le nouveau. Ce ne sont pas les objectifs à atteindre – ou les sous-buts – qui y sont considérés comme signifiants, mais les mouvements d'élaboration et d'organisation du sujet vers ces buts pris comme ensemble non ordonné de points de repère.

L'étude de ces mouvements constitue donc une autre facette des méthodes et règles de l'invention et de la découverte, et par conséquent de l'heuristique. Les paragraphes suivants vont en rendre tangibles quelques aspects.

2.2.2.1. Quelques aspects des mouvements heuristiques

Six aspects des mouvements heuristiques sont ici mis en évidence. Mais la liste ainsi constituée ne prétend pas à l'exhaustivité.

2.2.2.1.1. Aspect fugace et peu objectivable

L'une des caractéristique des mouvements heuristiques est que leur transcription sur un plan, leur spatialisation soulève de grandes difficultés : ils sont peu objectivables, laissent des traces ténues, fugaces, peu perceptibles, parfois même non directement observables. C'est en partie ce qui leur confère une certaine clandestinité et opacité.

2.2.2.1.2. Aspect dynamique et non linéaire

Les mouvements heuristiques se donnent comme des pistes exploratoires multiples et buissonnières qui s'interpénètrent – comme le montrent les différentes directions prises par les questions de la méthode de Polya –, mais aussi d'allers-retours « désordonnés », de détours, raccourcis, stagnations, voies sans issue, dérives et débordements, avec « des « cheminées » d'accélération forte ou de croissance infinie, des « cols » d'arrêt d'une « ascension » et de début d'une « descente », des zones de lignes stationnaires et ainsi de suite, voire des déchirures... » (Serres, 1990, p. 285). Contrairement à la trajectoire, ils sont non linéaires.

2.2.2.1.3. Aspect intersubjectif

Les mouvements heuristiques peuvent prendre la forme de questionnements – voir Polya – ou de dialogues, interlocutoires ou intériorisés, que le sujet entretient non seulement avec lui-même, mais aussi avec les autres (le praticien, les pairs, les personnes référentes intériorisées, le texte ou la parole des autres) : « Qu'est-ce que je peux faire dans cette situation ? Le problème ressemble-t-il, par quelque aspect, à un problème déjà traité ? Qu'avait fait telle personne dans cette situation ? Qu'a-t-elle utilisé ? Comment est-elle arrivée à cette conclusion ? Que dirait le formateur si j'avais fait telle chose ? Qu'est-ce que cet auteur a dit ou écrit à propos de cette question ? ».

2.2.2.1.4. Aspect énergétique

Les « mouvements » heuristiques peuvent être également parlés à partir de l'acception du terme de « processus », à savoir : « ce concept de soi, d'estime de soi, ce niveau d'attente qu'on peut appeler avec l'Ecole Belge niveau d'expectation : attention à l'autre ; tension vers ; capacité de concentrer son attention, son énergie, de la polariser à un moment comme, par exemple d'être tout entier à un moment, dans le bout des doigts, dans la flèche, dans l'arc, dans la cible, d'être tout entier dans le tir à l'arc » (Bonniol, 1986). Cette capacité de « se rassembler tout entier, à un moment donné, dans un acte » est cardinale, et confère aux mouvements heuristique une dimension énergétique.

2.2.2.1.5. Aspect sémantique

L'aventure du parcours heuristique suppose aussi des traductions successives de la situation dans un langage différent, propre au sujet, intérieur et/ou interlocutoire. Polya indique ce mouvement par la question suivante : « Pourriez-vous énoncer le problème [...] sous une autre forme ? » Ce passage au langage est incontournable. Il permet une distanciation, un recul qui participe de l'élaboration de mises en scène successives et « évolutives », où sont avancés des « bouts de scène » construits-déconstruits-reconstruits, des apories, « des constellations, des situations d'ensemble, des champs, des nuages, des chaos, des magmas, des tronçons, des embryons » dirait Abrecht (1991, p. 53), qui rendent possibles des changements de « points de vue ». En même temps, des ponts peuvent être faits avec

d'autres champs de connaissances, de même que des découvertes imprévues, périphériques, latérales...

2.2.2.1.6. Aspect tactique

Enfin, les mouvements heuristiques sont également caractérisables à partir de la notion de tactique telle que travaillée par De Certeau, à savoir des « traverses » [...] qui demeurent hétérogènes aux systèmes où elles s'infiltrent et où elles dessinent les ruses d'intérêts et de désirs différents » (1990, p. 57). La tactique relève de l'habileté pratique mentionnée par Polya : « Elle fait du coup par coup. Elle profite des occasions, elle en dépend [...] ce qui] lui permet sans doute la mobilité, mais dans une docilité aux aléas du temps, pour saisir au vol les possibilités qu'offre un instant. [...]. Il lui est possible d'être là où on ne l'attend pas. Elle est ruse. » (De Certeau, p. 60-61) Les mouvements heuristiques ont ainsi des particularités supplémentaires. Ils ont une certaine mobilité, ils sont soumis aux « aléas du temps » ce qui leur confère leur imprévisibilité.

Les dernières caractéristiques de la tactique offrent un intérêt particulier pour une intelligibilité des mouvements. En effet, cette dernière « profite des occasions » et peut « saisir au vol les possibilités qu'offre un instant », « elle est ruse », dit De Certeau. Quelques traits identificatoires de « l'à propos, de l'occasion » (Trédé, 1992) c'est-à-dire de l'intelligence du Kairos, mais aussi de la pensée Mètis – la ruse – sont ici immédiatement perceptibles. Autrement dit, cheminer vers la réponse à un problème, c'est tout autant exercer la raison démonstrative que ruser et « saisir l'occasion ». Et par conséquent, une étude des méthodes d'accès au nouveau implique également une étude des habiletés pratiques – ruses diverses (y compris les astuces telles que les procédés et règles heuristiques mises en évidence par Peyron Bonjan) et capacité de saisir l'occasion.

2.2.2.2. Une intelligibilité des mouvements heuristiques

L'étude des mouvements heuristiques donne un entendement du parcours des élèves et des formés, autre que celui provenant de l'étude des trajectoires, a-t-on dit. Les mouvements naissent de la rencontre toujours unique et impromptue entre un sujet singulier, un problème et les autres protagonistes de la situation de formation, à un moment donné de leur existence. Ils se manifestent par un cheminement opaque plus ou

moins clandestin, formé de pistes exploratoires variées et buissonnières qui s'interpénètrent, empruntant et quittant des directions multiples, « désordonnées », pour élaborer et remodeler des « bouts de scène ». C'est une expérience chaque fois nouvelle et inédite qui donne le primat à l'aventure, à l'histoire particulière de cette rencontre. Les mouvements heuristiques relèvent de la tactique peuplée de ruses et d'« occasions saisies au vol ». Le temps des mouvements heuristiques est ainsi le temps de l'aventure vécue par les sujets. Le psychologue cognitiviste Houdé dit que « lorsque le sujet fonctionne, « le temps se chiffonne » » (1995, p. 11). Ne pourrait-on pas dire, qu'à l'instar du développement cognitif, le temps de l'invention « semble bien lui aussi se plier et se tordre, partir de travers et arriver en zigzag » (ibid, p. 5) ? Les mouvements heuristiques ont, de ce fait, un caractère d'imprévisibilité, d'irréversibilité mais aussi d'irréductibilité où l'élan, l'énergie, les jeux relationnels, le questionnement, les habiletés pratiques ont droit de cité. Ils procèdent d'un flux de la pensée lequel déborde toute tentative de rationalisation mentaliste du procès heuristique, résiste à la mise en algorithme, se situe dans « le flou, le mal discernable, l'opacité des relations humaines » (Vial, 2001, p. 70). Le modèle mentaliste et égologique de l'élève ou le formé face à un problème n'apparaît donc pas adéquat. En effet, d'une part ce dernier ne mobilise pas seulement des opérations mentales, et d'autre part il entre dans des jeux relationnels avec autrui à propos de ce problème. C'est donc sur un modèle social du sujet de l'intersubjectivité que s'appuie cette étude des mouvements d'accès à du nouveau.

2.2.3. L'heuristique comme étude de l'articulation des trajectoires et des mouvements d'accès au nouveau

A partir des travaux de Polya, il a été possible d'élaborer une conception de l'heuristique qui ne peut être conçue ni comme strictement « trajectorielle », ni comme une focalisation exclusive sur les mouvements d'invention. Au contraire, ces deux manières hétérogènes de considérer le parcours des sujets vers la réponse sont vues comme incontournables, complémentaires et articulées. Il sera donc posé que l'heuristique liée à l'apprentissage et à la formation, étudie les trajectoires et les mouvements d'accès au nouveau des élèves et des formés, ainsi que leur articulation. Une caractérisation en est proposée dans le tableau ci-dessous.

Parcours d'accès au nouveau des élèves et des formés	
Trajectoires	Mouvements heuristiques (= trajets)
Reconstitution a posteriori et à partir d'une position d'exterritorialité, d'un parcours conçu comme une succession ordonnée d'objectifs à atteindre	Pistes exploratoires multiples et buissonnières qui manifestent la mobilisation du sujet pendant qu'il est face à un problème et face à autrui à propos de ce problème.
Linéarisation du parcours par séquentialisation, mise sous forme déductive, neutralisation de l'histoire, arrêt.	Parcours accidenté aux aspects divers. Trajet, cheminement.
Présentation « déductive » de la partie objectivable et contrôlable du parcours pour la rendre intelligible à autrui.	Cheminement pour partie clandestin et peu lisible : difficultés d'objectivation et de transcription sur le plan.
Stratégies.	Tactiques (occasions, ruses, habiletés pratiques), questionnement.
Réversibilité.	Irréversibilité.
Donne un aspect prévisible du parcours vers la réponse. Trajet totalisable et visualisable en un coup d'œil.	Imprévisibilité : mouvements impromptus et situés. Flou, opacité.
Temps chronométré et homogénéisé.	Temps durée comme mémoire intérieure au changement. Enjeux, intrigues, péripéties, conflit, aventure Tension, élan, énergie.
Sujet épistémique.	Sujet social de l'intersubjectivité.
Produit stockable, capitalisable, répétable, réutilisable, empruntable par autrui, contrôlable.	Trajet non capitalisable
Centration sur la réponse	Centration sur la construction du problème

Tableau 4. : Des repères pour caractériser le parcours d'invention des élèves et des formés

Les mouvements heuristiques ont donc plusieurs caractéristiques générales. Fugaces et peu objectivables, ils manifestent l'aspect « accidenté », dynamique, énergétique, sémantique, tactique et intersubjectif du cheminement de pensée de l'élève – ou du formé – qui avance vers du nouveau.

Ils permettent un entendement, autre que « trajectoirel », de la manière dont les sujets apprennent, car « nous avons absolument besoin de parvenir à une conception plus sûre de la manière dont on peut enseigner à tel ou tel » dit Bruner (1996, p. 148). Or, la mise à jour des aspects généraux précédents apparaît insuffisante à une telle entreprise. Le paragraphe suivant posera quelques éléments qui permettront de construire des catégories de mouvements heuristiques, puis d'en identifier voire d'en nommer certains.

2.2.4. Une identification des mouvements heuristiques

Pour établir une intelligibilité de la manière dont le sujet édifie et organise son trajet vers le nouveau, il sera fait appel aux travaux de Bruner (1983, 1996, 2000, 2002) qui ont trait à notre capacité humaine et précoce à fabriquer des récits. « Nous sommes très habiles, quand il s'agit d'inventer une histoire pour arriver à nos fins » (2002, p. 8) note-t-il. Mais en quoi la faculté de fabriquer des histoires intéresse-t-elle l'accès au nouveau ? Parce que, selon Bruner, « grâce au récit, nous construisons, nous reconstruisons, et même, d'une certaine manière, nous réinventons le présent et l'avenir. » (2002, p. 82). Il remarque d'ailleurs que « les scientifiques utilisent toutes sortes d'astuces, d'intuitions, d'histoires et de métaphores pour s'aider dans leur recherche » (1996, p. 155). Il sera donc fait l'hypothèse, suite à ces résultats, que l'élève ou du formé confronté à un problème, a lui aussi, recours au récit.

Bruner s'attache à une question qui intéresse précisément notre propos, en ce sens qu'à partir d'elle, quelques mouvements heuristiques vont être identifiés : « Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? » (2002) se demande-t-il. Il avance plusieurs réponses : « Notre *principal* outil pour mettre de l'ordre dans l'expérience, pour forger une sorte de continuité entre le présent, le passé et le possible, est le *récit*, la narration » (2000, p. 8) dit-il. L'histoire racontée est « notre moyen spécifiquement humain de mettre en ordre les événements au fil du temps, de les ordonner de manière distincte qui prenne en compte les états et les circonstances dans lesquels se trouvent les protagonistes, et qui en même temps laisse une marge de manœuvre à celui qui raconte l'histoire et à ceux qui l'écoutent. » (ibid.).

Mais ce n'est pas seulement parce qu'il permet d'ordonner l'expérience, ou parce qu'il laisse « du jeu » à celui raconte et à ceux qui écoutent, que le récit est considéré comme un « outil » heuristique. Bruner met en évidence une autre de ses caractéristiques : toute la « série d'actes qui consistent à parler ou à « raconter » » (2000, p. 151) permet de « traiter » le déséquilibre inhérent à l'accès au nouveau. Ce déséquilibre est particulier. Il procède de « la fonction imaginative et la fonction informative » (ibid.) de l'heuristique. La « fonction imaginative nous permet de créer des mondes possibles et d'aller au-delà de la référence immédiate. La fonction informative est construite à partir de prépositions intersubjectives : quelqu'un détient un savoir que je ne possède pas ; autre possibilité : je détiens un savoir que les autres n'ont pas » (ibid.) indique Bruner.

Les paragraphes qui suivent montreront que la mise en récit – que Bruner nomme aussi conversion en « heuristique narrative » (1996, p. 156), ou encore « narrativisation » (ibid., p. 157) – suscite chez l'élève ou le formé, l'activation de plusieurs mouvements heuristiques : mouvements de scénarisation, de problématisation, de création

d'analogies. Ces mouvements procèdent des fonctions « imaginative » et « informative » précitées. L'analyse d'un court épisode tiré d'une séquence concrète vidéoscopée d'enseignement en classe de Cours Préparatoire (première année de l'école primaire) servira d'illustration à cette première catégorisation.

2.2.4.1. Les mouvements de scénarisation

Trois types de mouvements peuvent être repérés, comme suit.

2.2.4.1.1. La construction-déconstruction-reconstruction de scénarios

Le sujet qui esquisse des « mondes possibles » par la mise en récit, agit par le biais de mises en scène, lesquelles prennent, dans ce cas, la forme de constructions-déconstructions-reconstructions de scénarios. Ce ne sont pas tant des essais-erreurs, que des initiatives visant à produire des « bouts de scènes » successifs, plus ou moins plausibles, qui s'interpénètrent et se remodelent pour former un scénario.

Cette dernière notion demande qu'on s'y attarde. Un scénario est à la fois le décor – comme l'indique l'étymologie –, mais c'est aussi « un modèle d'interaction standardisé [...] qui distribue des rôles délimités susceptibles de devenir réversibles [...] à partir desquels s'établissent des interactions et des communications sociales plus complexes » (Bruner, 1983, p. 111). Autrement dit, la construction de scénarios par l'élève ou le formé implique que ce dernier crée, d'une part un décor, et d'autre part un modèle d'interaction avec des rôles réversibles qu'il peut endosser, lui-même, tour à tour. Ce décor n'est pas un simple enjolivement : c'est un ensemble d'éléments signifiants pour l'histoire qui se construit, comme le montre l'exemple suivant.

<p><i>Un problème d'arithmétique a été posé à cette classe de CP.</i></p> <p>« Alex a 4 billes. A la première récréation, il gagne 1 bille. A la deuxième, il gagne 5 billes. Combien de billes a-t-il gagnées ? ».</p> <p><i>L'embûche sur laquelle butent rapidement les élèves est la suivante : ils calculent le nombre de billes possédées par Alex et non pas le nombre de billes gagnées. A ce moment, les échanges suivants ont lieu.</i></p>	
Baptiste	Il a 10 billes !!! Parce que en tout ça fait...ça fait 10...Avec les 4...avec les 4...ça fait dix... ???

Maîtresse	<p><i>La maîtresse a repéré Marion qui levait le bras très haut et trépignait sur sa chaise pendant l'intervention de Baptiste</i></p> <p>Marion ?...Tu as quelque chose à dire ?...Allez...Va au tableau</p> <p><i>Marion se lève, monte sur l'estrade et se trouve donc face à la classe. Dans le même temps, la maîtresse recule lentement vers le fond de la classe et s'adosse au mur pour écouter, laissant ainsi l'espace à Marion.</i></p>
Marion	<p>Il avait 4 billes de chez lui. Il les avait dans sa poche. (<i>Elle met la main sur la poche gauche de son pantalon, et garde la main dessus</i>). A la récré il joue et il gagne une bille. Il l'a mise dans sa poche. (<i>Elle fait mine, avec son pouce, de mettre une bille dans sa poche droite</i>). A la récré de l'après midi, il en gagne 5 (<i>elle montre les cinq doigts écartés de sa main droite</i>). Les 4 billes, on les compte pas. On s'en fiche parce qu'il les a pas gagnées à l'école. Il les avait avant, de sa maison (<i>tapote la poche gauche</i>).</p>

Marion raconte à la classe « un bout histoire » qu'elle n'achève pas, car le seul objet de son intervention est de répondre à la question des quatre billes. Ce « bout d'histoire » est une re-création partielle de l'énoncé initial. En effet, deux éléments qui n'y figuraient pas et qui sont de pures conjectures caractérisées par leur plausibilité, y sont ajoutés : la provenance des billes – elles venaient « de chez lui, de sa maison » – et l'endroit où Alex les garde – « il les met dans sa poche ». Ces ajouts constituent un décor, c'est-à-dire un scénario, qui a pour visée d'introduire les autres élèves dans un monde qui leur est familier – la maison, les billes mises dans la poche du pantalon. Mais ce n'est certes pas sa seule fonction. Les deux éléments nouveaux mis en scène dans cette traduction de l'énoncé marquent physiquement et donc, de manière tangible – par la désignation de lieux précis – la distinction entre les billes d'avant l'école, et les billes qu'il a gagnées à l'école. La confusion entre billes possédées et billes gagnées s'efface désormais. De plus, avec ce scénario, Marion a la possibilité de jouer le rôle d'Alex – elle mime l'introduction des billes dans les poches –, en même temps que d'être spectateur et élève qui construit le problème : « Les 4 billes, on les compte pas. On s'en fiche parce qu'il les a pas gagnées à l'école ».

Cet exemple illustre le fait que la mise en récit engage donc le sujet dans la construction d'un premier « paysage [...qui] est celui de l'action : l'agent, l'intention ou le but, la situation, l'instrument, toutes choses que l'on pourrait considérer comme la « grammaire de l'histoire » (2000, p. 30).

Deux mouvements heuristiques peuvent être identifiés :

- traduction langagière de la situation
- esquisse de scénarios inachevés.

2.2.4.1.2. La mobilisation de connaissances antérieures

La fonction imaginative dont parle Bruner consiste en la création de scénarios plausibles qui permettent « d'aller au-delà de la référence immédiate », c'est-à-dire de ce qu'ils savent déjà. Cette avancée vers l'inconnu demande au sujet de s'appuyer sur des savoirs connus, savoirs qui apparaissent très variés, comme par exemple :

- des savoirs spécifiques à la mise en récit, que Bruner souligne : « narrer vient à la fois de *narrare* (raconter) et de *gnarus* (savoir d'une manière particulière). On peut donc en conclure que pour construire des histoires, il faut à la fois disposer d'une sorte de savoir et d'une façon de raconter, étroitement imbriquées, inséparables » (2002, p. 28),
- des connaissances expérientielles comme le montre l'exemple pré-cité,
- des connaissances disciplinaires.

La construction de scénarios suppose donc la mobilisation de savoirs et de connaissances antérieures multiples, de sorte que le remaniement de certaines d'entre elles puisse être préparé. Pour reprendre l'exemple précédent, il semblerait que, dans ce cas, la connaissance implicite selon laquelle tous les nombres d'un énoncé doivent être utilisés dans l'algorithme de résolution soit en remaniement.

2.2.4.2. Les mouvements de problématisation

Mais la mise en récit implique la création simultanée et interdépendante d'un autre paysage que celui de « l'action ». C'« est celui de la conscience : que savent ceux qui y sont impliqués, que pensent-ils, que sentent-ils ? Qu'est-ce qu'ils ignorent, ne pensent ni ne sentent ? » (2000, p. 30). La construction de ce deuxième paysage correspond à la « fonction informative » de l'heuristique, laquelle implique chez celui qui fabrique une histoire, la réflexion suivante : « quelqu'un détient un savoir que je ne possède pas ; autre possibilité : je détiens un savoir

que les autres n'ont pas » (2000, p.15). Ces questionnements ont autant pour but de cerner ce qui est su et ce qui ne l'est pas – chez le sujet qui raconte l'histoire comme chez les protagonistes qui y sont impliqués –, que de construire un problème à partir de cet inconnu délimité. Par exemple Baptiste commence à cerner ce qui continue de poser problème lorsqu'il met l'accent à deux reprises sur les 4 billes. L'intervention suivante de Marion, qui est entièrement orientée par la question de son camarade, rend tangible la distinction entre les billes gagnées (billes de l'école) et les billes non gagnées (billes de la maison). Elle peut être vue comme un moment de construction du problème. Le second paysage sera donc compris comme un horizon problématique, dans lequel sont activés des mouvements de problématisation.

2.2.4.3. Les mouvements de création d'analogie

La mise en récit donne à voir, donne à dire à propos du problème posé : en d'autres termes, ce que dit la narration, permet de parler autrement du problème énoncé, de le comprendre en y percevant d'autres aspects ou en mettant l'accent sur des éléments significatifs. Parler de l'un implique parler de l'autre, et induit donc l'établissement d'un « rapport de convenance féconde » (Schlanger, 1988) entre les deux. Ainsi, par son « bout de récit », Marion a pu faire exister – y compris en l'incarnant – un rapport d'analogie entre des billes dans les poches droite et gauche de son pantalon, et les billes comptabilisables ou non.

2.2.5. Une première catégorisation de mouvements heuristiques

Une première liste – qui n'est pas conçue comme close – de mouvements heuristiques liés à l'apprentissage et à la formation peut être établie.

	Mouvement	Construction- déconstruction-	Traduction langagière de la situation
--	-----------	----------------------------------	--

MISE EN RECITS (conversion en heuristique narrative)	de scénarisation	reconstruction de scénario	Esquisse de « bouts de scène » plausibles (décor et rôles réversibles pouvant être joués tour à tour par chacun)
		Mobilisation de connaissances antérieures	Connaissances multiples
	Mouvement de création d'analogie	Etablissement d'un rapport de convenance féconde entre un scénario et un problème	
	Mouvement de problématisation	Questionnement à propos de ce qui est su et de ce qui ne l'est pas	
		Construction du problème	

Tableau 5 : Une première liste de mouvements heuristiques

Un point s'avère ici nécessaire. Pour cela il faut revenir à l'intention de ce travail qui est l'élaboration d'une intelligibilité de ce « peu d'invention » constitutif de l'apprentissage et de la formation. Rappelons d'abord que ce chapitre a été consacré à une compréhension du parcours heuristique, et ensuite que c'est le premier des trois points que souhaite aborder cette réflexion. Quelles avancées ont été produites jusqu'ici ?

Il a été montré, à partir de la méthode bifide de Polya, que le parcours d'accès au nouveau de l'élève ou du formé pouvait être considéré sous deux aspects, hétérogènes et complémentaires : comme trajectoire, et comme trajet constitué de mouvements heuristiques. La trajectoire est un listage panoptique, universel et ordonné de points de passage : ce listage confère une « figure » au parcours heuristique, laquelle « donne à voir comment les choses se déroulent » par projection dans un cadre spatial. Tandis que les mouvements heuristiques sont le cheminement singulier, accidenté, ingénieux et imprévu, le trajet de l'édification du comprendre. Or la mise en évidence des trajectoires heuristiques est plus aisée que celle des mouvements, lesquels restent peu perceptibles.

Une caractérisation puis une identification de ces derniers sont alors apparues nécessaires. Quelques mouvements heuristiques ont pu être repérés puis nommés à partir des travaux de Bruner sur le récit. En effet, parce qu'elle permet de traiter la déstabilisation relative à l'accès au nouveau, la mise en récit de l'expérience de confrontation à un problème, suscite les facultés d'initiative, d'intégration et de décrochement, facultés caractéristiques selon Schlanger, de la disposition inventive de l'esprit. Ainsi, des mouvements de scénarisation, de problématisation et de création d'analogie organiseraient et édifieraient l'accès au nouveau chez l'élève et le formé. Mais cela nécessite, et ce sera l'objet du chapitre suivant, un entendement du contexte problématique dans lequel se trouve le sujet qui apprend ou se forme. Or, comprendre le contexte problématique, c'est comprendre d'une part ce qu'est un problème d'apprentissage et de formation, et d'autre part le processus de problématisation des sujets ainsi que les pratiques problématologiques des enseignants et des formateurs.

3. Les problèmes d'apprentissage et de formation

Quel est donc ce caractère particulier du problème qui lui vaut un intérêt soutenu, à tel point que des travaux vastes et nombreux, parfois millénaires, lui sont consacrés, à l'instar de l'heuristique ou du General Problem Solving ?

Cet intérêt a pris, à plusieurs reprises, la tournure d'une fascinante – mais aporétique – quête de l'algorithme universel de résolution de problème, a-t-on dit dans le précédent chapitre. Cependant, suite à la découverte de Matiyasevitch, les ambitions de la recherche sur la résolution de problème se sont trouvées quelque peu déroutées : mais d'un certain point de vue seulement.

Car pour autant, l'attrait pour les problèmes n'a pas faibli, notamment en éducation. La recherche s'est alors intéressée à des algorithmes plus « locaux » mais valables pour toute une classe de problèmes. Existe-t-il un algorithme pour écrire un récit, un commentaire composé ou une dissertation de philosophie ? se demande l'Evaluation Formatrice⁵. Existe-t-il un algorithme pour mener une séquence d'enseignement ? s'interroge l'ingénierie de la formation. Le désir de trouver l'algorithme de résolution – certes local – s'incarne alors, tant dans la rationalisation des méthodes – dans les didactiques des disciplines –, que dans la gestion des situations éducatives.

Quelque chose d'analogue à la recherche de l'algorithme universel subsiste cependant dans cette réflexion. C'est l'idée qu'il existe des algorithmes pour tout type de problème, que ces derniers peuvent être mis à jour, puis enseignés, de sorte que quiconque puisse trouver la solution, à condition qu'il exécute correctement l'algorithme, solution à l'issue de laquelle – et ce n'est pas un point de détail –, le problème « s'est résorbé sans résidu » (Anderl, 1987, p. 123). Cette idée, qu'on appellera « postulat de résolubilité », transforme ainsi les problèmes proposés dans l'enseignement et la formation, en problèmes à résoudre.

⁵ Ce courant de recherches s'est développé à Aix en Provence dans les années 80, avec notamment Bonniol, Vial, Amigues et Nunziati. A plusieurs reprises, la question s'est posée de savoir si l'ensemble des critères de réalisation et de réussite du produit attendu – critères mis à jour par les élèves en négociation avec l'enseignant puis consignés dans la Carte d'Etude –, pouvait constituer l'algorithme de la tâche. Selon Nunziati (1990, p. 53) par exemple, l'algorithme détermine « sans entrer pour autant dans les détails de chaque action, les opérations propres à une classe de problèmes, selon leur ordre d'apparition. [...cependant] cet algorithme ne dit rien sur la logique personnelle de production qui sera mise en œuvre pour effectuer les diverses opérations. »

Se posent alors les questions suivantes. La destinée de tout problème est-elle d'être résolu ? En est-il toujours ainsi, dans l'apprentissage ou la formation, comme par exemple en français ou en philosophie ? Si tel n'est pas le cas, quelles caractéristiques distinguent les problèmes « résolubles »⁶ de ceux qui ne le sont pas ? Et s'il n'y a pas résolution, est-ce toujours un problème ? Mais alors qu'est-ce qu'un problème ? Existerait-il plusieurs modèles du problème ?

Aujourd'hui encore, les problèmes en éducation continuent d'être l'objet de nombreuses recherches, avec Fabre par exemple : « nouvel avatar de la prudence pédagogique, la situation-problème apparaît alors comme une des voies possibles de l'expertise enseignante dont le vocabulaire devient celui de la gestion (gérer les apprentissages), celui de la stratégie avec ses objectifs et ses obstacles, celui de l'ingénierie et de ses projets ou dispositifs, ou encore celui de la clinique avec ses diagnostics et remédiations. La voie de la professionnalisation s'avère certes hésitante et pleine d'ambiguïtés [...] mais elle est toute entière commandée par l'idée de traitement de problème, qui devient aujourd'hui le paradigme même de l'acte intelligent » (1999, p. 3), dit-il. L'intérêt persistant de la recherche en éducation pour les problèmes incline à penser que ces derniers importent au delà de perspectives strictement gestionnaires et rationalisantes : « ce sont les problèmes surgissant dans une conjoncture spécifique qui donnent naissance à une ou des opérations de formation » dit Malglaive (1990, p. 109). Fabre souligne de son côté que « c'est bien cette dialectique théorème/problème qui semble caractériser le processus de formation. » (1999, p. 33). Il s'agit de comprendre la forte connivence des problèmes avec l'apprentissage et la formation, en d'autres termes, en quoi les problèmes suscitent, comme le suggère Schlinger, des situations propices à l'accès au nouveau.

Les paragraphes suivants vont être consacrés à l'ensemble de ces interrogations. Il est à préciser que les problèmes dont il va être question sont tant ceux qui sont prévus et élaborés par le praticien – enseignant ou formateur –, que ceux qui surgissent de manière impromptue dans la séquence. Des données issues de l'histoire, de l'étymologie mais aussi du sens commun vont être réunies pour constituer, non pas une connaissance « enracinée et achevée », mais un entendement possible et « ouvert » des problèmes d'apprentissage ou de formation.

⁶ Le terme résoluble est pris à Dahan-Dalmedico & Peiffer, qui parlent d'« équations résolubles » (1986, pp. 112-113). C'est à partir de ce terme que le mot « résolubilité » a été utilisé plus haut.

3.1. Des données historiques

L'helléniste Vernant (1990, p. 235) lie l'usage des problèmes aux tentatives des hommes de comprendre l'« étrangeté des phénomènes » autrement que par le recours au divin. « Dans le mythe, *thauma* c'est « le merveilleux » ; l'effet de stupeur qu'il provoque est le signe de la présence en lui du surnaturel. Pour les Milésiens⁷, l'étrangeté d'un phénomène, au lieu d'imposer le sentiment du divin, le propose à l'esprit en forme de problème. L'insolite ne fascine plus, il mobilise l'intelligence. De vénération muette, l'étonnement s'est fait interrogation, questionnement. Lorsqu'au terme de l'enquête le *thauma* a été réintégré dans l'ordinaire de la nature, il ne reste de merveilleux que l'ingéniosité de la solution proposée », dit-il. Plusieurs caractéristiques d'importance du problème peuvent être tirées de cette approche.

- Le problème suscite des sentiments aigus et contrastés qui révèlent une implication affective et émotionnelle intense. Vernant parle d'un sentiment d'émerveillement face à « l'ingéniosité de la solution proposée ». Danino note, de son côté, que « le problème paraît envelopper un degré supérieur de difficulté (donc, aussi, d'effort ou de peine) » (1999, p. 5). Descaves parle, lui, de « jouissance » et de « chemins passionnels parcourus par les élèves » (1992, p. 179) lors de la résolution de problèmes, avec des possibles passages brusques « d'un état qui glissait progressivement vers l'ennui à un état euphorique, la joie voire l'exaltation » (ibid, p. 181). L'alternance d'affects ou d'émotions tels que la peine dans l'effort, l'ennui, le découragement, puis la jouissance, l'euphorie, la joie, l'exaltation ou l'émerveillement dans la réponse trouvée n'est pas aussi anodine qu'il n'y paraît. Ces trajets émotionnels en « dents de scie » sont le signe d'une situation critique où se jouent des ruptures, des changements parfois décisifs et coûteux : passage d'un « savoir ancien à un savoir nouveau », d'un « état cognitif » à un autre, par déconstruction/reconstruction.

- Par ailleurs, le problème mobilise l'esprit, l'intelligence, la pensée. Ce que corrobore Deleuze pour qui « le sens est dans le problème lui-même » (1968, p. 204). Il ajoute qu'il faut « considérer les problèmes non pas comme des données (*data*), mais comme des « objectités » idéelles qui ont leur suffisance, qui impliquent des actes constituants et investissants dans leurs champs symboliques » (ibid, p. 206).

⁷ Les Milésiens sont les habitants de la cité grecque Milet, sur la côte d'Asie Mineure où les Ioniens avaient établi des colonies riches et prospères, au début du VI^e siècle avant notre ère. Parmi eux, trois hommes, Thalès, Anaximandre et Anaximène ont, selon Vernant, participé à « l'élaboration d'une forme de rationalité et d'un type de discours jusqu'alors inconnu » (1999, p. 229/230) au travers desquels émerge la pratique philosophique grecque.

- En outre, le problème permet un passage à la parole, au langage, de façon à activer les potentialités de questionnement.
- L'étrangeté d'un phénomène n'implique plus la vénération du divin, mais le contact avec l'inconnu, par le biais du problème.
- Parce qu'il s'origine de la transformation du « sentiment du divin », le problème conserve une connivence avec l'insolite. Il a pour spécificité de pouvoir supporter et de permettre le contact avec l'étrange, c'est-à-dire avec ce dont on n'a pas une compréhension immédiate, autrement dit avec ce qui est inconnu. Pour Fabre d'ailleurs, « l'énigme, l'échec, la controverse, apparaissent comme les trois figures, objective, subjective et intersubjective du problème, ou encore, comme les trois visages du Sphinx, ce lion-femme-oiseau » (1999, p. 11).

Les premières avancées issues de données historiques permettent d'élucider la capacité du problème à permettre et soutenir le contact avec l'inconnu, et partant, sa connivence avec l'insolite. Elles mettent également en évidence le fait que le problème génère une situation critique où se jouent des ruptures avec des conceptions anciennes, où s'ouvrent des « passages », des changements ou des modifications au cours desquels s'associent étroitement pensée, affects et émotions. Quelles avancées l'étymologie peut-elle apporter ?

3.2. Etymologie du mot problème

« Probléma » vient de « proballein », verbe grec composé du préfixe « pro » qui veut dire « devant » et de la racine « ballein », qui signifie « jeter, lancer ». La délimitation de ce « jeter, lancer devant » s'articule autour de quatre réseaux sémantiques :

- 1) celui de la proposition : poser une question, amener un sujet de controverse, avancer des arguments, proposer une tâche,
- 2) celui de l'initiative ou du projet [proballein : se jeter en avant],
- 3) celui de « l'interposition ou de l'obstacle » (Fabre, 1999, p. 12). C'est ce qui peut être matériellement devant soi, et qui empêche ou freine une progression. Mais c'est aussi, « l'abri comme le vêtement ou l'armure dont on se couvre [un moyen de défense, un rempart, une barrière] » (Danino, 1999, p. 6) ou encore le bouclier,
- 4) celui de la « saillance » (Fabre, 1999, p. 12) : une saillie, un cap, un promontoire.

De là , plusieurs remarques peuvent être faites :

La première est que l'étymologie considère le problème selon deux points de vue différents et indissociables. En effet, on peut remarquer que les deux dernières acceptions de « probléma », à savoir l'abri, l'armure, le bouclier d'une part, et la saillie, le cap, le promontoire d'autre part, sont des « objets ». Ces « objets » – ou des analogies possibles de ces « objets » – permettent et traduisent une conception objectivante, spatialisée et spatialisante du problème. Ce qui n'est pas le cas de la question posée, de l'initiative et du projet, qui eux, ne sont pas des objets et suggèrent plutôt une conception du problème, centrée sur la temporalité. Des précisions s'imposent.

3.2.1. La conception spatialisante

La conception spatialisante, portée par les réseaux sémantiques de « l'interposition », de « l'obstacle » et du « moyen de défense », permet de figurer spatialement le problème, d'en établir une « vision », autrement dit de l'externaliser. Par ce biais, il est possible d'identifier les caractéristiques du problème, et par suite, de classer ce dernier dans une typologie, de le catégoriser, mais aussi de le séquentialiser – voire d'établir une chronologie des étapes. Ce qui rend possible cette objectivation particulière, est le fait que le(s) sujet(s) confronté(s) au problème est (sont) extrait(s) de la situation. La conception spatialisante est donc « a-subjective ». Partant, elle évacue l'histoire (des) sujet(s) face au problème, c'est-à-dire le temps-durée, la temporalité, pour ne conserver que la dimension chronologique du temps. Bien loin que d'en être les résultats, l'« a-subjectivité » et l'« a-temporalité » sont donc ici les conditions de la spatialisation. Le problème est ainsi globalement constitué comme « quelque chose qui se dresse devant » sur la route, un obstacle qu'il faut franchir. Il est considéré comme une chose en soi, prédéfinie, fixée, à laquelle quiconque cheminant sur cette route est confronté.

Les réseaux sémantiques pré-cités permettent également de mettre en évidence un autre trait qu'Andler appelle la « spatialité » (1987, p. 123) du problème. En effet, remarque ce dernier, « le problème ne naît pas dans le vide, mais dans un espace » (ibid.), espace qui n'est pas tant une aire, que « l'ensemble des règles [...] et l'interprétation qui en est faite » (ibid.). En d'autres termes, la spatialité du problème est « *le contexte fixé* » (ibid.) dans lequel il advient. Et « changer de contexte – ce qui peut se produire par exemple dans la recherche d'une solution – revient à reformuler le problème, c'est-à-dire à se poser un problème différent, quoique sans doute apparenté. » (ibid.). Tomber en panne de voiture à quelques mètres d'un garagiste,

n'est assurément pas le même problème que tomber en panne en plein désert. « La présence d'un contexte déterminé » (ibid.) est, pour Andler, un trait d'une importance capitale : « c'est grâce au contexte que le problème, initialement subjectif par essence, acquiert une existence objective ; qu'il se met à exister en objet observable indépendamment du sujet qui le fait advenir. L'obstacle que ce dernier avait placé sur sa propre route peut, *dans le contexte*, être interprété par n'importe qui, c'est-à-dire placé par n'importe qui sur sa route à lui. » (ibid.). La panne acquiert une existence objective en ce sens que quiconque placé face à cette éventualité, ouvre un champ d'investigations avec des techniques spécifiques à ce contexte de dépannage dans une zone désertique (évaluation de la panne, pièces détachées, réparations, contact avec les secours, vivres, eau, repérage des points de ralliement possibles...).

En outre, les images du cap, de la saillie, du promontoire suggèrent « l'idée qu'en dressant la carte des obstacles identifiés » (Danino, 1999, p. 9), des « trajectoires » possibles peuvent être préfigurées, permettant une cartographie du problème. Le bouclier, l'armure, l'abri invitent eux, à penser à ce qu'il est prévisible d'utiliser, de présenter, de mettre en avant – y compris des « savoirs », méthodes, arguments... – pour affronter l'inconnu du problème⁸ et pour se prémunir des risques qui y sont liés. L'étymologie recouvre donc, dans cette première perspective, les idées d'obstacle à franchir, de contexte déterminé, d'identification des recours prévisibles, ainsi que d'esquisse des trajectoires possibles.

3.2.2. La conception centrée sur la temporalité

Néanmoins, la conception spatialisante, pour indispensable qu'elle soit, n'a pas pour objet de s'attacher à la manière dont chacun interprète l'obstacle. En d'autres termes, elle ne considère pas comment ce qui fait problème pour l'un, le fait différemment pour un second – et peut-être même ne le fait pas du tout pour un troisième. Elle passe sous silence le fait que si chacun est confronté à la même embûche, certains transformeront cette confrontation en un problème et d'autres pas. Ainsi, pour reprendre l'exemple de cette panne en zone désertique, l'un, démuni devant ce contretemps, paniquera et attendra avec inquiétude le passage d'une autre voiture. Le second, plus « bricoleur », cherchera à réparer avec les ressources dont il dispose, ou se mettra en quête du moyen

⁸ On sait par exemple qu'on utilisera des connaissances sur l'addition, la soustraction, la multiplication ou la division pour résoudre un problème d'arithmétique. De même, il sera fait appel au schéma narratif pour écrire un récit.

de contacter des secours le plus rapidement possible. Quant au troisième, familier de cette zone, il parcourra à pied la distance qui le sépare d'un village proche, et pourra même transformer ce parcours en une randonnée tranquille et agréable, remettant au lendemain la réparation de la voiture.

Au travers de cet exemple, l'évidence se brouille : la préexistence du problème au sujet n'est plus aussi certaine qu'il n'y paraît. Bien au contraire, le sujet se montre irréductiblement pris dans la situation : le problème est « foncièrement *subjectif* [puisqu'il] doit son existence à ma décision de le créer ou de le reconnaître comme tel. » dit Andler (1987, p. 122). Deleuze, quant à lui, mentionne : « on nous fait croire que les problèmes sont donnés tout faits, et qu'ils disparaissent dans les réponses ou la solution ; sous ce double aspect déjà, ils ne peuvent plus être que des fantômes » (1968, p. 205). La conception centrée sur la temporalité met donc en exergue l'importance de l'histoire, de l'aventure, des ressources de chacun, des stratégies, tactiques et mouvements heuristiques mis en œuvre – ou pas – au cours de cette épreuve. Les deux réseaux sémantiques de la proposition – avec en particulier la « question posée » –, et de l'initiative et du projet, préciseront cette conception.

3.2.2.1. Le « probléma » comme « question posée »

Revenons à « probléma » et à son acception la plus courante : « question posée ». Le rapport établi entre « lancé, jeté devant » et « question posée » n'est pas immédiatement perceptible et mérite qu'on s'y intéresse. Pour cela, il faut revenir à la racine grecque « ballein ». A ce verbe se rattachent deux substantifs : « bolos, bolé » pour l'action de jeter, et « bolis, bolidos » signifiant objet lancé – dé à jouer, éclair qui jaillit – et qui donne par exemple le mot bolide en français. Ainsi, commente Imbert, ce sont des « mots qui ont le même sens de base : l'action de lancer et, de là, le jet d'un projectile, le trait lancé, les traits de la foudre, le coup porté au loin par une arme de trait, etc. » (1994, p. 21). »

Plusieurs caractéristiques du « jet grec » peuvent alors être dégagées :

- son intensité : la force, l'énergie, la violence, la tension,
- sa dynamique : la rapidité, la vitesse, l'imprévisibilité, le mouvement, le chemin tracé par le « bolos jeté »,
- son impact : l'éblouissement, la fulgurance, le coup porté, le choc, le risque et le danger.

Comment a-t-on pu associer le dangereux jet grec – « c'est jeté et malheur à celui qui se trouve sur son trajet » (ibid, p. 21) – à la « question posée » ? Comment ses caractéristiques peuvent-elles donner un entendement du problème d'apprentissage ou de formation ?

3.2.2.1.1. La question comme puissance de déstabilisation

Il est possible de repérer, dans le quotidien des situations éducatives, des moments analogues à ceux où le « bolos est jeté », qu'ils soient prévus ou impromptus, initiés par le praticien ou par les sujets.

Quel enseignant n'a pas expérimenté les « questions-bolides » d'élèves, qui le laissent muet de surprise, en proie à un vide de réponse auquel il est difficile de faire face ? Ainsi cette élève de CM1 – comme le montrera l'analyse de l'une des cinq séquences étudiées pour ce travail –, qui adresse à son maître la remarque suivante : est-ce qu'à l'école, on nous apprend des choses aussi fausses que ce qui disait Ptolémée à propos du système solaire ? « On aura tout faux [...] et à mon avis, on sera pas très contents de nos erreurs » poursuit-elle.

D'un autre côté, quel élève, quel formé, quel impétrant ne se prépare pas, avec fébrilité, aux questions « déroutantes » qui ne vont manquer de « fuser » à propos de son travail ? Ne parle-t-on pas de « feu d'artifice », de « batterie » ou de « bombardement » de questions qui peuvent être qualifiées d'agaçantes, piquantes, éclairantes, pointues, épineuses, brûlantes, insinuanes ?

Le « bolos » éblouit, trouble et brouille la vue, l'altère provoquant, l'espace d'un instant, un effet qui, d'une certaine façon, pourrait présenter quelque analogie avec la « stupeur » devant le « thauma », résidus de la connivence du problème avec l'insolite, signalée par Vernant. Mais en même temps, l'intelligence entre en action. La « question posée » secoue, décontenance, fait trembler les constructions antérieures, les prévisions et les certitudes. Le « trait lancé » frappe ainsi vivement l'esprit, entraînant un moment d'incertitude et de vide, une sorte de « temps de suspens ». Pour les différents protagonistes, c'est un choc, une crise, accompagnés d'« une réelle *préoccupation* voire un sentiment d'urgence inhérent à une situation instable ou dangereuse [...] d'inconfort, de *tourment* voire de souffrance. » (Danino, 1999, p. 6). Ce « temps de suspens » est cardinal dans un problème, car « face à un problème est aussi certainement requis un autre *rapport au temps* (que le rapport commun, utile ou social), car la situation problématique demande d'assumer une *attente*, exige

une *patience*, voire un *suspens* [...] un problème se présente d'abord comme un *arrêt* dans la vie ou dans la pensée [...], comme un *nœud* complexe » (ibid., p. 7).

3.2.2.1.2. L'aspect mobilisateur de la question

Pour peu qu'on décide de le considérer comme question-pour-soi, le « bolos » se présente alors comme un mouvement, un acte, qui fait un chemin, s'insinue, trace et ouvre une voie de réflexion inhabituelle, et peut, par suite, impliquer un remaniement des acquisitions antérieures.

3.2.2.1.3. Le pouvoir de « mise en relation » de la question

En ce sens, on pourrait dire, métaphoriquement, qu'une question est une sorte d'« objet étoilé » qui organise à la fois la déconstruction de savoirs antérieurs et la reconstruction par mise en réseau de champs de connaissance auparavant disjoints.

3.2.2.1.4. L'aspect intersubjectif de la question

En situation éducative, le « bolos est lancé », le plus souvent « au devant de la scène », au vu et au su de tous, sans que personne puisse prétendre ne pas avoir été « atteint », de quelque façon. C'est toujours un instant particulier. Le sujet peut également « jeter le bolos » « pour lui-même, à lui-même », dans une scène qu'il vivra d'abord comme intérieure, avant de pouvoir « l'ouvrir aux autres », essentiellement par le biais du langage. L'une des particularités de la « question posée » est donc qu'elle met en relation les différents protagonistes de la situation, qui vont ainsi entretenir et expérimenter des relations nouvelles.

3.2.2.1.5. La question comme risque

Mais la question est aussi un risque, tant pour les destinataires que pour les destinateurs.

Pour les destinataires du « trait lancé », c'est celui « de ne plus pouvoir avancer, de rester comme bloqué ou même, suivant l'image du navire, de se briser ou de s'échouer » (Danino, 1999, p. 6). Pour le destinateur, le risque vient des destinataires. Peut-il prévoir comment ils vont

réagir ? La question peut être pour celui qui la reçoit un éclair de lumière, de plaisir ou de douleur : elle remue, car elle bouscule et secoue l'ordre précédemment établi. Le pouvoir de faire face à la déstabilisation des destinataires va être mis en œuvre, pour le questionneur, dans des moments de conflits parfois très intenses qui peuvent en découler.

Mais en même temps, les destinataires vont se mettre en mouvement : « si le problème provoque une *déroute*, au sens d'un désarroi ou d'une confusion, c'est aussi au sens propre [...] de changer d'itinéraire, de modifier le cours de la pensée » (ibid., p. 7). Le « trait lancé » devient alors une ouverture vers du nouveau, une incitation à l'exploration, à la divergence d'où naissent des mouvements heuristiques. L'enseignement et formation n'ont-ils pas intérêt à favoriser cette propension au questionnement ? Ne fabrique-t-on pas des êtres figés si on ne se donne pas, si on ne leur donne pas le risque de la question ?

3.2.2.1.6. La question a un potentiel de transformation

La « question posée » est donc une puissance déstabilisatrice et mobilisatrice qui implique irréductiblement une disposition à être du sujet. Sa « magie » semblerait résider dans la possibilité qu'elle a de faire du chemin – y compris à son insu –, et parfois dans le long terme, dans celui qui se la pose ou qui la reçoit. La plupart du temps, la question fabrique son chemin en se transformant en une question nouvelle, imprévue au départ.

3.2.2.1.7. Les différents habillages de la question

Enfin, une question ne peut être réduite ni confondue à un énoncé ayant un habillage grammatical adéquat, à une phrase interrogative (en français : intonation, présence d'un pronom interrogatif, inversion sujet-verbe, point d'interrogation à l'écrit...). Elle n'est pas toujours posée sous sa forme canonique. Elle peut être une injonction, une réflexion, mais aussi un regard, une mimique, un geste, une onomatopée, un comportement qui surgit dans la situation et décontenance le destinataire.

3.2.2.1.8. Une caractérisation de la question comme « bolos »

Sept caractéristiques de la question comme « bolos » ont pu ici être mises en évidence, sans que la liste soit considérée comme close. Le tableau suivant va les rassembler.

La question comme « bolos »		
Jet grec, trait lancé, puissance, énergie, tension, violence		
La question peut être prévue ou impromptue, posée tant par le praticien – enseignant ou formateur – que les élèves ou les formés.		
Des caractéristiques de la question	Puissance de déstabilisation	Implique la création d'un « temps de suspens ». Participe de la déconstruction puis du remaniement des savoirs antérieurs, mais aussi de la mise en lien de champs de connaissance auparavant disjoints. Initie une situation de crise.
	Puissance de mobilisation	
	Puissance de « mise en relation »	
	Puissance de transformation	Fait un chemin chez le sujet, parfois sur le long terme. Accompagne le sujet dans sa mobilisation et fait parfois l'objet de plusieurs reformulations. A la capacité de se transformer en une question nouvelle.
	Porteuse de risque	Bouscule l'ordre précédemment établi. Peut impliquer de l'inquiétude, et des manifestations émotionnelles (tant chez le destinataire que chez le destinataire).
	Aspect intersubjectif	Met en relation les différents protagonistes d'une situation.
	Habillages divers	Elle peut être réduite à un énoncé interrogatif.

Tableau 6 : la question comme « bolos » en situation d'apprentissage ou de formation

L'une des avancées principales permises par le « probléma » comme « question posée » est de concevoir le problème comme un moment de crise, liée à un mouvement de déstabilisation/mobilisation, d'où va être créé un « temps de suspens ». Mais comment comprendre ce « temps de suspens », qui demande « attente » et « patience », qui suppose donc un autre rapport au temps, où est mise en œuvre une « disposition à être » du sujet, c'est-à-dire où naît un projet ?

3.2.2.2. Le « probléma » comme « initiative, projet »

Le « probléma » comme « initiative, projet » renvoie plus particulièrement à une autre des caractéristiques de la conception du problème centrée sur la temporalité, à savoir la « projection *pour et dans l'avenir* » (Ardoino, 1999, p. 334).

Face à un problème, un sujet se met en mouvement, nous dit l'étymologie. Cette « projection temporelle » – « Il s'agit toujours de [...] jeter devant, dans un autre temps, non encore échu, d'anticiper ce qui pourrait être ou ce qui sera probablement » (ibid., 2000, p. 141) –, implique « un imaginaire [...] non seulement moteur mais plus encore créateur » (ibid., p. 142). L'élève ou le formé mettrait alors en œuvre des mouvements heuristiques s'articulant à des stratégies, de façon à pouvoir repérer, dans l'enchevêtrement des informations et des données, des éléments significatifs et pertinents par rapport à la question posée. Le sujet est alors en devenir. Il s'inscrit dans une temporalité conçue comme « histoire, création, rupture, altération » (Ardoino, 1999, p. 335). C'est un « pro-ballein », un « bolos jeté » : il « n'est pas la continuation linéaire de ce qui est antérieur, il est, il doit être, création. » (ibid, p. 333).

3.2.3. L'articulation des conceptions centrées sur la temporalité et spatialisante

Le tableau ci-dessous résume les principales avancées précédemment établies.

Les quatre réseaux sémantiques autour de « probléma » selon l'étymologie			
Réseau de la proposition	Réseau de l'initiative et du projet	Réseau de l'interposition et de l'obstacle	Réseau de la saillance
Question posée	Initiative, projet	Obstacle, abri, bouclier.	Cap, promontoire, saillie
Tension, risque, déstabilisation, mobilisation		Objet, obstacle, contexte déterminé	
Conception centrée sur la temporalité		Conception spatialisante, a-temporelle	
Le sujet interprète la situation		Sujet extrait de la situation	
Problème = situation de déstabilisation-mobilisation liée au contact avec l'inconnu		Problème = obstacle à franchir	
Aventure, histoire, conflit, mouvements heuristiques, altération, tactiques		Trajectoires, stratégies	
Temps : durée		Temps : chronologie	

Tableau 7 : réseaux sémantiques autour de « probléma »

L'étude des réseaux sémantiques autour de « probléma » montre que les deux conceptions du problème qu'abrite l'étymologie, relèvent de deux univers qui ne s'accordent pas a priori. Leur mise en relation est le fruit d'un travail spécifique d'articulation.

3.2.3.1. Le problème comme dialectique

Les deux conceptions hétérogènes présentées ci-dessus sont, l'une par rapport à l'autre, un « quelque chose face à la négation qui le détermine. Ce quelque chose, dans la mesure où il est déterminé par la négation, aspire à un autre chose : rongé par la négation qui le détermine, le quelque chose a pour destin de devenir autre chose, s'ouvrant par sa détermination au champ indéterminé de l'altérité » (Vaysse, 1998, p. 66).

Le problème exprime ainsi une dialectique au sens de Hegel : « mais s'il est vrai que ce qui est dialectique en principe, ce sont les problèmes, [...] nous devons distinguer de manière plus complète : le problème comme instance transcendante ; le champ symbolique où s'expriment les conditions du problème dans son mouvement d'immanence ; le champ [de réponse] où s'incarne le problème et en fonction duquel se définit le symbolisme précédent » dit Deleuze (1986, p. 213). Dans cette dialectique, le problème est apparu comme présentant trois double faces – sur lesquelles il semble nécessaire de revenir :

- une face subjective et a-subjective, cette dernière supportant le caractère objectif et intersubjectif du problème,
- une face temporelle et a-temporelle laquelle est la condition de possibilité de sa spatialisation,
- et une face latente et patente.

Les trois paragraphes suivants expliciteront ces distinctions.

3.2.2.1.1. La double face subjective et objective du problème

La définition originelle du « probléma » qui « désignait la pierre que l'on jetait en travers de la route pour stopper les voyageurs que l'on voulait dévaliser » (Danino, 1999, p. 5), correspond à ce mouvement dialectique. Le problème, c'est certes cette pierre posée sur la route, un obstacle visible par tous, externe, qui barre la route et suspend la progression de quiconque, et qui donc a un caractère à la fois objectif et intersubjectif. Il n'en demeure pas moins que cette pierre ne devient « probléma » que parce que des voyageurs

transportant des objets convoités par d'autres – objets auxquels ils tiennent eux-mêmes –, se trouvent sur ce chemin, malgré les risques encourus. En d'autres termes, la pierre ne devient problème que parce que les sujets qui s'y trouvent confrontés, ont certaines caractéristiques : les voleurs n'attaqueraient par exemple pas, des mendiants. C'est ce qui confère au problème – on l'a déjà vu –, un aspect irréductiblement subjectif : « le problème initialement subjectif par essence, acquiert une existence objective : [...] il se met à exister en tant qu'objet observable indépendamment du sujet qui le fait advenir » dit Andler (1987, p. 123). A l'inverse, la pierre rencontrée sur le chemin, lorsqu'elle est devenue « problème objectivé, donne naissance à autant de problèmes subjectifs qu'ils se trouve de sujets pour se l'approprier » (ibid.). La pierre annonciatrice d'une attaque, sera interprétée différemment par chacun des voyageurs : « il y a donc une tension permanente, un potentiel de conversion bilatérale entre problème objectivé et problème subjectif » constate Andler (ibid., p. 123-124).

3.2.2.1.2. La double face temporelle et a-temporelle du problème

« La même dualité s'établit sur un plan temporel et pour les mêmes raisons » poursuit Andler (ibid., p. 124). La rencontre avec cette pierre a un double aspect : celui d'une aventure qui implique « un déroulement irréversible et unique » (ibid.), et en même temps celui d'un tracé « objectivé [qui] revient éternellement, se répète indéfiniment » (ibid.) : le convoi arrêté, l'assaut des voleurs, la lutte, les biens volés ou pas, les attaquants vainqueurs ou vaincus... Dans cette perspective note Andler (ibid.), « si de la solution, on ne saurait *remonter* au problème, rien n'empêche de repartir du problème comme si la solution n'était pas encore apparue. En ce sens, on peut dire que le problème subjectivement aboli par la solution lui survit objectivement ».

Les deux premières double faces montrent que le problème est pris dans un double mouvement dialectique, entre objectivité et subjectivité, entre a-temporalité et temporalité : « on pourrait alors parler d'historicité et d'ahistoricité du problème, ce qui ouvrirait d'ailleurs la porte à une multitude de possibilités, du sujet unique et de l'événement singulier à un extrême, jusqu'au sujet universel et à la trace éternelle à l'autre, en passant par des degrés croissants d'intersubjectivité et d'abstraction temporelle. » remarque Andler (ibid.).

3.2.2.1.3. La double face latente et patente du problème

Au delà des deux doubles visages pré-cités, en est un autre. Ce dernier exprime cette fois, une dialectique entre patent et latent. La pierre sur le chemin, est l'aspect manifeste

du problème, perceptible par tous, sensible, identifiable, patent. Mais cette pierre est le signe, l'indicateur, l'annonce d'une chose qui, elle, n'est pas encore apparue. Cette chose n'a pas encore été rencontrée par les voyageurs, elle est au-delà de la pierre, au delà du visible, du perceptible, de l'immédiatement accessible, et pourtant, elle constitue l'essentiel. Pour les voyageurs, le problème prend au fur et à mesure une autre forme. Ce n'est plus tant la pierre sur le chemin qui leur pose problème, c'est l'attaque des voleurs permise par la pierre. Etre confronté à un problème, c'est donc être en contact avec sa forme manifeste, en même temps qu'en rencontrer « la face cachée », laquelle déborde et va au-delà du problème tel qu'il est d'abord perceptible par tous. Et l'on peut supposer que c'est la face cachée qui provoque l'inquiétude, la stupeur, face au problème, et confère à ce dernier cet aspect énigmatique que souligne Fabre (1999, p. 11), voire ce caractère sacré ou divin (Vernant, 1990, p. 235).

Une caractéristique de la face latente est qu'elle ne préexiste pas à la face manifeste : elle est créée en même temps qu'elle est rencontrée. C'est donc une aventure, et en ce sens, elle ne peut être entièrement prévue. Il n'est pas possible, en effet, de prédire exactement ce que sera l'assaut des voleurs, ni la manière dont les voyageurs vont se défendre. Ces derniers peuvent rebrousser chemin, prendre un autre itinéraire, combattre avec des armes puissantes qui surprennent les assaillants, tendre des pièges, ou se rendre...

Un autre trait du problème est que, par son urgence et son imminence, il force, il somme, à aller au-delà de l'aspect manifeste. Plus précisément, il intime de rencontrer non seulement ce qui est caché par le patent, mais aussi ce « non advenu » qui n'existe pas encore. Ces spécificités intéressent les situations d'enseignement ou de formation car elles permettent de comprendre la connivence des problèmes avec l'accès au nouveau.

La face patente correspond au problème-énoncé, et pour prendre un exemple parmi d'autres, à l'énoncé de problème de mathématiques : ce dernier est objectivé, il est le même pour tous ceux à qui il s'adresse. C'est la pierre sur le chemin. De la rencontre de chaque sujet – élève ou formé, accompagné du praticien – avec le problème-énoncé, vont naître autant de problèmes-subjectifs, qui constitueront autant de faces latentes, où se jouera, comme dirait Schwartz (2001, p. 68) « ce qui est ici et maintenant en suspens comme

destin à vivre », avec déstabilisation des différents protagonistes, mobilisation, lutte, aventure.

Le mot « problème » désigne donc, à lui seul, deux entités hétérogènes, qui semblent rarement distinguées, et entre lesquelles « la langue refuse de trancher : il n'y a pas deux mots dont l'un correspondrait au problème subjectif, au problème-question, et l'autre au problème objectif, au problème-énoncé [...]. La langue se tient à la bifurcation, elle ne choisit pas entre le problème latent et le problème patent, activé. » (Andler, 1987, p. 124.). Il apparaît donc important, en situation éducative notamment, d'être attentif à l'usage du mot problème : parle-t-on de problème-énoncé, de problème latent, ou de la dialectique des deux ?

Cette ambiguïté entretenue par la langue montre néanmoins que tout problème-énoncé cache, préfigure et permet un autre problème, qui lui, est à créer, à inventer. Plus encore, elle indique que tout problème n'existe que par la relation dialectique entre problème manifeste et problème « non encore advenu ». Lorsque cette dialectique est à l'œuvre, c'est-à-dire lorsque l'élève – ou le formé – a la possibilité de recréer le problème-énoncé comme problème-pour-lui, ce dernier se trouve alors engagé dans une aventure, où peuvent avoir lieu des rencontres uniques, essentielles pour l'accès au nouveau :

- rencontre avec les pairs et avec le praticien, dans l'ici et maintenant des interactions,
- rencontre entre des savoirs multiples et une expérience nouvelle.

3.2.2.1.4. La connivence du problème avec l'accès au nouveau

Le problème implique une dialectique entre historicité et anhistoricité, mais aussi entre latent et patent, a-t-on dit. Cette spécificité du problème est fondamentale, pour l'apprentissage et la formation, en ce qu'elle est l'une des conditions pour que l'entendement du problème initial puisse être reculé, élargi, dépassé, et pour qu'à cette occasion, des savoirs antérieurs multiples soient remaniés en savoirs nouveaux.

On remarquera alors que l'heuristique de Polya – dont on rappelle qu'elle est l'étude de la succession des chemins vers le nouveau –, est conçue dans cette perspective. En effet, la dialectique constitutive du problème se retrouve précisément dans la conception de l'heuristique comme articulation entre trajectoire – anhistorique et relevant du patent – et mouvements heuristiques – qui eux, sont historiques et de l'ordre du latent. On dira

donc que l'heuristique étudie la dialectique des trajectoires et des mouvements heuristiques. La confrontation à un problème peut alors être comprise comme un temps particulier de l'expérience humaine, où se joue une dialectique entre ; d'une part, l'anhistorique (l'obstacle, la trajectoire) et l'historique (l'aventure, les interactions imprévues entre sujets et praticien, les mouvements heuristiques des sujets) ; et d'autre part, le manifeste – ce qui est présenté aux sujets et qui est communément partageable (comme le problème-énoncé) – et le latent – le caché et le « non encore advenu ».

Les questions suivantes se posent cependant. Comment les problèmes d'apprentissage et de formation sont-ils conçus ? Sont-ils toujours considérés comme des mouvements dialectiques d'accès au nouveau ? Sont-ils des « bolos jetés », des « jets grecs » qui suspendent une progression et occasionnent une « dé-route » ? Les enseignants et les formateurs accordent-ils à la question la puissance de déstabilisation, de mobilisation et de mise en relation que lui confère l'étymologie ? Si l'aspect manifeste du problème est communément perçu, en est-il de même de son aspect latent, lequel donne au problème une dimension d'aventure à vivre, tissée d'imprévu ?

Néanmoins, l'étymologie donne une intelligibilité partielle du problème, en ce sens qu'elle ne considère pas – ou peu – le rapport de la question posée avec la réponse. Et sur ce dernier point, le dictionnaire apporte un éclairage.

3.3. La notion de problème dans le sens commun

Le dictionnaire (Larousse, 1983 et 2003) définit le problème comme une question à résoudre, qui fait difficulté, prête à la discussion et constitue une préoccupation. Plusieurs idées sont ainsi rassemblées.

- D'abord l'idée de question associée à celle de résolution,
- puis celle de difficulté,
- ensuite l'idée de discussion, d'argumentation, de confrontation, de débat, de dialogue, y compris avec soi-même,
- et enfin l'idée de préoccupation, c'est-à-dire d'occupation qui passe avant les autres, en priorité et qui rejoint l'idée de déstabilisation/mobilisation déjà présente dans l'étymologie.

Ici aussi, le problème apparaît comme une entité aux traits multiples et étroitement reliés. De nouvelles idées apparaissent cependant : celle de « question à résoudre » et celle d'argumentation et de discussion qui seront abordées dans un deuxième temps, après qu'ait été reprise l'idée de difficulté, entrevue en partie dans l'étymologie, mais de manière non explicite.

3.3.1. Problème et difficulté

L'idée de difficulté – du latin *dis-facilis* – est celle de la nécessité de faire autrement, voire autre chose que ce qu'on a l'habitude de faire. Une question d'apprentissage ou de formation fait donc problème lorsque les sujets n'ont pas de réponse toute prête et immédiate – mémorisée ou impliquant la mobilisation presque automatique d'une technique ou d'une « manière de faire » déjà « rôdée ».

Mais toute difficulté est relative, car le problème, on l'a vu avec Andler, est foncièrement subjectif. Ainsi, chercher un mot dans un dictionnaire sera un problème pour un élève de CE1 qui construit l'organisation alphabétique, mais beaucoup moins pour un élève de CM2 qui peut immédiatement mettre en œuvre l'algorithme adéquat. La question « Quelle est la date de la mort d'Henri IV ? » ne constitue pas un problème pour celui qui a la réponse en mémoire, ou qui sait pouvoir la trouver dans un manuel d'histoire précis. En revanche, pour un apprenti mécanicien, trouver la clé qui correspond à un boulon est un problème s'il n'a pas acquis une certaine « expérience » de l'utilisation des outils.

Il faut cependant distinguer. Leibniz note « qu'il y a des thèmes qui sont moyens entre une idée et une proposition. Ce sont les questions qui réclament seulement le oui et le non ; et ce sont les plus proches des propositions. Mais il y en aussi qui réclament le comment et les circonstances, etc., où il y a plus à suppléer pour en faire des propositions » (1765, *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, livre IV, ch.1, §.1). Par exemple, même si elle reste subjective, la question « Quelle est la vitesse, à l'arrivée au sol, d'un corps qui tombe du haut de Notre Dame de la Garde ? » constitue, elle, et quelque soit le sujet, un problème de physique. Car elle exige l'élaboration, l'objectivation, la mise en relation de certaines connaissances ou données cruciales relatives « au comment et aux circonstances », telles la hauteur du monument, la valeur de l'accélération de la pesanteur à cet endroit et à un moment donné...La réponse n'a donc pas ici le « caractère d'immédiateté » (Danino, 1999, p. 8) mais nécessite une

médiation. Il en est de même pour la question de philosophie : « Est-il possible que les rapports entre les hommes échappent à la violence ? », pour les questions qui initient la production d'écrit en français, et pour celles concernant la lecture interprétative de textes. Les problématiques travaillées dans les mémoires professionnels ou universitaires en sciences humaines, en formation initiale ou continue obéissent également à la même exigence.

Une question sera donc considérée comme un problème d'apprentissage ou de formation, si elle place le sujet devant un « vide de réponse » qui exige de lui de « faire autrement voire autre chose » que ce qu'il sait déjà faire, par le « réquisit d'un savoir » (Danino, 1999, p. 8.) relatif au « comment et aux circonstances ». En d'autres termes, les problèmes visés par cette recherche sont ceux qui déroutent la pensée du sujet, déroutent au double sens du terme : « au sens d'un désarroi ou d'une confusion, [...mais aussi au sens propre] où l'obstacle dressé provoque le besoin de changer d'itinéraire, de modifier le cours de la pensée » (Danino, 1999, p. 7). Ils requièrent donc un détachement des chemins déjà connus, habituellement empruntés, pour en construire d'autres.

3.3.2. Problème, question à résoudre et discussion

Un problème est une « question à résoudre », dit le dictionnaire. Cette affirmation marque une différence d'avec l'étymologie : un problème n'est plus entendu comme une question « posée » seulement. Il devient une question « à résoudre ». La présence de l'injonction « à résoudre » est à noter : dans le sens commun, aujourd'hui, un problème « doit » être résolu. Ce constat, amène deux réflexions.

- La première permet de rejoindre une thématique abordée en début de chapitre, qui est celle de la résolubilité des problèmes. Est-ce la seule destinée possible pour un problème que d'être résolu – même si la résolution ne semble pas assurée ? Autrement dit tous les problèmes ne peuvent-ils être conçus que dans la perspective de leur disparition ? Ou bien existe-t-il également des problèmes qui ne sont pas voués à être résolus, mais plutôt à subsister en tant que tels ? Quelles seraient alors les caractéristiques respectives des problèmes résolubles et non résolubles ?

- La seconde concerne le lien entre question et réponse. En effet, le terme « question à résoudre » indique une étroite association, voire une union scellée entre question et

solution. Or, si une question est conçue comme étant exclusivement « à résoudre », n'est-ce pas aussi parce qu'elle est pensée comme étant, a priori, entièrement absorbée par la réponse – ou pour le dire différemment, parce que la réponse serait déjà contenue dans la question ? Ne dit-on pas couramment : « Il n'y a pas de problème, il n'y a que des solutions » ? Et dans cette perspective, un problème ne serait-il pas transformé en « un défaut, une lacune, un obstacle, une difficulté, [où] seule compte la réponse qui permet de le faire disparaître. » (Meyer, 1997, p. 23) ?

Ce qui amène des questions nouvelles. Comment comprendre le passage d'une conception de la question comme « jet grec », comme puissance de déstabilisation, de mobilisation et d'accès au « non advenu », à une conception de la question comme effacement voire soumission à la réponse ? Comment s'est opéré le changement entre une question conçue comme radicalement différente de la réponse, et une question vue comme une pâle copie de la réponse ? Les travaux de Meyer (1986) sur la problématologie – à savoir « l'étude du questionnement » (Meyer, 1986, p. 7) – apportent un éclairage : ce changement trouverait son origine dans la réflexion menée par trois célèbres philosophes grecs, entre le V^e et le IV^e siècle avant notre ère, à savoir Socrate, Platon et Aristote.

Les trois prochains paragraphes auront pour objet d'apporter des réponses à ces différents questionnements, principalement à partir des travaux de Deleuze (1968), Meyer (1986) et Fabre (1999). Le paragraphe 3.3.3. proposera une compréhension de la différence entre question et réponse, à cette époque de la Grèce ancienne. Le propos du paragraphe 3.3.4 sera de se demander si des pratiques d'indifférenciation et de différenciation question-réponse sont opérantes, actuellement, dans l'enseignement et la formation, et avec quelles conséquences tant sur les pratiques des professionnels, que sur le parcours d'accès au nouveau des sujets. Et enfin, le paragraphe 3.3.5. établira une caractérisation des problèmes résolubles et non résolubles.

3.3.3. La différence entre question et réponse chez Platon, Socrate et Aristote

La différence entre question et réponse, que Meyer (1986, p. 36) appelle « différence problématologique », est l'un des termes d'un débat ancien autour de la dialectique, qui a duré près d'un siècle et demi. Chacun des trois philosophes de l'Antiquité grecque – l'un ayant respectivement l'autre pour disciple – a mené à son tour ce débat. Ce qui a

donné lieu à l'élaboration de trois conceptions de la dialectique. Selon l'interprétation qu'en fait Meyer, ces trois conceptions ont impliqué, chacune à leur manière, un écrasement de la différence problématologique.

Dans son étymologie, la dialectique – littéralement « dia » : à travers, et « logos » : le verbe, le discours –, est le chemin de connaissance possible au travers du verbe. Parmi les questions qui préoccupent les trois philosophes, sont celles de comprendre quel est ce chemin, et s'il permet – ou pas – un accès au savoir.

3.3.3.1. La dialectique selon Socrate

Socrate met en œuvre un « processus de questionnement » (Meyer, 1986, p. 85) au travers de dialogues – à l'exemple de Ménon. La dialectique est ici « l'interaction des questions et des réponses, et ce rapport, pour subjectif qu'il soit [...] est dialogique, interhumain » (ibid., p.81/82).

Le philosophe grec mène ses dialogues d'une manière particulière. Il procède à un examen critique des affirmations de ses interlocuteurs « experts », sans pour autant proposer lui-même de réponse stabilisée. Il s'attache plutôt à renvoyer des remarques qui questionnent les prétendus savoirs : « Socrate interroge. Il prend à partie ses interlocuteurs afin de leur montrer qu'ils ignorent ce qu'ils croient savoir. » (ibid., p. 83). Il semble que l'intention de Socrate soit d'abord d'ébranler les certitudes de ses protagonistes, avant que de produire de la connaissance : « les questions préalables (qu'est-ce que X ?) dont Socrate réclame toujours l'élucidation, ne visent pas la définition d'une essence mais la recherche d'un point de départ commun : mettons-nous d'accord sur ce qu'est pour nous la vertu, avant de savoir si elle peut s'enseigner. Mais l'approbation ne marque toujours qu'une nécessité conditionnelle : si l'on dit que la vertu est ceci, alors il en découle telle et telle conséquence ! Quant à savoir ce qu'est la vertu elle-même, demandez aux sophistes, eux qui ont réponse à tout ! » (Fabre, 1999, p. 31).

Or, avec un tel processus de questionnement, Socrate s'attire de nombreuses critiques, telles celles d'Adimante, dans la République : « on ne saurait, Socrate, rien opposer à tes raisons ; pourtant veux-tu connaître l'impression réelle que tu fais sur tes auditeurs, chaque fois que tu exposes cette opinion ? Ils s'imaginent que faute de savoir questionner et répondre, la discussion les entraîne à chaque question un peu plus loin de la vérité, et qu'à la fin de l'entretien, ces petits écarts accumulés font apparaître une erreur énorme, tout opposée à leur sentiment. Et de même qu'au trictrac les joueurs inexpérimentés finissent par être bloqués par les joueurs habiles et ne peuvent plus bouger leurs pièces, de même tes auditeurs finissent par être bloqués et réduits au silence non avec des pions, mais avec des raisonnements, sans qu'au reste la vérité gagne rien à cette méthode. » (Platon, *République*, livre IV, 487 b-c).

Il apparaît, à travers ces remarques que, dans les dialogues, Socrate utilise la question dans sa pleine signification de « trait lancé », de puissance de déstabilisation. Les questions de Socrate sont néanmoins vécues par les interlocuteurs, comme toutes-puissantes en ce qu'elles ne se laissent jamais réduire ou transformer en une réponse. Tout au plus, disent les détracteurs, laissent-elles la place à d'autres questions, lesquelles sont menées de telle sorte qu'elles n'autorisent aucune progression vers « la vérité » : au contraire, elles l'entravent.

A travers les dialogues dits « aporétiques », Socrate crée une problématique maximale, qui occasionne une grande incertitude chez les interlocuteurs, une déroute, au sens de désarroi, de confusion et même de blocage. Mais cette problématique ne provoque, selon les dires de ces derniers, aucune déroute au sens propre du terme, c'est-à-dire aucune modification du cours de la pensée – laquelle est, on l'a vu, l'une des caractéristiques principales du problème. Avec sa grande « habileté de joueur de trictrac », Socrate dirige ses interlocuteurs vers des apories. L'urgence pour lui, semble être la remise en cause de la propension de certains à avoir « réponse à tout » – à l'instar des sophistes : « il interrogeait et interrogeait sans cesse, non pour faire œuvre « d'extension scientifique », mais pour faire vaciller les évidences qui servent à opprimer dès qu'elles s'incarnent en institutions, c'est-à-dire en juge, en général, en prêtre. » souligne Meyer (1997, p. 91). Socrate pointe, par exemple, que savoir ce qu'est la vertu génère un questionnement irréductible, autrement dit, ne produit aucune réponse stabilisée exempte de question. Par ce biais, il pense montrer qu'il est impossible, d'accéder à un savoir au travers du verbe – en fait, au travers de l'interaction des questions et des réponses telle qu'il la pratique. Il affirme clairement, à ce sujet : « l'interrogation par elle-même ne fait pas surgir la connaissance de ce dont il est question, tout au plus fait-elle voir que ce qui est en question le demeure. (...) elle maintient la problématique de ce qui est en question. » (Meyer, 1986, p. 84). Mais pourquoi cette impossibilité du répondre ?

A cette époque de l'Antiquité grecque, la condition du savoir – et par conséquent du répondre – était son caractère universel et immuable. Allusion est faite ici à la théorie de la réminiscence, selon laquelle chercher et apprendre reviennent à une seule et même chose, à savoir se souvenir, au prix d'un grand effort, d'un savoir vrai et éternel acquis par l'âme dans un temps antérieur : l'âme « a vu à la fois les choses d'ici et celles de l'Hadès [le monde de l'Invisible], c'est-à-dire, toutes les réalités, et il n'y a rien qu'elle n'ait appris. En sorte qu'il n'est pas étonnant qu'elle soit capable, à propos de la vertu comme à propos d'autre chose, de se

remémorer ces choses dont elle avait justement, du moins dans un temps antérieur, la connaissance. En effet, toutes les parties de la nature étant apparentées, et l'âme ayant tout appris, rien n'empêche donc qu'en se remémorant une seule chose, ce que les hommes appellent précisément « apprendre », on ne redécouvre toutes les autres, à condition d'être courageux et de chercher sans craindre la fatigue. Ainsi, le fait de chercher et le fait d'apprendre sont, au total, une réminiscence. » (Platon, *Ménon*, 81d-82a). Certes, Socrate veut bousculer les « soit-disant certitudes ». Mais en même temps, il est agi par la théorie de la réminiscence, qui parce qu'elle considère qu'un savoir ne peut être que vrai, universel et immuable, empêche que puissent être élaborés des savoirs mouvants, locaux et non certains. On peut ainsi faire l'hypothèse que de ce fait, il est impossible pour Socrate de mettre en lien la question de la vertu – par exemple – avec une réponse éventuelle, puisque cette dernière ne peut constituer qu'une avancée partielle et non stabilisée. La conséquence en est que l'existence même du problème est empêchée. Car, souligne Deleuze (1968, p. 212), « un problème n'existe pas hors de ses solutions. [...] Un problème se détermine en même temps qu'il est résolu ». Autrement dit, le problème « qu'est-ce que la vertu ? » ne peut exister, car il n'y a pas, pour Socrate, de mise en perspective possible avec une réponse. Il n'y a donc pas, dans les dialogues de ce philosophe, de différence entre question et réponse, cette dernière n'ayant pas d'existence possible : la différence problématologique est ainsi inexistante.

Cependant, la dialectique socratique a provoqué chez son élève Platon, une déroute, cette fois-ci au sens premier de modification de la pensée, déroute qui, de nos jours encore, a des conséquences sur notre pensée occidentale.

3.3.3.2. La dialectique selon Platon

Platon prend de la distance avec Socrate : « si l'on prend pour principe une chose que l'on ne connaît pas, et que les conclusions et les propositions intermédiaires soient tissées d'inconnu, on peut bien mettre tout cela d'accord, mais on n'en fera jamais une science » dit-il (*La République*, livre VII, 533c). De plus, il reproche à son maître « de ne s'être guère occupé du répondre, de s'être même interdit la possibilité de celui-ci qu'il pratiquait pourtant » commente Meyer (1986, p. 106). L'enjeu de Platon est de taille : trouver le moyen d'accéder à un savoir « anhypothétique », en d'autres termes, élaborer une théorie de la réponse. Car selon lui, « à quoi sert de questionner si ce n'est pour obtenir des réponses » (ibid., p. 107).

Un premier glissement de la dialectique s'opère alors. Platon met « l'accent sur la réponse plutôt que sur la question, sur la résolution (la vérité, la science) plutôt que sur l'examen critique.

La dialectique cesse alors d'être interrogative, mais devient bien plutôt *la* méthode pour parvenir à la réponse, à ce qui vaut en vérité et en réalité » (ibid., p. 86). Son argument est qu'« accéder à la réponse à la question posée au départ n'est guère possible si l'on reste dans la sphère du problématique » (ibid., p. 88). La visée platonicienne est donc d'« évacuer l'hypothétique de l'entreprise dialectique afin de mettre à jour le côté apocritique (apocrisis : la réponse) de ce qui se dit au cours du débat » (ibid., p. 89). Dans ce cas « le savoir vise précisément à évacuer la problématique (...) La conception du logos qui va alors prévaloir ne reposera plus sur le couple question-réponse, mais sera centrée sur la valeur objective de l'assertion. » (ibid., p. 91).

L'une des questions auxquelles Platon a été confronté est la suivante : « Qu'est-ce qui fait qu'une réponse est réponse ? » (Meyer, 1986, p. 107). Pour y répondre, Platon va émettre le postulat suivant : « une réponse ne se réfère qu'à une question résolue, laquelle disparaît de ce fait » (ibid., p. 107). Il est à noter au passage que ce postulat sera retrouvé sept siècles plus tard dans les écrits de Pappus sur la méthode analytique – lequel constitue le premier traité d'heuristique signalé par Polya – postulat qui s'exprime dans les termes suivants : « la chose cherchée est considérée comme étant concédée. » (Pappus, *Collectiones*, livre VII). Dès lors, continue Meyer, « ce qui justifie une réponse ne tiendra pas à la question qu'elle résout ; celle-ci ne se posant plus, elle n'expliquera rien. Le répondre doit pouvoir se justifier par lui-même, systématiquement, non pas comme répondre, mais comme tissu de *jugements*.⁹ » (1986, p. 107). Et par conséquent, dans un tel cadre, « il n'est plus besoin de penser la différence problématique: ce qui est dans la question est ce qui se trouve dans la réponse indifféremment » (ibid., p. 109). La différence problématique est ramassée sur une seule dimension : la réponse à l'exclusion des questions. Et de ce fait, elle s'annihile.

Est mis ici en évidence le cheminement qui a permis de déconnecter la réponse de la question, lequel consiste à postuler dès le départ que la question est résolue et que de ce fait elle n'a plus aucune raison d'être dans la suite du problème. La réponse devient alors un savoir pensé comme vrai, intangible, habitant la sphère de la certitude, valable pour tous, indépendant de la personne qui l'acquiert. « La méthode dialectique est donc [...] la seule qui, rejetant successivement les hypothèses, s'élève jusqu'au principe même, pour assurer solidement ses conclusions. » dit Platon (*République*, livre VII, XIVd).

La dissociation entre question et réponse objectivée par Platon a eu, selon Meyer, des conséquences sur le « destin de la pensée occidentale » (ibid., p. 106). Son interprétation est la suivante. Avec Platon, « c'est le questionnement qui meurt, lentement, inexorablement. De

⁹ Pour Meyer « le jugement, c'est la réponse dont on évacue tout ce qui la constitue comme réponse. » (1986, p. 107).

constituant essentiel de la démarche philosophique avec Socrate, il sera relégué à un rôle assez accessoire, de mécanisme psychologique et rhétorique » (ibid). A partir de là, commence « le temps des réponses sans question. Ou encore celui d’une image du savoir comme processus objectif déroulant déductivement ses résultats » (Fabre, 1999, p. 32).

3.3.3.3. La dialectique selon Aristote

« La dialectique débuta par le dialogue, l’interrogativité en acte, et elle devint science. Ce fut là le grand tournant de la philosophie occidentale : le culte de la science n’a pas d’autre origine que le déplacement de l’interrogation en scientification du pensable. » dit Meyer (p. 107). Mais la dialectique subira un second glissement avec Aristote qui établira « une coupure théorique entre le domaine de la scientificité, dont il lui faudra désormais stipuler les règles - et ce sera la logique avec ses syllogismes - et le champ de l’interhumain, la dialectique. Celle-ci cessera d’être synonyme de science, et elle éclatera en rhétorique, topique et poétique » (ibid., p. 82). La dialectique selon Aristote, commente Fabre (1999, p. 32/33), « ne porte que sur le vraisemblable et [...] part, non du vrai, mais du probable. Elle argumente mais ne démontre pas. [...] D’ailleurs, ce qui vient en premier dans la dialectique n’est pas le questionnement mais l’opinion. Et le problème dialectique naît précisément du conflit des opinions déjà-là ».

Le tableau qui suit rassemble quelques traits des conceptions de la dialectique et de la différence problématologique des trois philosophes, selon la lecture qu’en fait Meyer.

Socrate	Platon (élève de Socrate)	Aristote (élève de Platon)
<ul style="list-style-type: none"> - Processus dialogique de questionnement : interaction question-réponse. - Examen critique - Mise en évidence de l’irréductibilité de la problématique, laquelle conduit à l’impossibilité du répondre - Dialogue aporétique 	<ul style="list-style-type: none"> - Méthode pour garantir l’obtention d’un savoir immuable. - Part d’hypothèses, rejetées par la suite, pour atteindre les principes qui assurent la conclusion. - Assertions. Propositions. - Convertibilité question/réponse - Focalisation sur la résolution - Validation, justification. 	<ul style="list-style-type: none"> - Champ de l’interhumain - Eclatement en trois domaines : rhétorique, topique et poétique
Problématique de ce qui est en question maintenue.	Réduction de la problématique à la validation d’une proposition.	Problématique reléguée au rang de « revolver rhétorique ».
Problématique rabattue sur la question.	Problématique rabattue sur la réponse.	
Indifférenciation problématologique	Indifférenciation problématologique	Indifférenciation problématologique

Tableau 8. : dialectique grecque et différence problématologique

L'affirmation de Meyer selon laquelle le questionnement meurt lentement avec Platon suscite quelques remarques. Le questionnement est-il réellement mort à partir de Platon ? Et d'abord, le questionnement peut-il mourir ?

A la deuxième question, il sera répondu par une citation de Meyer lui-même : « qu'on le veuille ou non, l'homme *est* une question. [...] L'homme est un questionneur, et il est question pour lui-même, une question qui soulève la question de ce pourquoi il est question, alors qu'une table, une étoile ou un singe, sont simplement une étoile, une table et un singe sans que cela *leur* pose problème. » (1997, p. 14). En d'autres termes, le questionnement ne peut mourir sans que l'homme lui-même ne meure. Il en résulte que le questionnement n'est certainement pas mort avec Platon. Mais qu'entend alors Meyer par « mort du questionnement » ? N'entend-il pas le fait que le questionnement, en tant que puissance constitutive de l'humain, a disparu des discours philosophiques, et n'a donc pas pu continuer d'être pensé, étudié ? De ce fait, il a été dénié, partiellement relégué dans l'ombre, masqué et rendu invisible, alors qu'il est – et a toujours été – irréductiblement présent et nécessaire, y compris dans le discours de ces philosophes, dans la totalité du cheminement d'accès à la connaissance de toute personne. C'est ce que Meyer souligne : « à vouloir justifier un ordre qui ne connaît que des réponses, des propositions, ces philosophes peuvent se voir reprocher de se mouvoir en cercle, alors que si on s'attache à la problématisation qui est la leur, on peut observer une véritable rigueur philosophique, où le questionnement qui leur sert de point d'appui engendre des réponses, différentiables comme telles. » (1997, p. 30). Mais n'est-ce pas également la différence problématologique qui n'a pu exister dans les élaborations théoriques, à cette époque de l'Antiquité grecque, tant avec Socrate, qu'avec Platon ou Aristote, parce que constamment écrasée sur l'une ou l'autre de ses dimensions : la question ou la réponse ? Notre point de vue actuel, permet de faire l'hypothèse qu'elle aurait peut-être pu vivre si, comme on le verra dans le prochain paragraphe, « le savoir, à l'inverse de ce qu'on en dit depuis Platon, [...] avait pu] être associé au problématique, grâce à l'existence des réponses problématologiques » (Meyer, 1986, p. 347).

Le propos est ici de comprendre les répercussions, dans les situations éducatives actuelles, de l'indifférenciation question-réponse. De telles pratiques sont-elles repérables, chez les enseignants et les formateurs, en situation d'apprentissage ou de formation, et sous quelle forme ? En est-il de même pour des pratiques de

différenciation question-réponse ? Mais auparavant, qu'entendre par indifférenciation et différenciation question-réponse en situation éducative ?

3.3.4. La différenciation et l'indifférenciation question-réponse dans l'enseignement et la formation

Fabre (1999, p. 77) a noté que les courants pédagogiques ont mis « l'accent sur l'interaction question/réponse dans le processus enseignement/apprentissage (Meirieu, 1988) (...) ». Les pédagogues ont le plus souvent privilégié l'un des termes de l'interaction au détriment de l'autre. Ainsi la pédagogie de la réponse rejette les questions dans un passé antérieur en présupposant que le problème a déjà été rencontré avant la leçon ; ou alors elle le repousse après la leçon pour son application. Mais la pédagogie du problème (celle de l'école nouvelle ou des pédagogies du projet !) commet l'erreur symétrique en privilégiant les questions. ». On retrouve ici l'indifférenciation question-réponse, avec rejet soit des questions soit des réponses. Comment peut-elle être caractérisée en situation éducative ?

3.3.4.1. L'indifférenciation question-réponse

Qu'est-ce qui fait qu'une question se présente comme quelque chose de semblable à la réponse, comme une réplique de celle-ci ? Meyer avance une distinction : question et réponse sont « indifférenciées » (Meyer, 1986) si une réponse déjà-là s'impose à l'esprit du questionneur pour l'amener à formuler la question, en fonction de la réponse : « la réponse est là aussi dans la question. Celle-ci, en se formulant, fait éclore la solution » dit Meyer (1997, p 28).

Ainsi, lorsque le praticien – enseignant ou formateur – formule des questions habitées par la réponse, il pratique l'indifférenciation question-réponse¹⁰. A ce moment-là, il considère la question comme une manière de poser la réponse, ou de l'amener au pas à pas, de façon que les sujets arrivent plus ou moins directement et rapidement, mais sûrement, à la réponse précise qu'il « a dans la tête ». La question devient alors ce que Deleuze appelle une « interrogation », laquelle a pour caractéristique d'être « toujours calquée

¹⁰ Rien ne permet d'affirmer que la pratique du formateur soit binaire, en ce sens qu'elle serait exclusivement centrée sur l'indifférenciation ou sur la différenciation question/réponse». Il semblerait plutôt, comme on le verra plus loin, qu'il y ait des moments d'indifférenciation et des occasions de différenciation. Il ne s'agit donc pas ici d'établir une typologie stricte de praticiens, à partir de la distinction théorique proposée par Meyer.

sur des réponses donnables, probables ou possibles. Elle est donc elle-même, le double neutralisé d'une proposition supposée préexistante, qui peut ou doit servir de réponse. [...] Et même lorsque nous ignorons la réponse, nous n'interrogeons qu'en la supposant déjà donnée, préexistant en droit dans une autre conscience. C'est pourquoi l'interrogation, d'après son étymologie, se fait toujours dans le cadre d'une communauté : interroger implique non seulement un sens commun, mais un bon-sens, une distribution du savoir et du donné par rapport aux consciences empiriques [...] de telle manière qu'une conscience est censée savoir ce que l'autre ignore » (Deleuze, 1968, p. 203). L'indifférenciation question-réponse conduit ainsi à une pratique interrogative, laquelle implique un « bon sens », c'est-à-dire la détermination par le praticien, en fonction du « savoir et du donné » à « distribuer », d'une « bonne » direction, d'une trajectoire – la plus directe possible – que les sujets auront à suivre et qu'ils ne peuvent qu'emprunter. Pour cela, plusieurs modalités existent. Deux d'entre elles seront exposées.

3.3.4.1.1. Deux modalités de l'indifférenciation question-réponse

- Une des façons d'« indifférencier » la question et la réponse est, pour l'enseignant ou le formateur, de pratiquer une interrogation téléguidée par la réponse. Pour fixer les idées, l'exemple peut être cité de l'élève qui résout un problème d'arithmétique. S'agissant de calculer le coût de 5 baguettes de pain à 0,64 euro l'une, l'enseignant lui dit « Alors, explique-moi comment il faut faire. Il faut diviser ou bien il faut multiplier ? ». Dans ce cas, le maître pose la solution du problème devant l'élève, dans l'interrogation, sous la forme d'une alternative déguisée : diviser ou multiplier.

- Une autre modalité – qui est une extension de la première – est la maïeutique. Il s'agit ici de faire découvrir au formé, par une série d'interrogations ciblées, présentées dans une progression en escalier, la réponse que le praticien porte en lui. Dans ce cas, la réponse n'est pas contenue dans une seule interrogation, mais elle est décortiquée, émiettée, atomisée, distillée dans l'ensemble des interrogations qui s'enclenchent l'une après l'autre sous une forme plus ou moins déductive. Ici, c'est le praticien qui prend en charge la détermination de la trajectoire de questionnement – et par conséquent de l'ordre et de l'enchaînement des interrogations.

Dans les deux modalités exposées, le praticien se propose, par le biais de l'interrogation, de conduire les élèves ou les formés vers la réponse attendue, en leur faisant emprunter la trajectoire qu'il préconise, qu'il conçoit pour eux. Il prend donc en

charge le parcours que les sujets doivent suivre. Le paragraphe suivant se propose de présenter et d'analyser un exemple concret d'indifférenciation question-réponse.

3.3.4.1.2. Un exemple concret d'indifférenciation question-réponse en situation

Il s'agit d'une séquence de lecture d'un texte de Marcel Pagnol : « Le flot des écoliers », en classe de CM2 (enregistrement audio seulement). Les interventions du maître sont indiquées par M, celles des élèves par E ou par le prénom.

Transcription de la séquence			Commentaires
1	M	On m'a dit...dans le texte ...dès neuf heures moins le quart...le flot des écoliers envahit la cour de récréation...Qu'est-ce qu'on peut dire de cette expression « le flot des écoliers » ? Expression parce qu'elle se compose de quatre mots. (<i>Le maître claque dans ses mains</i>). Ca apparaît. Ça ressemble à quoi ?...dans votre esprit cela...Catherine	Guidage réglé en acte, par des interrogations de plus en plus fines et ciblées, vers l'unique réponse attendue par le maître : le flot des écoliers fait penser à une vague humaine. Devant les réponses insatisfaisantes des élèves, le maître retourne à la question initiale, insiste, prétexte que les élèves n'écoutent pas, alors que ces derniers semblent plutôt ne pas cerner « ce qu'il veut leur faire dire ».
2	Catherine	Foule	
3	M	Bon, à une foule, bien sûr...Et pourquoi une foule ici...le flot des écoliers envahit la cour de récréation ? (<i>Le maître claque dans ses mains</i>).	
4	E	Parce que c'est le jour de la rentrée.	
5	M	Ah ! Il n'y a pas que le jour de la rentrée que le flot des écoliers envahit la cour de récréation...Ca se produit au moins deux fois par jour...Une fois le matin, une fois l'après-midi...	
6	E	Le cour se remplit de plus en plus	
7	M	Bien sûr qu'elle se remplit de plus en plus...Mais vous n'y voyez pas une image, là-dedans ? Le flot des écoliers ?? Caroline	
8	Caroline	Eh bien, il y a les nouveaux élèves qui rentrent en CP	
9	M	Non, il n'y a pas dans ce flot que de nouveaux élèves qui rentrent en CP. Vous n'écoutez pas...J'essaie de vous mettre sur la voie...Qu'est-ce que vous voyez dans ces quatre mots...LE FLOT DES ECOLIERS ? Est-ce que vous n'y voyez pas comme une image...une sorte de ressemblance ?	
10	E	<i>Inaudible</i>	
11	M	Oui ?	
12	E	Le flot des écoliers joue	

13	M	Le flot des écoliers joue...(silence)	
14	M	Non je ne pense pas...il ne joue pas...Dès neuf heures moins le quart...le flot des écoliers envahit la cour comme... ? (<i>le maître claque dans ses doigts</i>)...	Le maître utilise ici une autre modalité de l'indifférenciation question-réponse. C'est une interrogation déguisée sous la forme d'une phrase à compléter : il commence une phrase et attend que les élèves la finissent – la fin étant la réponse attendue.
15	E	Comme l'eau dans un évier	
16	M	Comme l'eau dans un évier...Oui...Enfin on s'en approche...Ce flot des écoliers ressemble à quoi finalement...Dès neuf heures moins le quart, le flot des écoliers envahit...	
17	E	Ils arrivent tous ensembles	
18	M	Oui, comme	
19	E	Oui comme <i>inaudible</i> ...	
20	M	Comme...	
21	E	Comme la pluie	
22	M	Comme...quelqu'un vient de le dire à voix basse...comme ?	
23	E	Comme une vague	
24	M	Mais comme une vague, évidemment...c'est une vague...Dès que le signal est donné, tout le monde passe la porte en même temps et on va envahir la cour de récréation. Je ne sais pas combien il y en a...C'est une vague qui arrive, une vague humaine...C'est une image, une ressemblance...Et ce flot des écoliers, il envahit...C'est-à-dire que ce flot des écoliers envahissant la cour...Allez...	La réponse attendue par le maître - et enfin trouvée par les élèves - est présentée comme une évidence.
25	E	Ils courent à toute vitesse	
26	M	Oui, ils courent dans tous les sens...sauf les petits qui sont accompagnés par leur maman...Donc, ils envahissent la cour...C'est-à-dire qu'ils... ? Allons !...Allez !...	Ici le maître accepte les différents sens proches de l'expression « envahir la cour de récréation » donnés par les élèves. Il ne se situe plus franchement dans l'indifférenciation question-réponse, même si c'est toujours lui qui est le questionneur.
27	E	Ils s'étalent	
28	M	Ils s'étalent dans la cour	
29	E	Ils s'éparpillent	
30	M	Ils s'éparpillent dans la cour...Encore...Ils.... ??? (<i>le maître claque dans ses mains</i>) Allez ! Cyril, tu levais le doigt ?	
31	Cyril	Ils se dispersent	
32	M	Ils se dispersent, allez !	
33	E	Ils se séparent.	
34	M	Ils se séparent...Oui bien sûr...C'est ce qu'on a dit avec d'autres mots.	

Dans cet épisode le maître se pose ici comme « le » questionneur. En 17 tours de parole, il pose une dizaine de questions différentes. Les élèves eux, n'en posent aucune : ils sont maintenus dans la seule position de « répondeur ». D'ailleurs, l'enseignant mène l'interlocution de telle sorte que seules les interactions maître-élève sont possibles, et pas les interactions élève-élève. Le maître est par ailleurs le seul valideur du groupe – qui confirme ou infirme immédiatement les réponses des élèves. Ce qui prive ces derniers de la possibilité d'argumenter, d'aller dans le sens de certaines réponses ou de s'en détacher, autrement dit de la possibilité de débattre. On note d'ailleurs que leurs réponses sont brèves (des mots, des bribes de phrases, et quelques courtes phrases complètes).

Jusqu'au tour de parole 24, le maître se situe clairement dans l'indifférenciation question-réponse : ses questions sont des interrogations au sens de Deleuze. Il exerce un guidage réglé vers la réponse attendue, ce que confirme la répartie : « J'essaie de vous mettre sur la voie... » (tp. 9). On peut faire l'hypothèse que si les élèves prennent peu la parole, c'est aussi parce qu'ils savent que le maître « veut leur faire dire » quelque chose de très précis. Or, ils ne cernent pas bien cette réponse et en sont quelque peu désorientés : ils en sont presque « réduits à la deviner ». Pour cette raison, ils hésitent à se risquer à répondre. La comparaison du flot des élèves envahissant la cour comme « l'eau dans un évier » est une tentative peu pertinente, peu adaptée, un peu comme une manière de « se jeter à l'eau ». Elle témoigne néanmoins que les élèves cherchent plus « la réponse que le maître a dans la tête » – dans des directions diverses et parfois inappropriées –, que la réponse à la question de l'image que suscite pour eux le « flot des écoliers ». Ce qui constitue une déviation du problème initial. Il ne s'agit plus alors pour eux de réfléchir à la question posée par l'enseignant, mais de trouver la réponse qu'il attend. De sorte que « le savoir tel qu'il est en soi n'est plus que la répétition de son objet : il est joué, c'est-à-dire répété, mis en acte, au lieu d'être connu » (Deleuze, 1968, p. 24). La réponse est d'ailleurs posée par le maître comme évidente : « évidemment...c'est une vague... » (tp¹¹. 24) dit-il.

A partir du tour de parole 25, s'opère un léger glissement dans la pratique problématologique du maître. Ce dernier semble accepter d'autres réponses que celles

¹¹ L'abréviation (tp) signifie tour de parole.

qu'il « a dans la tête ». Mais il reste quand même le seul questionneur-valideur du groupe qui claqué des mains ou des doigts pour obtenir une réponse des élèves.

3.3.4.1.3. La posture du praticien et le statut des sujets dans l'indifférenciation question-réponse

Le « vide de réponse » créé par un problème occasionne toujours une « projection dans l'inconnu » et par suite, une déstabilisation propice à un début de crise chez les sujets, a-t-on dit. Mais dans le cas de l'indifférenciation question-réponse, il y aurait une volonté du praticien, de juguler la déstabilisation, de la contenir – voire de l'épargner – en dirigeant le sujet vers la réponse, au pas à pas et le plus finement possible, au travers des interrogations qu'il met au devant de la scène.

Cependant, pour qu'il puisse établir la trajectoire interrogative vers la réponse, le praticien doit, au préalable ou en situation – et donc au fur et à mesure –, « déterminer les objectifs à atteindre, et [...] déterminer les interventions d'aide et d'exercices en cours du processus d'apprentissage. Cela implique un découpage de la matière à étudier (comportant souvent une segmentation très serrée en « sous objectifs »...) qui n'est pas sans poser des problèmes importants, à la fois intrinsèques – quelle pertinence « hiérarchique » ou empirique choisir pour ce découpage ? – et extrinsèques – une des principales difficultés étant que l'on impose de l'extérieur, un cheminement ; une autre que certains domaines se prêtent particulièrement mal à une structuration préalable : « il n'y a pas d'algorithme opérationnel de la rédaction », écrit malicieusement G de Landsheere (1980, p. 229). » (Abrecht, 1991, p. 29). A ce titre, l'indifférenciation question-réponse peut être considérée comme une figure de la pensée par objectifs¹², mais aussi de la cybernétique en évaluation¹³ – avec les rétroactions possibles en cours de route – qui relèvent d'une pensée fonctionnaliste¹⁴. (Vial, 2001) Le praticien veut ainsi maîtriser la déroute en imposant ce qu'il « suppose devoir être le cheminement » (ibid., p. 52) du sujet. Mais le point d'achoppement est précisément là : ce cheminement peut-il être présupposé ? Est-il

¹² « La pensée par objectif met le sujet dans une logique rationnelle et rationalisante qui privilégie la planification, la conservation du cap, la conformisation aux règles (Gillet, 1986) [...] C'est une pensée de la mise en espace pour mieux saisir, de la mise en trajectoire pour trouver le plus court chemin et arriver à ses fins (les objectifs). Les notions d'aplanissement des difficultés et d'obstacle à contourner, tiennent lieu de tactique. » (Vial, 2001, p. 40).

¹³ « Dans le modèle cybernétique, le dispositif d'apprentissage est assimilé à un programme de réalisation [...] L'évaluateur relève des indices de dysfonctionnement, avant, pendant, après les manipulations didactiques (des savoirs, des contenus donnés à acquérir) et cherche à y remédier. [...] Le responsable du programme (l'enseignant par exemple) joue le rôle d'un système de contrôle qui doit réguler le dispositif réalisé pour garder le cap vers la réalisation du programme préalablement fixé » (Vial, 2001, p. 116-117).

¹⁴ « Ce modèle de pensée se situe dans le schéma moyen-fins » (Vial, 2001, p. 38) et présuppose que le sujet s'adapte au système.

possible de connaître à l'avance les trajets, les « bouts de scène », les tactiques, en somme les mouvements heuristiques des sujets – qui ont pour caractéristique d'être situés, imprévus, inattendus ? D'autre part, peut-on postuler que les sujets s'adapteront à la trajectoire proposée par le praticien ? L'indifférenciation question-réponse ne fait-elle donc pas « fi de cheminements alternatifs, différents, qui pourraient être utilisés par l'élève de façon peut-être bien plus naturelle et efficace » (Abrecht, 1991, p. 52) ? Peut-on dire alors qu'elle « empêche l'élève d'inventer ce qui est finalement le plus intéressant, et le plus important dans l'apprentissage : la façon d'apprendre. » (ibid.) ? Est-ce véritablement un « empêchement » à mettre en œuvre des manières de faire et d'apprendre personnelles ?

Il semblerait que cette position puisse être quelque peu nuancée. L'indifférenciation question-réponse peut présenter des avantages ponctuels indéniables : les sujets sont conduits au pas à pas vers une réponse, avec le plus d'efficacité possible, et ils ont donc la possibilité de suivre une trajectoire, voire de se l'approprier, même si elle a été construite avant eux et sans eux. Elle reste cependant, par définition, incompatible avec la création d'un espace d'échanges où pourraient être portés à la parole leurs propres trajectoires et trajets heuristiques...Ce qui ne signifie pas pour autant que, dans ce cadre, tout parcours heuristique soit impossible pour le sujet. Il peut exister et se mettre en œuvre : mais en filigrane, en clandestinité, dans un monde peu partagé et très peu accessible aux autres. Le cheminement se trame alors dans l'espace intérieur du sujet, en contrebande, simultanément au déroulement de la trajectoire amenée par le praticien au devant de la scène.

Dans cette perspective, l'élève ou le formé élabore silencieusement – et d'une certaine manière, seul avec lui-même –, le comment et les circonstances du problème. Il constitue ainsi un espace de transgression partiel de la trajectoire proposée, même si cette dernière borne sa réflexion. Ainsi, de manière étonnante, cette pratique de guidage au pas à pas, où l'élève est dirigé, conduit, le plus finement possible vers la réponse, laisse néanmoins à sa charge tout un pan de l'activité. Or cette activité ne peut exister que « si le formé a déjà les moyens de s'autoriser, de travailler, par lui-même » (Vial, 2001, p. 160). De ce fait, une question subsiste : qu'en est-il alors, dans l'indifférenciation question-réponse, des élèves ou formés qui ne s'autorisent pas, qui n'arrivent pas à effectuer par eux-mêmes ce travail de pensée nécessaire pour atteindre chacun des paliers successifs proposés par le praticien ?

Il n'en demeure pas moins qu'il est difficile d'affirmer d'une part que l'indifférenciation question-réponse impose toujours un « cheminement aveugle téléguidé par le maître » (Abrecht, 1991, p. 15), et d'autre part qu'elle « empêche » les parcours heuristiques. Il serait plus exact de dire qu'elle ne les suscite pas, qu'elle y est étrangère. Cette distinction d'apparence anodine est cependant majeure en éducation : ne pas empêcher n'y est pas synonyme d'autoriser. Dans cette situation, la mise en œuvre de mouvements heuristiques est condamnée à la clandestinité, à ne pas être portée à la parole. Par conséquent, elle est laissée en friche, à la charge totale du sujet : elle est sauvage. Dans le dispositif prévu par le praticien, dans les attentes inhérentes, les manifestations langagières relevant de l'élaboration des trajets n'ont pas droit de cité.

Le risque est que la trajectoire vers la réponse proposée par le praticien sature l'espace d'entendement du sujet, son horizon, de telle sorte que celui-ci ne puisse plus « voir autour de lui et par devant lui », qu'il ne puisse plus accéder à l'épaisseur du problème. Il suit le chemin proposé en devenant aveugle à la détermination du problème, qui seule peut lui permettre, d'une part de rencontrer les différents savoirs qu'il a personnellement besoin de construire, et d'autre part de faire l'expérience d'apories et d'aboutissements qui sont nécessaires pour tenter le dépassement. Dans cette optique, il ne peut qu'« ingérer » une suite de procédures à répéter. Il est un suiveur, tandis que le praticien est un guide.

Cependant, que se passe-t-il lorsqu'une question n'est pas une interrogation, c'est-à-dire lorsqu'elle n'est pas, selon l'expression de Deleuze, le « double neutralisé » de la réponse ? Et d'abord, qu'est-ce qu'une question qui n'est pas une interrogation ? Quel est son impact sur la situation de confrontation à un problème ?

3.3.4.2. La différenciation question-réponse

Question et réponse sont « différenciées » (Meyer, 1986) si une réponse attendue ne téléguide pas la question, si celui qui pose la question ouvre la réponse au champ des possibles et non pas seulement à celui des probables, si la question est pensée « avec une pluralité d'alternatives qui l'expriment, voire qui coexistent » (Meyer, 1997, p. 31). La question cesse d'être une interrogation si elle n'a pas pour fonction de « faire éclore » la réponse, mais de la générer : « dire que le fondement est questionnement, c'est dire, en définitive, que les questions sont seules originaires, donc l'ouverture plurielle sur les réponses qui, tout en s'y originant de façon multiple,

se détachent et se libèrent en un espace propre. » (Meyer, 1986, p.346). Ici, la question n'est ni « l'ombre de solutions préexistantes » (Deleuze, 1968, p. 206), ni neutralisée par des « propositions correspondantes qui servent ou peuvent servir de réponses. » (ibid., p. 204) : elle s'y dérobe.

La question ainsi conçue est, selon Deleuze, l'une des conditions du problème dans ce qu'il a d'essentiel : il est « extra-propositionnel, [...] il diffère en nature de toute proposition » (ibid., p. 204). Comment comprendre cette distinction entre problème et proposition ? Deleuze reprend l'argument de Leibniz : « Leibniz disait bien ce qui séparait le problème et les propositions : toutes sortes d'événements, « le comment et les circonstances », où les propositions trouvent leur sens. » (ibid., p. 212). Ce sont donc les événements qui distinguent problème et proposition. Un événement, au sens de Deleuze, est ce point crucial qui survient dans la confrontation à un problème, au cours duquel est mis en exergue le comment ou les circonstances ou également les « tenants et [...] aboutissants » (Meyer, 1997, p. 52), et qui provoque une orientation nouvelle et décisive de la pensée. Dans cette perspective, le problème advient et se différencie d'une proposition, lorsque les sujets ont la possibilité de créer un « horizon problématique », c'est-à-dire un questionnement supportant divers événements en réseau. Des « bouts de scène » se façonnent et se refaçonnent alors, des pistes se tracent, se prolongent et s'interpénètrent par delà les chemins habituels : « la discontinuité des réponses s'engendre sous fond de continuité d'un apprentissage idéal » dit Deleuze (1986, p. 214). S'expriment alors une « une pluralité d'alternatives » qui, suivant le type de problème¹⁵, peuvent soit co-exister dans un questionnement irréductible, soit se fondre en une réponse arrêtée appelée solution.

3.3.4.2.1. Un exemple concret de différenciation question-réponse en situation

Pour illustrer ce propos, sera donné l'exemple d'élèves de 4^o de S.E.G.P.A¹⁶. à qui est proposé un problème d'arithmétique. La consigne donnée par l'enseignante spécialisée était la suivante : « si vous deviez résoudre ce problème, quelles questions vous poseriez-vous ? ». L'enseignante a ensuite noté ces questions, dont quelques unes d'entre elles vont être étudiées.

¹⁵ Cette distinction sera explicitée dans le prochain paragraphe.

¹⁶ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté, qui est une structure de l'enseignement spécialisé du second degré français.

Énoncé de problème

En 1988, un cardiologue a travaillé pendant 285 jours. Il a donné en moyenne 20 consultations par jour. Chaque consultation a été payée 195 francs. Calcule son chiffre d'affaire pour cette année-là.

Un aperçu de l'horizon problématique créé par les élèves

Pourquoi le médecin ne va pas chez les malades ?

Pourquoi il ne travaille pas 365 jours par an ?

Est-ce que l'année est bissextile ?

Pourquoi ce médecin fait payer les consultations si cher ?

Le prix de la consultation est-il toujours le même ? Est-ce que la consultation est plus chère quand elle est plus longue ?

L'intérêt de ce réseau de questions est qu'il donne une intelligibilité de la manière dont les élèves ont mis à jour certains « événements » qui leur ont permis d'édifier et d'organiser le problème : la spécificité des médecins spécialistes, le temps de travail du cardiologue, mais aussi et surtout, le prix des consultations et le mode de rétribution des médecins. Il est à remarquer qu'une connaissance nouvelle, essentielle pour la résolution du problème est cernée, approchée mais aussi discutée, à savoir le mode particulier de paiement des actes des médecins. Si cette connaissance peut paraître « évidente » pour l'enseignant, au point qu'il néglige de l'explicitier, ces élèves rappellent que comprendre c'est aussi « retrouver les questions oubliées auxquelles [des savoirs implicites] répondent » (Fabre, 1999, p. 193). Ici, le savoir implicite entre en contradiction avec ce que ces élèves savent sur les salaires : un médecin n'est pas rétribué à l'heure, comme ils l'expérimentent dans leur monde quotidien, mais à la consultation. Le repérage de cet élément, par le biais de questions, est décisif. Il constitue l'un des événements de cette confrontation au problème. Car, si cette ambiguïté n'est pas levée, le calcul du chiffre d'affaire du cardiologue devient impossible. Résoudre le problème suppose, ici, que les élèves se détachent du mode de paiement connu – le paiement à l'heure –, pour en considérer un autre, jusqu'alors inconnu d'eux – le paiement à la consultation. L'élaboration d'un horizon problématique constitue alors un temps de suspens au cours duquel s'effectue une distanciation permettant de « mettre en relief et de re-poser » des connaissances anciennes, pour tendre vers de nouvelles. Il apparaît ainsi que les événements, au sens de Deleuze, s'élaborent à partir de multiples « perceptions des relations réelles de l'objet » (Deleuze, 1986, p. 214) lesquelles sont étroitement

dépendantes de connaissances diverses, dont les connaissances expérientielles des élèves. Trois points ressortent de cette analyse.

Le premier est que la détermination du problème a occasionné un contact profond des élèves avec le monde – dans cet exemple précis, avec le monde du travail (les salaires, les horaires), mais également avec leur propre monde. Ainsi, résoudre le problème a impliqué qu'ils « aient recours » à des connaissances personnelles voire intimes – comme celles concernant le mode de paiement connu jusqu'alors dans leur quotidien. Dans le même temps, la détermination du problème a exigé d'eux un mouvement contradictoire d'objectivation de ces connaissances, de façon à les « porter à la discussion » sur le devant de la scène : « sous les grands événements bruyants, les petits événements du silence, comme sous la lumière naturelle, les petites lueurs de l'Idée. La singularité n'est pas moins au-delà des propositions particulières, que l'universel, au-delà de la proposition générale » dit Deleuze (ibid., p. 212). Ces « petits » « événements » d'apparence anodine, forment une sorte de toile de fond, qui supporte et impulse l'élaboration simultanée, mais sur un autre plan, d'une continuité porteuse de nouveauté que Deleuze appelle l'Idée. Les « bouts de scène » sont des éléments de cette continuité. Le caractère dialectique du problème est retrouvé ici puisque ce dernier est à la fois : immanent – il s'enracine dans l'expérience – ; et transcendant car il est sorti de son contexte, désincarné, transformé en une situation éventuelle de l'existant qui ne doit correspondre à aucune situation particulière. Ce que pointe Deleuze (ibid., p. 212) : « le problème est à la fois transcendant et immanent par rapport à ses solutions. Transcendant, parce qu'il consiste en un système de liaisons idéelles ou de rapports différentiels entre éléments génétiques. Immanent, parce que ces liaisons ou rapports s'incarnent dans les relations actuelles qui ne leur ressemblent pas, et qui sont définies par le champ de solution ».

Le second est que la détermination du problème est vécue sur le mode d'une rencontre, au sens où les élèves et le problème-énoncé s'en trouvent tous deux altérés : le problème passe du manifeste au latent, tandis que les sujets construisent des connaissances nouvelles. Il est à souligner que l'horizon problématique constitué par ces élèves peut être considéré comme une manifestation de ce passage du manifeste au latent, c'est-à-dire de la manière dont les élèves ont partiellement recréé pour eux, à travers le questionnement, le problème-énoncé.

Le troisième point est une réflexion sur le nouveau auquel ces élèves ont accédé, à l'occasion de la résolution de ce problème. La nouveauté n'a pas été dans la réponse

seulement – la chiffre d’affaire du cardiologue –, c’est-à-dire en fin de parcours. Elle a également résidé dans les connaissances construites pendant, et par la détermination du problème, comme par exemple, le mode de rétribution des médecins, la différence entre médecins généraliste et spécialiste...En d’autres termes, les élèves ont accédé à du nouveau – à des savoirs multiples – tout au long du processus de problématisation, lequel sera l’objet du prochain paragraphe.

3.3.4.2.2. Le processus de problématisation selon Fabre (1999)

Pour le praticien, agir dans la différenciation question-réponse n’est donc pas amener les sujets à « saisir » la réponse qu’il ferait « éclore » par des interrogations, ou à suivre la trajectoire qu’il propose pour l’atteindre. Car dans ce cas, la question n’est plus dictée par la réponse¹⁷. Elle en est la source, elle la détermine. Ici, la réponse « découle nécessairement des conditions complètes sous lesquelles on détermine le problème en tant que problème, des moyens et des termes dont on dispose pour le poser » (Deleuze, 1986, p. 206). Il s’agit alors, pour le praticien, d’instaurer les « conditions dans lesquelles le problème acquiert le maximum de compréhension et d’extension, capable de communiquer au cas de solution la continuité idéale qui lui est propre. » (ibid., p. 211).

Pour cela, l’enseignant ou le formateur doit éviter une dérive possible, qui le placerait à nouveau dans l’indifférenciation question-réponse, avec problématique rabattue sur la question. Cette dérive serait une focalisation exclusive sur la détermination du problème, avec un éparpillement d’alternatives plurielles, de conjectures qui perdraient de vue à la fois la question initiale et la réponse. Reprenons l’argument de Deleuze (1968, p. 212) : « un problème n’existe pas hors de ses solutions. [...] Un problème se détermine en même temps qu’il est résolu ; mais sa détermination ne se confond pas avec la solution, les deux éléments diffèrent en nature, et la détermination est comme la genèse de la solution concomitante ». L’idée essentielle de Deleuze pour notre propos, est que la détermination du problème et la quête de la réponse ne peuvent être élaborées indépendamment l’une de l’autre : elles sont concomitantes. Autrement dit, *les sujets ne peuvent déterminer le problème sans garder à l’esprit la question posée et sans avoir également pour perspective de trouver une réponse*. D’où il ressort que le parcours vers la réponse

¹⁷ Que la réponse soit une infinité de réponses, un ensemble de réponses, une réponse unique ou une absence de réponse

suppose des instances hétérogènes, nécessaires et interdépendantes : la question posée, la détermination du problème, la quête de la réponse. Fabre (1999, p. 33) mentionne qu'« il y a un art des questions qui consiste à poser et à construire des problèmes, et un art des réponses qui revient à inventer des solutions. L'un relève d'une logique du sens, l'autre d'une logique de la vérité. Chaque niveau enveloppe bien une sorte de savoir, mais comprendre ou construire un problème est tout à fait différent d'en connaître la solution. ». Il identifie ainsi trois instances – la position, la construction et la résolution du problème – lesquelles constituent le « processus de problématisation » (Fabre, 1999, p. 220). Il les nomme « dimensions » (1999, p. 181) par distinction d'avec la notion d'étape.

Fabre précise chacune des trois dimensions.

- La position du problème exige « la conscience d'un échec, d'un défaut de savoir ou encore de conceptions différentes » (ibid., p. 185), dit-il.
- Tandis que « construire un problème, c'est avoir une idée au sens de l'inventeur ou du découvreur (Deleuze, 1968, p. 245). C'est apercevoir les choses sous un jour nouveau qui dégage une piste de recherche : nouveauté et espoir de fécondité sont les deux promesses de l'idée. » (ibid., p. 186). L'hypothèse peut donc être faite que c'est dans les temps de construction du problème que les mouvements heuristiques peuvent être repérés.
- Enfin, « résoudre le problème [...] c'est si l'on veut la construction et le test d'un modèle. » (ibid., p. 187).

Le schéma suivant présente le processus de problématisation de Fabre

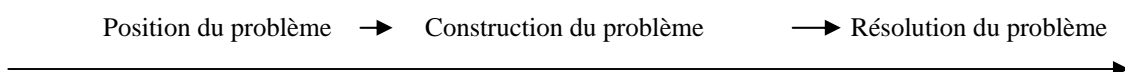


Schéma 1. : Les dimensions du processus de problématisation selon Fabre (1999)

Le tableau qui suit a été constitué à partir des travaux de Fabre. Il rassemble des caractéristiques des trois dimensions du processus de problématisation.

Les trois dimensions du processus de problématisation selon Fabre (1999)		
Position	Construction	Résolution du problème
- Avoir conscience d'un problème	- ajournement de la résolution - centration sur la compréhension du problème, sur la définition, la détermination des données, conditions, enjeux, circonstances : discussion, argumentation.	- construction et test d'un modèle ou d'un algorithme de réponse.
- constatation d'un désaccord sur un sujet	- mise en œuvre de mouvements heuristiques, -apparition de l'idée permettant le passage de l'ancien vers le nouveau - analogies, intuition - moments d'invention	- reconstitution après coup (avec transformation) d'un cheminement vers la réponse, de manière à le rendre intelligible à autrui : constitution d'une trajectoire.

Tableau 9 : des repères pour caractériser les trois dimensions du processus de problématisation selon Fabre (1999)

Dans une pratique de différenciation question-réponse, le processus de problématisation est destiné, non pas à rester une affaire privée pour chacun des élèves ou des formés, mais au contraire à être érigé en objet d'apprentissage. Des questions se posent alors. Comment l'enseignant ou le formateur agit-il pour que les sujets aient conscience du problème, pour qu'ils ajournent la résolution tout en continuant à garder à l'esprit la quête de la réponse ? Comment favorise-t-il la mise en œuvre de mouvements heuristiques, l'intuition, et en même temps, la constitution d'une trajectoire ? Comment suscite-t-il des temps de discussion, d'argumentation ?

3.3.4.2.3. . La posture du praticien dans la différenciation question-réponse

La réponse n'est pas présente dans les propos de l'enseignant ou du formateur qui pratique la différenciation question-réponse, a-t-on dit. Mais sans doute a-t-il « dans la tête »¹⁸, « la » réponse, « sa » réponse, ou même simplement une ébauche de réponse. Mais pour autant, cette dernière ne vient pas occuper le devant de la scène : en d'autres

¹⁸ Si la réponse peut être prédéterminée, ce qui n'est pas le cas pour tous les problèmes. Ce sujet sera abordé dans un chapitre prochain concernant les types de problèmes.

termes, il refuse de la donner ou de la distiller. Il s'agit alors de comprendre son agir dans ces moments particuliers. Peut-il se limiter à inviter les sujets à poser des questions à partir de l'énoncé, les laissant ensuite prendre seuls en charge le processus de problématisation jusqu'à son terme, pour se borner à évaluer la réponse ? Cette stratégie est sans nul doute insuffisante pour que les sujets puissent se questionner sur les « causes et les circonstances », les « tenants et les aboutissants », et ceci sans « se diriger en toute hâte vers la réponse » (Meyer, 1997, p. 23). La présence agissante du praticien est donc nécessaire, et pourtant, d'une certaine manière, ce dernier s'efface de la scène.

Gérard¹⁹ s'est intéressé à ces moments particuliers où les sujets sont invités à « problématiser pour fonder la solution » (1999, p. 198). Il met en évidence le caractère fondamental des agissements non seulement du praticien, mais aussi des pairs.

- Le praticien, dit-il, crée « les conditions d'un accès à l'abstraction, en invitant l'élève à finaliser, par son action et sa confrontation aux autres, le sens du problème » (ibid. p. 197). Il s'agit, pour lui, d'autoriser, d'inviter, d'inciter les sujets à la quête, autrement dit de « suscit[er] une mobilisation collective » (ibid., p. 197), de créer une « aspiration à chercher ». Pour autant, il n'est pas celui qui impose la « marche à suivre », comme dans l'indifférenciation question-réponse.

- Quant aux pairs, leur présence est incontournable, indispensable : « A cet instant, la contribution des autres élèves du [...] groupe est essentielle. Elle permet à chacun d'entrer dans des démarches personnelles de raisonnement heuristique, en mobilisant les matériaux dont il dispose déjà. C'est-à-dire son potentiel expérientiel, ses connaissances antérieures, d'une part, les outils tels, les manuels, les fiches outils, d'autre part » (ibid., p. 198). Il souligne en outre que les manifestations langagières sont ici capitales : « les discussions les échanges, les confrontations, les productions d'élèves, desquels émerge électivement la construction du problème sont des activités majeures » (ibid., p. 201).

Le praticien qui différencie question et réponse, n'est donc pas le « guide à suivre » qui « remplit toute la scène au point de ne laisser aucune place à d'éventuels processus d'autoproduction » (Imbert, 1992, p. 162). Il n'est pas, non plus, celui qui se contente de suivre les trajets personnels des sujets pour les contrôler. Sa posture « relève tout autant de présences physiques, que de mises en acte de projets, d'intentions, qui propulsent l'enseignant au cœur de

¹⁹ Gérard s'est penché essentiellement sur la résolution de problèmes de mathématiques construits par les formés. Cependant, la « démarche de formation à la problématisation » (ibid., p. 198) qu'il modélise, peut servir de base à une réflexion générale pour les autres types de problèmes de formation, qu'ils soient « construits » par les formés, ou imposés.

l'action » (Jorro, 1998, p. 11). Elle peut être envisagée comme un « accompagnement du formateur qui se met au service de la classe » (Gérard, 1999, p. 198). C'est alors celui qui « chemine avec » les sujets, en interaction avec eux. C'est d'ailleurs dans cette interaction particulière que praticien et sujets créent chacun leur propre trajet. Mais le cheminement tissé d'imprévu est habité, chez le praticien, par les visées spécifiques que sont la promotion des capacités d'émancipation, d'autorisation des sujets à concevoir leurs propres trajets. Pour ce faire, son attention se porte sur l'élaboration mouvements heuristiques. Il suscite, considère et questionne les trajets amorcés, pointe les apories et étaye les avancées. Ainsi, il « accepte de prendre du temps, de valoriser les explorations du plus grand nombre, d'en discuter, de montrer les limites [...] de façon à ce que se jouent des interactions entre les élèves et qu'ils perçoivent la variété des issues possibles » (Gérard, 1999, p. 198/199).

Dans cet accompagnement particulier, le praticien ne sature pas l'espace d'élaboration des sujets. D'une certaine manière, il se retire du devant de la scène, pour laisser place à leurs propres trajets. Pour autant, cela ne signifie pas qu'il s'absente. Revisitons, dans cette perspective, l'exemple de l'institutrice de CP – évoqué dans le chapitre précédent – qui accompagne ses élèves dans la résolution d'un problème d'arithmétique portant sur un calcul de billes.

Baptiste	Il a 10 billes !!! Parce que en tout ça fait...ça fait 10...Avec les 4...avec les 4...ça fait dix... ???
Maîtresse	<i>La maîtresse a repéré Marion qui levait le bras très haut et trépidait sur sa chaise pendant l'intervention de Baptiste.</i> Marion ?...Tu as quelque chose à dire ?...Allez...Va au tableau <i>Marion se lève, monte sur l'estrade et se trouve donc face à la classe. Dans le même temps, la maîtresse recule lentement vers le fond de la classe et s'adosse au mur pour écouter, laissant ainsi l'espace à Marion.</i>

L'enseignante laisse Baptiste exprimer à la classe entière ses résultats, mais aussi ses doutes. Elle ne donne cependant pas de réponse à ses questions, pas plus qu'elle n'invalide son résultat : ce faisant, elle se situe ainsi dans la différenciation question-réponse. Elle va alors agir – et de manière efficace –, en laissant Marion intervenir, autrement dit en lui laissant la place qui, dans le cas de l'indifférenciation question-réponse, aurait été la sienne. Il s'agit pour elle, « d'inscrire de l'ouvert [...], de promouvoir une translation-altération, un échange de l'un à l'autre, l'ouverture d'un champ de réciprocité » (Imbert, 1992,

p. 160). Elle privilégie, à cet instant, la promotion des capacités des élèves à devenir auteurs de leurs propres trajets. La question qu'elle pose à Marion « Tu as quelque chose à dire ? » est exempte de toute allusion à une réponse quelconque, et laisse par conséquent à l'élève le champ des possibles ouvert. La manière dont elle accompagne Marion, pour banale qu'elle soit, n'en est pas moins remarquable. Outre la liberté d'initiative qu'elle offre à Marion, elle l'incite celle-ci à aller au tableau, alors que dans le même temps, elle se retire lentement vers le fond de la classe. Elle incarne alors son effacement du champ des réponses en se retirant du devant de la scène (le tableau, l'estrade) pour écouter ce qui va être dit. Alors que simultanément, elle demande à Marion d'incarner son occupation momentanée du champ des réponses en allant sur l'estrade, près du tableau, là où s'écrivent les réponses, les savoirs²⁰. Cette forme d'accompagnement constitue une médiation dont l'efficacité s'évalue, tant à sa capacité « à dissoudre les sutures, à injecter du *néгатif* au cœur de la relation (enseignant-enseigné, mais aussi enseignés-enseignés) ainsi que de chaque élément qui la compose ; c'est-à-dire, sa capacité à *interpeller*, à faire *se* mouvoir et devenir-autre relation et éléments » (Imbert, 1992, p. 162), qu'à sa capacité à affecter le corps et l'esprit, l'espace et le temps. L'enseignante n'occupe pas la scène des réponses, en revanche, elle s'occupe de la mise en scène des trajets initiés par les sujets. Sa posture peut être ici rapprochée de celle du passeur qui « se préoccupe des non-dits, de l'espace-temps dans l'apprentissage au cours duquel l'élève laisse émerger ses connaissances, ses rêves, ses incertitudes. Son projet, c'est de mobiliser les processus de compréhension des élèves. Il perçoit l'énigme de l'apprentissage en instaurant des rituels de regards, de questionnement, d'accompagnement. Il a le souci de favoriser les liens entre l'univers de l'élève et le domaine des savoirs » (Jorro, 1998, p. 11-12).

Gérard pointe cependant que « la construction de problème exige du temps, des attentions et des compétences du formateur qui restent à concevoir. » (1999, p. 198/199) et parle à ce propos de la nécessaire « formation pour la problématisation » (ibid., p. 198) des enseignants et des formateurs.

3.3.4.2.4. Le statut des élèves et des formés dans la différenciation question-réponse

Ils n'ont pas ici le statut de « suiveurs ». Gérard dit que, dans la situation où les sujets sont invités à problématiser, « le formateur enseignant accepte de concevoir et de générer des situations complexes avec tout ce que cela suppose, entre autres : la prise en compte de l'autoréférence, c'est-à-dire concrètement, être persuadé que les situations d'apprentissage s'adossent à

²⁰ Cette interprétation a été validée par l'enseignante.

l'expérience de la personne » (1999, p. 215). Autrement dit, la mise en œuvre de la propension à problématiser s'appuie sur « les valeurs, les connaissances, les projets, les stratégies, voire la subjectivité de la personne » (ibid., p. 214). Elle s'enracine « le plus profondément dans les pratiques, les actions, l'expérience de la personne et sont inséparables de son contexte de vie. » (ibid., p. 214). Dans cette perspective, le trajet vers la réponse n'est pas considéré par le praticien comme préexistant, mais comme devant être conçu par les sujets à partir de leurs projets et de leurs connaissances. Ce faisant, ces derniers sont assignés à la place d'initiateurs de leurs propres trajets et trajectoires. Mais ils ne sont pas seuls, dans l'aventure. Ils sont accompagnés des autres protagonistes qui « injectent du négatif », ces « injections » constituant des signes que le sujet doit interpréter pour pouvoir continuer d'ouvrir et tracer son propre chemin : « on reconnaît là, du côté du formé, les structures de l'*initiation* qu'on trouve à l'œuvre dans les contes : partir pour voir le monde, se faire, avoir sa quête à conduire et revenir grandi. Ici le formé doit travailler les signes *pour se construire*. Il est en problématisation. » (Vial, 2001, p. 161).

3.3.4.2.5. La fomentation de la crise par le praticien

Revenons sur le refus du praticien de suggérer la réponse. Celui-ci peut apparaître, à première vue, comme un « coup de frein » dans le déroulement du problème. Les sujets y expérimentent pleinement l'« idée de nouveau, de jamais fait, de pas encore compris » (Gérard, 1999, p. 212). Une incertitude plus ou moins intense y est vécue, passagèrement accompagnée de sentiments de désorganisation, de découragement et d'impuissance, de tactiques d'évitement ou de mouvements d'abandon. Les « trajets émotionnels » précédemment signalés trouvent ici une élucidation. Cette incertitude constitue cependant un risque, que les élèves en grande difficulté d'apprentissage nous permettent de mieux comprendre à travers un prisme grossissant, eux qui ont « peur d'apprendre et de penser [et qui ne supportent pas] le doute, la suspension du jugement qui accompagne nécessairement toute recherche, aussi élémentaire soit-elle, tout problème posé jusqu'à sa résolution » (Boimare, cité par Dupuy, 1995, p. 22/23).

Le problème – dégagé de toute proposition-réponse qui dénature la question – reprend ici sa signification étymologique de puissance de déstabilisation. Les sujets vont alors expérimenter :

- le « vide de réponse » personnel ;

- l'inadéquation, l'incomplétude de leurs connaissances antérieures – même cumulées ;
- la nécessité de leur remise en cause ;
- l'abandon des certitudes précédemment construites ;
- la nécessité de devoir faire autrement voire autre chose que ce qu'ils savent faire ;
- la « perte d'un certain appui ou d'une certaine sécurité » qu'aurait apporté un guidage du praticien.

Ce corps d'expériences particulières peut être identifié comme un ensemble d'indicateurs d'un point de rupture : les sujets ne peuvent plus, dans l'état de leurs connaissances, aller de l'avant. Leurs façons de faire antérieures n'y suffisent plus. Or, la rupture est, selon Kaës (1997, p. 14), l'une des notions fondamentales de la crise. « C'est sans doute par le vécu de la crise que la notion d'une *rupture* apparaît fondamentale : et il s'agit là d'une séparation et d'un arrachement » dit-il.

Il apparaît ainsi que la différenciation question-réponse telle que conçue par Deleuze et Meyer, place les sujets dans les conditions de vivre ce qui s'apparente à une crise, c'est-à-dire un « changement brusque et décisif dans le cours [du] processus » (ibid.) d'apprentissage. C'est même l'une des attentes principales de l'enseignant ou du formateur qui pratique la différenciation question-réponse : il attend qu'advienne la crise. Mieux encore, il la provoque. On dira plus exactement qu'il la prépare secrètement, en acte : il la fomente.

3.3.4.2.6. La constitution d'un espace potentiel

Mais les agissements du formateur ne se limitent pas à la fomentation de la crise. Pour aller plus loin dans leur intelligibilité, il est préalablement nécessaire de s'attarder sur ce qui peut être entendu par crise pour des sujets face à un problème. Quelle « séparation » y est vécue, quel « arrachement » ?

- D'une part, il s'agit, comme on l'a vu précédemment, d'une « séparation » d'avec des connaissances antérieures parfois chèrement acquises, et également d'un « arrachement » d'avec des manières de faire devenues inadéquates. Il est à noter que cette coupure n'est pas un abandon définitif. Il s'agit de se séparer de l'expérience antérieure pour pouvoir la considérer autrement, en questionner les fondements, et

tenter une ré-élaboration, laquelle permettra la nouveauté. Ce qui « conduit à reconnaître en l'expérience son caractère incontournable et en même temps pour la personne apprenante l'impétueuse nécessité de la dépasser, voire de s'en arracher » (Gérard, 1999, p. 214).

- D'autre part, c'est ce que Kaës appelle un événement « qui nous a séparés de nous-mêmes » (ibid., p. 1), qui a donc modifié la connaissance implicite relationnelle de soi et des autres, et partant, l'image et l'estime de soi. La crise est ainsi un moment où, si l'on suit Kaës, se jouent des changements, tant cognitifs, affectifs que relationnels. Et l'une des spécificités de la situation d'enseignement ou de formation, est que le sujet vit cette crise en groupe, plus ou moins en même temps que ses pairs, et en présence du praticien.

La différenciation question-réponse est donc l'occasion pour le praticien, d'instaurer un espace de rencontre entre les différents protagonistes, où le processus de problématisation des sujets peut être régulé, de même que leurs mouvements heuristiques. Il apparaît ici nécessaire de préciser ce qui est entendu par « régulation ». Ce n'est pas une « régulation mécanique » (Vial, 2001, p. 159) qui consisterait pour le praticien à remplir, à combler le « vide de réponse », à « nourrir » le sujet. C'est une « régulation symbolique [...] conduite par le formé avec le formateur, [elle] crée de la permanence, du caractère et du singulier, de l'opaque, de l'unique, elle construit l'évolutif de la personne » (ibid., p. 160). Ici, le sujet régule ses trajets dans une étroite relation avec le praticien, dans un jeu de paroles et de regards, dans des mouvements du corps où sont envoyés de part et d'autre, des signes que chacun doit travailler, l'un pour construire son chemin d'apprenant, l'autre son cheminement d'enseignant ou de formateur. La distinction évaluateur et évalué s'efface alors du même coup. De plus, cette « régulation symbolique » ne concerne pas seulement les connaissances ou les savoirs : elle construit également « l'évolutif de la personne », c'est-à-dire de l'élève, du formé, de l'enseignant et du formateur.

La différenciation question-réponse autorise l'instauration d'un « champ de réciprocité » tel que l'évoque Imbert, champ qui peut être compris comme un « espace de possible création, de dépassement et de jeu : ce que D. W. Winnicott a appelé l'espace transitionnel. » (Kaës, 1979, p. 4). Dans ce champ potentiel sont simultanément en jeu, la création par dépassement, de savoirs, connaissances, compétences nouvelles, mais aussi la construction de la personne.

3.3.4.3. L'indifférenciation et la différenciation question-réponse : deux pratiques problématologiques possibles pour l'enseignant et le formateur

Les pratiques d'indifférenciation et de différenciation question-réponse sont caractérisables comme suit.

Indifférenciation question-réponse	Différenciation question-réponse
Réponse contenue dans question.	Réponse maintenue hors question.
Question dictée par réponse.	Question source de réponse(s).
Interrogation : à l'initiative du praticien.	Question : à l'initiative des sujets.
Interrogation : instrument de guidage.	Question : puissance exploratoire génératrice d'une « pluralité d'alternatives ».
Projet du praticien : conduire les sujets vers la réponse attendue par une trajectoire qu'il conçoit.	Projet du praticien : la mise en œuvre de la propension à problématiser des sujets.
Agissements du praticien : il évite le conflit, réalise la jonction.	Agissements du praticien : refuse d'induire la réponse, foment la crise, suscite l'ouverture et le maintien d'un espace potentiel de création communément partagé.
Posture du praticien : guide.	Posture du praticien : accompagnant.
Statut des sujets : suiveurs.	Statut des sujets : initiateurs et inventeurs de trajets et trajectoires avec accompagnement.
Mouvements heuristiques clandestins.	Mouvements heuristiques érigés en objets d'apprentissage ²¹ .
« Régulation mécanique » consistant à remplir, combler le « vide de réponse », à nourrir le formé.	« Régulation symbolique » consistant à « inscrire de l'ouvert ».

Tableau 10 : une caractérisation des pratiques de différenciation et d'indifférenciation question-réponse

Ce tableau permet de considérer ensemble, les deux pratiques qui seront appelées problématologiques – en ce sens qu'elles impliquent, pour le praticien, une manière de se situer dans la différence entre question et réponse.

Il semble difficile d'avancer que, d'une manière générale, les enseignants et les formateurs se cantonnent à exercer l'une d'entre elles seulement. Même s'il peut être fait l'hypothèse d'une propension des praticiens à se situer préférentiellement dans l'une

²¹ Même si les praticiens ne les reconnaissent pas explicitement comme tels.

plutôt que dans l'autre, il n'en demeure pas moins que la majorité d'entre eux expérimentent les deux. L'expérience montre que parfois même, ils passent de l'une à l'autre à l'intérieur d'une séquence. Plus encore, comme on a pu le noter dans l'épisode de lecture du texte de Pagnol (CM2), des « circulations » sont possibles d'une pratique à l'autre. Ainsi, dans l'exemple pré-cité, le maître a ouvert le champ des réponses en fin d'extrait – ce qui est un trait de la différenciation –, tout en gardant sa posture de guide et de questionneur – qui le maintient quand même dans l'indifférenciation. Des passages d'une pratique à l'autre sont donc possibles, ainsi que des circulations de l'une vers l'autre. Il s'agit alors de comprendre ce qui amène le praticien à opter pour l'une ou l'autre des pratiques problématologiques, à effectuer des passages ou à provoquer des circulations en situation.

La première hypothèse serait que ces décisions sont déterminées par le rapport que le praticien entretient avec la réponse qu'il « a dans la tête ». Dans un premier cas de figure, cette dernière peut préoccuper le praticien à tel point qu'elle remplit le devant de la scène, occupe toute la réflexion du praticien qui va se demander quelle est la meilleure façon de la pro-poser aux sujets : il est alors dans une pratique d'indifférenciation. Dans un second cas de figure, le praticien maintient à distance la réponse et agit de manière à susciter les cheminements des élèves et des formés vers la réponse. Ce qui correspond, on l'a vu, à une pratique de différenciation. Mais ce raisonnement repose sur le postulat suivant : l'enseignant ou le formateur connaît précisément la réponse aux problèmes posés. Est-il possible d'affirmer que c'est toujours le cas, quelque soit le problème ? Existe-t-il une « réponse préalable » pour tous les problèmes d'apprentissage et de formation ? La réponse peut-elle donc toujours être pré-con nue, prédéterminée par le praticien ?

La problématologie peut amener à discerner deux types de problèmes : les problèmes dont la réponse préexiste au sujet et qui ont pour caractéristique d'être résolubles, et les problèmes dont la réponse ne préexiste pas au sujet et qui, eux, sont non résolubles.

3.3.5. Les problèmes résolubles et non résolubles

3.3.5.1. Les problèmes résolubles

Reprenons, à titre d'exemple, le problème d'arithmétique où doit être calculé le prix de cinq baguettes de pain à 0,64 euro l'une. L'enseignant peut connaître la réponse à ce type de problème avant même de l'avoir posé aux élèves, car cette dernière est indépendante du sujet, a-temporelle : elle peut être entièrement caractérisée, prédéterminée, et par conséquent, elle est préexistante aux différents protagonistes. Il est nécessaire de s'attarder sur ces points.

Ce problème sous-tend des « données positives, complètes et suffisantes [...ainsi qu'] un *corpus* de savoir définitivement reconnu et enseignable comme tel » (Danino, 1999, p. 9) qui permettent à toute personne de pouvoir résoudre le problème, c'est-à-dire de le réduire et de le délier tout à la fois. Or, un problème peut être « réduit et délié » s'il est possible, à partir de la masse d'informations implicites ou explicites de son énoncé, d'extraire un ensemble fini, complet et suffisant de données pertinentes – ici le nombre de baguettes et le prix d'une baguette –, lesquelles entreront dans la constitution de l'algorithme de résolution. Ceci est bien connu, dira-t-on. Ce qui l'est peut être un peu moins, c'est qu'une résolution n'est possible que si ces données sont en outre discrètes. Une donnée est dite discrète si elle est isolée, dégagée de toute question : s'il ne subsiste, par exemple, aucun questionnement à propos de la baguette de pain, et de son prix. Autrement dit, pour que le problème soit résoluble, il faut que l'élève puisse ne pas mettre en question le fait que : quelle que soit la baguette de pain (quelque soit son degré de cuisson, la provenance de la farine...), elle coûtera 0,64 euro, et ceci quelque soit le client, quelle que soit la boulangerie qui pratiquerait ce tarif, quelque soit le moment de la journée...La discrétion des données – c'est-à-dire le fait qu'elles soient détachées de toute problématique – permet ainsi au sujet de se « mouvoir à l'intérieur du hors-question, [...], comme si plus aucune question ne se posait » (Meyer, 1997, p. 31). Les données discrètes ont ainsi un caractère d'universalité qui est l'une des conditions de possibilité d'un raisonnement déductif. La constitution d'algorithmes de résolution n'est donc possible qu'à l'intérieur de ce hors-question spécifique, qui rend la conclusion absolue, et dont il est à signaler qu'il ne s'impose pas comme une évidence aux sujets. Bien au contraire, il doit lui-même être problématisé. Un exemple est celui des élèves de S.E.G.P.A. qui, pour le problème du cardiologue précédemment présenté, ont

problématisé le mode de rétribution des médecins spécialistes. Ce qui constitue une difficulté supplémentaire qui est parfois bien peu visible et bien peu prise en considération. Les algorithmes de résolution donnent lieu à des « réponses apocritiques » (Meyer, 1986, p. 20) – apo (qui sépare, qui évacue), critique (le questionnement) – c’est-à-dire qui « solutionnent et suppriment le problème » (ibid.). On les appelle aussi plus couramment des solutions. De ce fait, ces problèmes s’inscrivent dans une logique classique binaire pour laquelle il est possible de parler de réponse vraie ou fausse. Leur zone de validité est strictement déterminée.

Les problèmes résolubles, ceux dont la réponse est prédéterminable, supposent donc que soit constitué un corpus de connaissances disciplinaires, mais aussi de connaissances du monde (dans le cas du problème des baguettes de pain, celle du fonctionnement social qui régleme l’achat et la vente de produits et qui participe du contexte déterminé du problème tel que défini par Andler.). Ils sont majoritairement – mais non exclusivement – présents dans les disciplines dites scientifiques (mathématiques, physique...). La dictée peut être, dans cette perspective, considérée comme une réponse apocritique à un problème orthographique également. Cependant, tous les problèmes n’admettent pas une ou des solutions qui suppriment le questionnement²².

3.3.5.2. Les problèmes non résolubles

On les rencontre le plus souvent dans les sciences sociales, historiques, et dans les disciplines littéraires et artistiques ou en philosophie...Mais ils sont également présents dans la formation, en ce que cette dernière articule trois ordres co-existants et inter reliés : celui du « former « à » de la logique didactique, celle des contenus et des méthodes ; [celui du] former « par », de la logique psychologique de l’évolution du formé ; [et celui du] former « pour » de la logique socio-économique de l’adaptation aux contextes culturels et professionnels » (Fabre, 1994, p. 25).

²² Il est à noter que, dans notre perspective, le problème de Diophante évoqué dans le premier chapitre – dans lequel on rappelle qu’était recherché un algorithme de résolution pour les équations polynomiales à un nombre quelconque de variables, dont tous les coefficients et toutes les solutions doivent être des nombres entiers relatifs (exemple : $6x + 4y^2 + 7z = 0$) – est considéré comme un problème à réponse apocritique, prédéterminable, même si la solution est qu’il n’y a pas de réponse possible. La solution peut donc être l’affirmation de l’impossibilité de réponse.

Ce sont des problèmes dont la réponse ne peut être prédéterminée. Ainsi, peut-on dire que pour une tâche de production d'écrit en français – un conte merveilleux, par exemple – la réponse préexiste entièrement au sujet ? L'enseignant peut-il la préétablir ? L'expérience montre que, même si ce dernier peut contrôler, dans le produit fini, par exemple le respect du schéma narratif et des règles d'écriture précises attestant de l'appartenance du texte au genre imposé, il ne peut, en aucun cas, préétablir entièrement « la » réponse. Pour ce type de problème, la réponse est immanente au sujet, elle est « signée » : elle ne lui préexiste pas. De plus, ce n'est pas une solution, en ce sens qu'il y subsiste toujours un « questionnement en reste » qui se manifeste par la difficulté à arrêter l'écrit, la propension à vouloir toujours ajouter ou modifier un passage, ou encore l'impression de n'avoir jamais terminé le produit.

L'analyse que Danino fait des problèmes de philosophie permet de mieux cerner la spécificité des problèmes à réponse non préexistante au sujet. Il prend l'exemple de la question « l'éducation est-elle une dénaturation ? ». Cette dernière, dit-il, repose « sur le présupposé de l'existence d'une nature prédéfinie, bonne ou mauvaise, etc...[...Il s'agit de] déterminer dans quelle mesure l'éducation se donne comme un processus négatif ou au contraire positif, un problème qui renvoie lui-même à des questions précises (l'éducation corrige-t-elle, développe-t-elle ou transforme-t-elle notre nature ? Mais ne préjuge-t-on pas ici d'une valeur et même d'une existence de cette dernière ? Et si l'on peut nier l'existence d'une nature humaine, éduquer ne devient-il pas un processus de constitution ? Etc.) » (1999, p. 19-20). Il montre ainsi qu'« il n'existe pas en philosophie de *corpus* de savoir définitivement reconnu et enseignable comme tel, de *cognito ex datis*, qui permettrait de résoudre une fois pour toutes de résoudre les problèmes posés. » (ibid., p. 9). Les données de ce problème, sont non positives, non complètes et non suffisantes pour clore le questionnement. En effet, la notion de nature apparaît porteuse d'une problématique irréductible. Elle renvoie incessamment à un réseau de questions dont elle ne se détache pas : elle ne peut donc pas être considérée comme une donnée discrète. De ce fait, elle ne permet pas au sujet de se mouvoir dans le hors-question précédent qui autorisait la résolution. Tout mouvement ne lui est cependant pas interdit. Ici, le sujet se meut dans une problématique qui autorise une « réponse problématologique » (Meyer, 1986, p. 20). Cette dernière est une avancée qui se spécifie d'une part en ce qu'elle maintient le problème, « le fouille, l'explore, le met en lumière » (ibid.), et d'autre part en ce que le sujet est irréductiblement pris – sans pouvoir s'en détacher – dans ce questionnement, car s'y « retrouve l'énigme du Soi, de l'Autre et des Choses [...ainsi que] le « *pourquoi* ? » et le « à

quoi bon ? » » (Meyer, 1997, p. 51). Autrement dit, se mouvoir dans le problématique, c'est nécessairement se mouvoir avec ces énigmes, et c'est aussi les transporter dans la réponse. Ce qui explique le « questionnement en reste » signalé pour la production d'écrit. Dans cette perspective, une réponse problématologique ne peut être déclarée vraie ou fausse, car elle « considère comme possible le contraire de la thèse proposée, et [...] appelle à la fois l'examen des arguments en faveur de cette thèse et contre elle » (Bréhier, cité par Danino, 1999, p. 10) : en d'autres termes, elle tient ensemble le vrai et le faux. Pour autant, la réponse peut être évaluée.

3.3.5.3. Deux types de problèmes d'apprentissage ou de formation

Deux types de problèmes ont pu être mis en évidence, comme suit.

Problème à réponse apocritique	Problème à réponse problématologique
La ou les réponses préexistent au sujet : le praticien peut la (les) prédéterminer.	La réponse ne préexiste pas au sujet : le praticien ne peut la prédéterminer entièrement.
La réponse est une solution qui clôt le questionnement relatif à la question posée.	La réponse est la mise en forme d'un parcours : - dans lequel subsiste un questionnement. - qui présente l'avancée d'un questionnement.
Problématicité close	Problématicité maintenue
Réponse a-temporelle, transcendante	Réponse immanente au sujet, portant sa signature
La zone de validité de la réponse est strictement déterminée : la réponse peut être vraie ou fausse.	La zone de validité de la réponse ne peut être strictement déterminée : la réponse ne peut être inscrite dans le vrai ou dans le faux.
La situation problématique est entièrement descriptible à l'aide d'un nombre fini de paramètres discrets.	Il n'y a pas de corps de savoir définitivement reconnu et accepté qui permette de décrire entièrement la situation à l'aide d'un nombre fini de paramètres discrets.
Situation problématique fermée	Situation problématique ouverte

Tableau 11 : une caractérisation problématologique des problèmes d'apprentissage et de formation

Ces avancées nécessitent un remaniement du schéma 1 et du tableau 9 précédemment établis : celui du processus de problématisation de Fabre – dont la

dimension résolution doit être remplacée par celle de quête de la réponse, – et celui caractérisant ces trois dimensions.

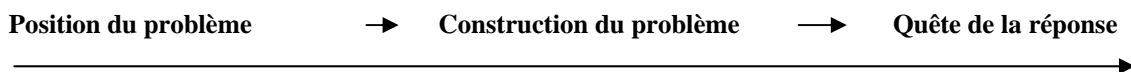


Schéma 2 : processus de problématisation

Position	Construction	Quête de la réponse
- Avoir conscience d'un problème	- ajournement de la quête de la réponse	- mouvement visant à produire un énoncé qui stoppe le questionnement ou qui constitue une avancée contenant une transformation de ce questionnement.
- constatation d'un désaccord sur un sujet	- centration sur la compréhension du problème, sur la définition, la détermination des données, conditions, enjeux, circonstances : discussion, argumentation.	
- appropriation d'une énigme	- mise en œuvre de mouvements heuristiques, -apparition de l'idée permettant le passage de l'ancien vers le nouveau - analogies, intuition - moments d'invention	- reconstitution après coup (avec transformation) d'un cheminement vers la réponse, de manière à le rendre intelligible à autrui : constitution de trajectoire.

Tableau 12 : des repères pour distinguer les différentes dimensions du processus de problématisation

Reprenons la réflexion qui était à l'origine de la question sur la résolubilité des problèmes d'apprentissage et de formation. Il s'agissait, au départ, de comprendre ce qui déterminait la pratique problématologique des enseignants et des formateurs en situation. La première hypothèse était que cette pratique est induite par le rapport que l'enseignant ou le formateur entretient avec la réponse.

Or, cette première hypothèse doit d'abord être nuancée, car il a été précédemment montré que si certains problèmes admettent une réponse qui préexiste au sujet, il n'en est pas de même pour d'autres, dont la réponse ne peut être entièrement prédéterminée. Autrement dit, il est des réponses que le praticien ne peut entièrement connaître avant les sujets, même s'il « a dans la tête sa propre réponse ».

Ensuite cette première hypothèse doit être re-pensée. Car si la réponse peut être pré-concue – ou pas – par le praticien, il n'en est pas de même pour les cheminements heuristiques des sujets face au problème, qu'ils soient clandestins ou objectivés. Ces derniers sont impromptus, et ceci quelque soit le type de problème, et quelle que soit la pratique problématologique adoptée. Autrement dit, la décision du praticien de différencier ou d'indifférencier n'est pas seulement liée au rapport tissé avec la réponse qu'il « a dans la tête », mais également à la valeur qu'il accorde aux trajets heuristiques des sujets. En d'autres termes, cette décision peut également être comprise comme l'agir d'un praticien face à l'imprévu.

3.3.6. Le praticien face à l'imprévu

Le praticien peut commencer la séquence en décidant d'indifférencier question et réponse, pour se rendre compte, en cours de route, que les sujets « n'arrivent pas à suivre » car un palier du parcours pro-posé fait difficulté, et ne peut être « franchi » par les sujets. Il peut alors changer de tactique, et décider d'instaurer, à partir de ce point précis, un temps de différenciation. Le parcours inverse est également possible.

Il apparaît donc que le praticien prend, en situation, une série de décisions qu'il s'agit de comprendre. La différenciation semble survenir lorsque le praticien perçoit l'urgence qu'il y a, à un instant donné, à organiser le « désordre » plutôt que du stable et du bien ordonné, à susciter la déstabilisation plutôt que l'éviter, à prendre les chemins de traverse au lieu de se hâter vers le terme, à privilégier les capacités d'autorisation et la créativité plutôt que la capacité à suivre un chemin balisé. A contrario, l'indifférenciation apparaît lorsque l'enseignant ou le formateur, dans un souci d'efficacité (rapport coût/efficacité), de rentabilité, pense pouvoir conduire les sujets vers la réponse, au pas à pas, selon un chemin qu'il suppose empruntable par tous. Le praticien semble alors se situer constamment entre ce souci d'efficacité et cette urgence à promouvoir les capacités créatives, dans un « débat de soi avec les valeurs » que Schwartz appelle « dramatique d'usage de soi » (2000, p. 45).

La pratique problématologique semble donc être déterminée par ce que le praticien décide de privilégier à un moment donné, entre : la réponse qu'il « a dans la tête » et les cheminements personnels des sujets, autrement dit entre, l'efficacité et la rentabilité, et

la capacité des sujets à être auteurs de leurs trajets. Il articule donc constamment deux « logiques » contraires : l'une que Meyer appelle « logique problématologique » (1997, p. 29) et qui correspond aux seconds termes, et l'autre qui sera nommée « logique apocritique » qui correspond aux premiers.

3.3.6.1. La logique apocritique

On l'a vu, notamment avec la séquence de lecture du texte de Pagnol en CM2, le praticien qui opte pour l'indifférenciation suggère des réponses qui peuvent réduire les possibilités de questionnement des sujets. Les questions/réponses jouent ici le rôle de « réducteur du problématologique » (Meyer, 1986, p. 121) car elles peuvent escamoter une partie de la « relation au problématique » (ibid, p. 122).

3.3.6.2. La logique problématologique

Le praticien qui, en situation, décide de différencier question et réponse, et qui, de ce fait, refuse de « donner la réponse » aux sujets de quelque manière que ce soit, se place dans une « logique problématologique » où « le fait de préciser le problème interdit de le prendre pour la solution recherchée » (ibid, p. 29). Il s'agit pour lui de fomenter la crise – de provoquer chez les sujets la déstabilisation nécessaire à l'expression de questionnements et par ce biais à l'objectivation de mouvements heuristiques. Mais il n'y suffit pas, souligne Meyer: « il faut questionner le questionnement, et non pas se diriger en toute hâte vers la réponse » (ibid., p. 23). Ainsi, se situer dans une logique problématologique implique en outre, pour le praticien, « une réflexion sur les problèmes » (ibid., p. 41), c'est-à-dire d'« aller au-delà et ne pas se contenter de voir les questions qui surgissent. Il faut penser le questionnement comme tel, à partir de lui-même, et accepter l'idée que la première étape de toute résolution possible a lieu avec la question. Bien poser la question, la réfléchir, en appréhender les tenants et les aboutissants, est le tout premier pas de la pensée dans sa positivité même. » (ibid., p.52). Deux avancées sont possibles à partir des affirmations de Meyer.

- La première est que le praticien qui différencie question et réponse met en œuvre certains agissements dont il apparaît nécessaire d'établir une intelligibilité, pour comprendre la mobilisation des mouvements heuristiques des sujets. Dit autrement, les cheminements d'accès au nouveau des élèves ou des formés ne peuvent être compris

sans un entendement des agissements du praticien dans les moments spécifiques de différenciation question-réponse, et réciproquement.

- La seconde est que la logique problématologique demande au praticien de « penser le questionnement », en d'autres termes de mener une « réflexion sur le problème » en situation. C'est dire qu'elle requiert un travail de pensée particulier, dont les lignes qui suivent vont poser quelques pistes d'intelligibilité et de questionnement.

3.3.6.3. Le travail de pensée du praticien face à l'imprévu

Le praticien qui est face à l'imprévu ne peut pas préparer de réponse, car les questions que poseront les protagonistes sont inconnues de lui, imprévisibles, divergentes. D'autre part, il n'a aucune garantie de trouver, en acte, les réponses. Le travail de pensée du praticien qui « pense le questionnement » se fait par conséquent en situation, dans l'incertitude, l'opacité, et dans un risque relatif. Il s'agit pour lui d'une part, de penser ses propres agissements pour que les sujets questionnent le problème, et d'autre part de penser dans l'instant les questions qu'il va adresser en retour à ces derniers pour qu'ils avancent dans l'élaboration de leurs mouvements heuristiques. Ainsi, « penser le questionnement » suppose que le praticien :

- puisse prendre à la fois la place de questionneur et de questionné dans une même situation, et laisser la même possibilité aux sujets,
- permette et accueille le questionnement des sujets, lequel transporte des traces précieuses – ailleurs difficilement perceptibles – de leurs mouvements heuristiques. Mais ce questionnement est la plupart du temps imprévu et désordonné. Il surgit de toutes parts et simultanément. Il déroute, car il amène dans des directions diverses parfois divergentes qui mettent à distance de la question initiale, mais peuvent aussi permettre de la voir autrement,
- puisse, sur le moment et dans « le feu de l'action » :
 - essayer de comprendre ce qui sous-tend certaines questions, ce qui s'y joue – sans aucune certitude d'« y voir juste » – ;
 - tenter de déceler ce qui bloque l'avancée des sujets,
 - de débusquer les nœuds,
 - de « flairer » les points de résistance,

- et de réguler son questionnement en conséquence,
- puisse, sur le champ, faire des liens entre les questions posées, les reformuler à l'attention des autres sujets, les traduire pour faire apparaître un autre aspect du problème, mettre les avancées produites en perspective avec la question initiale,
- sache repérer le moment où il peut « se retirer du jeu » pour que les sujets cheminent seuls.

Ce travail de pensée, qui s'origine dans la perception de l'urgence qu'il y a à ne pas livrer la réponse, peut quelquefois lui faire préférer terminer la séquence, sans avoir donné de réponse, en maintenant la tension des sujets « à fleur de peau », pour leur laisser le temps de maturation de la question. Mais le questionnement peut aussi être bloqué, parce que les sujets ne voient aucune piste, aucune issue au problème. Il s'agit alors pour le praticien de trouver et de créer, au bon moment, une situation nouvelle qui fera « advenir la crise ».

Le travail de pensée du praticien qui agit dans une logique problématologique a été brièvement esquissé ici. Il appelle de nombreuses questions. Deux d'entre elles seront posées ici. Outre la pensée déductive, fondée sur la certitude, l'absence de doute, et qui se place en rupture avec le problématique, n'y a-t-il pas chez le praticien, d'autres types de pensée permettant de fonctionner, en situation, dans le flou, l'incertain et le problématique ? Quelle est cette pensée celle qui lui permet d'agir pour déstabiliser, fomenteur la crise, se prêter aux jeux problématiques des sujets, instaurer un espace potentiel... ? D'autre part, quelle est cette intelligence de ce qui se joue dans l'instant ?

Le chapitre prochain apportera une réponse possible à ces deux questions.

4. La pensée Mètis et l'intelligence du Kairos chez l'enseignant ou le formateur

Des avancées précédentes, il est apparu que l'enseignant ou le formateur qui, en situation, perçoit l'urgence de ne pas « livrer » la réponse, – et qui partant, décide de pratiquer la différenciation question-réponse –, exerce, de ce fait, une « intelligence des situations, intelligence qui se construit dans l'instant » (Gérard, 1999, p. 207/208).

Or, cette intelligence des situations suppose la mise en œuvre de nombreuses compétences. Parmi elles, ont été repérées deux types de pensée coordonnées, qui permettent toutes deux au praticien de se mouvoir dans le flou, l'incertain. L'une sera identifiée comme étant la pensée Mètis, et l'autre l'intelligence du Kairos. Les paragraphes suivants mettront à jour quelques traits de chacune d'elles.

4.1. La pensée Mètis

Pour ce faire, prenons, à titre d'exemple, les préceptes que Fabre (1999, p. 2) adresse aux enseignants : « si vous ne voulez pas enseigner directement les principes de l'orientation, alors il vous faut emmener Emile en forêt et le perdre. Vous avez le choix. Ou bien vous faites de l'élève, le tiers exclu de la communication : vous vous centrez sur le savoir mais il passera par dessus la tête de l'élève et visera en réalité votre double réel ou fictif au fond de la classe. Ou bien vous centrez la communication sur l'élève, mais alors l'apprentissage ne pourra s'effectuer que par une série de manipulations. « Passé maître en fait de tromperie », vous feindrez une simple promenade, vous ferez semblant de vous perdre, vous simulerez l'ignorance. Dans cette aventure, Emile sera le dupe : il se réjouira de la sortie, il se verra perdu, il s'imaginera que vous l'êtes aussi. ».

La « centration sur le savoir » du praticien, évoquée par Fabre, correspond à une pratique d'indifférenciation question-réponse : en effet, la visée de ce dernier est de conduire les sujets vers « le savoir », c'est-à-dire ici, vers la réponse qu'il « a dans la tête », en excluant leurs trajets personnels.

Tel n'est pas le cas si le praticien centre « la communication sur l'élève », sur ses mouvements heuristiques. A ce moment, il met en œuvre « une série de manipulations » de l'ordre de la tromperie, de la feinte, du faux-semblant, de la simulation, de la duperie. Fabre (ibid) précise qu'ainsi, le praticien « prétend agir à l'insu de l'autre et cependant pour son plus grand bien ». Ces « manipulations » relèvent de l'expérience, et font de lui un « maître en

fait de tromperie ». Elles l'engagent en outre dans une aventure, c'est-à-dire là où n'existe aucune recette, aucun algorithme préétabli pour arriver à ses fins.

Ces « manipulations » peuvent être identifiées comme des manifestations d'une pensée rusée qui conserve « le piège sans la méchanceté, la ruse sans la volonté de nuire. » (ibid.). Ainsi, dit Fabre (ibid.), « dans la forêt de Montmorency, Emile ne voyant « pas plus loin que le bout de son nez » se perdra dans les buissons [...] : de leur hauteur, les adultes aperçoivent la ville, tandis qu'Emile, trop petit, doit calculer pour s'en sortir. Le piège, en dérobant la chose, oblige au détour par les signes, lequel est ici, tout l'apprentissage (Fabre, 1994). ».

Fabre montre que la ruse est l'une des ressources du praticien qui décide de se placer non pas dans une posture de guide, mais dans celle d'accompagnant. Le praticien-accompagnant qui veut enseigner les principes de l'orientation, doit-il alors emmener l'élève en forêt, et surtout, doit-il exclure de le conduire au pas à pas : plus encore, contre toute attente, il doit le perdre.

Avec la ruse, des pistes d'entendement sont ouvertes pour comprendre cette intelligence des situations mise en œuvre par les praticiens qui accompagnent des sujets accédant à du nouveau. En effet, il semble possible, par ce biais, d'établir une intelligibilité :

- de la manière dont le praticien-accompagnant crée, chez les élèves ou les formés, une « aspiration à chercher », à élaborer des trajets ;
- des tactiques avec lesquelles il les convie à « pénétrer dans l'épaisseur [du] problème » (Deleuze, 1986, p. 214) ;
- de la façon dont il soutient l'aventure dans l'enchevêtrement inexploré des données, là où aucune piste n'est préalablement établie, ouverte, ni suggérée ;
- des agissements spécifiques qui lui permettent de susciter l'« ouverture d'un champ de réciprocité », l'instauration d'espace potentiel de créativité et de jeu...

Or, dans la Grèce antique et jusqu'à l'époque de Platon²³, la ruse était incarnée par la déesse Mêtis, première épouse de Zeus et mère d'Athéna. Les recherches que les hellénistes Détéienne & Vernant (1974) ont menées à ce propos, ont permis de mettre à jour « un ensemble complexe, mais très cohérent, d'attitudes mentales, de comportements intellectuels

²³ Détéienne et Vernant signalent qu'à partir de Platon et après lui, « le silence a continué si longtemps de se faire autour de l'intelligence rusée » (1974, p.306). Autrement dit, les élaborations théoriques autour de la pensée Mêtis ont été rendues impossibles au même moment que celles concernant le questionnement (cf, chapitre 3). Ce qui peut être compris, puisque la volonté de Platon – reprise par ses successeurs –, était d'évacuer le flou, l'incertain, le mouvant du domaine du savoir, c'est-à-dire « tout un pan de l'intelligence avec ses propres façons de comprendre » (ibid.).

qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise. » (1974, p. 10), ensemble qu'ils ont appelé pensée Mètis. Le tableau qui suit, a été établi à partir de leurs travaux :

Ensemble complexe et cohérent d'attitudes mentales et de comportements intellectuels, forme d'intelligence engagée dans la pratique, affrontée à des obstacles qu'il faut dominer en rusant, pour obtenir le succès dans divers domaines de l'action.
Combinaison de flair, sagacité, prévision, souplesse d'esprit, feinte, débrouillardises, attention vigilante, sens de l'opportunité.
Tours de main, adresse, stratagèmes, expédients, ruses.
Relève de l'expérience longuement acquise. Efficacité.
Opère dans les domaines du devenir, du multiple, de l'instable, de l'illimité, de l'opinion biaisée et flottante.
Apparaît « en creux », immergée dans une pratique qui ne se soucie à aucun moment, alors qu'elle l'utilise, d'explicitier sa nature ni de justifier sa démarche.

Tableau 13 : une caractérisation de la pensée Mètis, d'après les travaux de Détiéne & Vernant (1974)

Mais la pensée rusée n'est pas seule en jeu dans l'intelligence des situations. Les analyses précédentes ont laissé apparaître qu'elle est coordonnée à un autre type de pensée, celle de « ce qui se joue dans l'instant », et à partir de laquelle seront prises la série de décisions d'agir, et qui a été identifiée comme relevant de l'intelligence du Kairos.

4.2. L'intelligence du Kairos

Ici encore, la mythologie grecque permet un entendement de cette intelligence particulière. Kairos est « le plus jeune fils de Zeus » (Trédé, 1992, p. 51). Certaines des représentations qui en sont parvenues aux hellénistes montrent un jeune homme « fendant l'air dans une course ailée, une mèche de cheveu retombant sur le front mais l'arrière de la tête complètement chauve » (ibid., p. 19), tenant de plus à la main une balance qu'il observe avec attention pour voir de quel côté elle penche. D'autres le figurent avec « dans sa main droite un rasoir effilé » (ibid., p. 51-52). De là, plusieurs traits du kairos peuvent être perçus :

- « le *kairos* est fugitif, imprévisible, irréversible » (ibid.,). Pour le praticien-accompagnant, cela signifie, entre autres, qu'« il n'est nul marqueur, nul signe quelque peu général, qui [le] préviendrait [...] de la survenance de l'occasion. » (Schwartz, 2000, p. 35),
- il « n'offre de prise qu'à l'instant même où il se présente. Ensuite, il est trop tard. Aucun moyen de le retenir, pas même un cheveu. » (Trédé, 1992, p. 19), et par conséquent, il doit « être saisi »,
- la balance et les gestes montrent que Kairos « pèse consciencieusement le pour et le contre ». Au Kairos est donc associée l'idée de débat intérieur, laquelle peut être traduite par « dramatique d'usage de soi [c'est-à-dire] débat de soi avec les valeurs qui dépasse le hic et le nunc tout en tissant des liens avec lui » (Schwartz, 2000, p. 45). Autrement dit, « saisir le kairos fugitif » implique une délibération attentive, qui a peut-être commencé longtemps avant sa survenance : « le *kairos* apparaît alors comme le point de jonction dialectique de deux durées : la longue maturation du passé et le surgissement de la crise qui exige rapidité, acuité d'un coup d'œil tendu vers l'avenir. L'homme d'expérience, tout à la fois prudent et décidé, saisira le *kairos*, tandis que le sot, le timoré, le balourd le manqueront toujours. » (Trédé, 1992, p. 19). De même, le praticien-accompagnant qui saisit le kairos est à ce « point de jonction dialectique de deux durées », où il exerce « cette aptitude assez impalpable à faire féconder en soi la rencontre de deux dimensions polairement opposées du rapport du savoir au temps » (Schwartz, 2000, p. 44). Ainsi, comme la pensée Mètis, l'intelligence du kairos s'appuie sur l'expérience : elle est une « gestion de l'instant, copie non conforme du général [qui] suppose par exemple des choix ciblés d'attention, de vigilance, de rapports préférentiels aux autres » (ibid.), mais aussi des « habiletés mémorisées, des procédés » (ibid., p. 52).
- le rasoir effilé « symbolise le lien étroit entre le *kairos* et le tranchant [...], la lame qui coupe. » (Trédé, 1992, p. 51). Le kairos relève donc aussi du « « point critique qui décide et qui tranche », avec l'idée de « coupure, tranchant. » » (ibid.), d'irréversibilité.

Ces différents traits montrent que « *kairos* est en fait lié à un certain type d'intelligence portant sur le contingent [...] et qui permet à l'action humaine de s'exercer dans des circonstances indéfiniment variées. De ce fait l'obligation de dépister, ou de cerner le *kairos* s'impose dans les situations complexes où le grand nombre et la diversité des influences en jeu [...] exigent de l'homme une adaptation chaque fois nouvelle et s'opposent à tout système. » (ibid., p. 18).

Comme la pensée Mètis, l'intelligence du kairos apparaît « liée à la définition de l'action efficace » (ibid., p. 15). Mises en lien avec les situations éducatives, ces caractéristiques rassemblées dans le tableau ci-dessous, permettent une intelligibilité de la série de

décisions que l'enseignant ou le formateur prend en acte, d'une part pour déterminer sa pratique problématologique, et d'autre part, dans le cas où il décide de différencier question et réponse, pour saisir l'occasion, agir au bon moment par la ruse.

Type d'intelligence portant sur le contingent et qui permet à l'action humaine de s'exercer dans des circonstances indéfiniment variées.
S'impose dans des situations complexes. Efficacité de l'action.
Occasion favorable, ne prévient pas, mais au contraire se déchiffre, se lit dans l'actualité de l'instant.
Intelligence de ce qui se joue sur le moment, de l'à propos, de ce qui est décisif, qui change la destinée.
Aptitude assez impalpable à faire féconder en soi la rencontre de deux dimensions polairement opposées du rapport du savoir au temps
Suppose des choix ciblés d'attention, de vigilance, de rapports préférentiels aux autres, des habiletés mémorisées, des procédés : s'appuie sur l'expérience.
Implique un débat de soi avec des valeurs, une « dramatique d'usage de soi ».

Tableau 14 : une première caractérisation de l'intelligence du Kairos, à partir des travaux de Trédé (1992) et Schwartz (2000)

La question qui se pose alors est la suivante. Est-il possible de repérer, en situation concrète de confrontation à un problème d'apprentissage ou de formation, une variété d'agissements précis et propres à chaque praticien, relevant de la pensée Mètis et de l'intelligence du kairos, qui permettent l'accompagnement de sujets mobilisant des mouvements heuristiques ?

Le prochain chapitre s'attachera à poser les conditions d'une telle entreprise.

DEUXIEME PARTIE

Les expériences de terrain

Chapitre 5 : Pour une intelligibilité de « moments d'invention » en situation concrète d'enseignement ou de formation

Chapitre 6 : Une séquence d'enseignement professionnel de mécanique marine

Chapitre 7 : Une séquence de confrontation à un problème d'arithmétique en classe de CM1

Chapitre 8 : Une séquence de lecture en classe de CM1

Chapitre 9 : Une séquence de formation universitaire de DESS

Chapitre 10 : Une séquence de formation professionnelle de professeur des écoles de deuxième année

5. Pour une intelligibilité de « moments d'invention » en situation concrète d'enseignement ou de formation

5.1. L'objet étudié

L'intention de la recherche sur le terrain qui sera exposée dans les chapitres suivants, est une élucidation de moments précis de la confrontation à un problème, en situation concrète d'apprentissage ou de formation. Ce sont les moments où adviennent des jeux réciproques entre praticien – enseignant ou formateur –, et sujets – élèves ou formé, enfants ou adultes –, jeux au cours desquels l'un a recours à la ruse et à la capacité de saisir l'occasion, pour que les autres mettent en œuvre des mouvements heuristiques. De tels moments, survenant dans le quotidien de l'enseignement ou la formation, seront appelés « moments d'invention ».

La notion de moment doit être précisée. Un moment est conçu comme une « courte tranche temporelle où quelque chose d'important, d'essentiel pour le futur arrive. » (Stern, 2000, p. 74). Les moments d'invention sont ceux où les sujets mobilisent des capacités consubstantielles de l'« idée [qui amène à] apercevoir les choses sous un jour nouveau et qui dégage une piste de recherche » (Fabre, 1999, p. 186), c'est-à-dire de l'« idée » qui permet d'accéder à du nouveau. Ce sont de « courtes tranches temporelles » où les élèves ou les formés, avec l'accompagnement du praticien, avancent de manière décisive et irréversible dans leur parcours vers le nouveau.

Le postulat qui sous-tend une telle élucidation est que la mise en œuvre des capacités d'invention ne peut être comprise sans un entendement des agissements du praticien à cet instant, mais aussi sans une intelligibilité du dispositif de confrontation au problème et plus particulièrement du type de problème²⁴ proposé.

En effet, à prendre pour seul objet d'étude les capacités heuristiques des sujets – indépendamment des autres pôles (les agissements du praticien, le dispositif d'enseignement ou de formation dont le type de problème...) –, on risquerait de ne pas saisir les processus qui les organisent, les structurent, les soutiennent et les autorisent, processus historiques qui participent irréductiblement de leur intelligibilité. En d'autres termes, on ne peut comprendre les mouvements heuristiques des élèves et des formés,

²⁴ Les agissements du praticien à cet instant, le dispositif de confrontation au problème dont le type de problème proposé ne constituant pas une liste exhaustive

sans comprendre ce qui « fait histoire » (Schwartz, 2000, p. 46) dans leur mise en œuvre. Ce postulat a plusieurs conséquences :

- la mise en œuvre de la capacité à inventer n'est pas conçue, ici, comme étant du ressort exclusif d'un individu isolé, d'un sujet unique, totalement singulier, mais comme étant du ressort d'un sujet éduicable, parce que sujet social.
- l'intelligibilité des capacités d'invention ainsi produite est strictement circonscrite aux situations structurées par un dispositif d'enseignement ou de formation, dans une institution éducative. Et puisque les caractéristiques de ces situations ne sont pas considérées comme des points de détail, mais comme des éléments agissants essentiels, les capacités d'invention dont il sera question ici sont spécifiquement celles qui sont mobilisées par des élèves ou des formés, lors d'interactions avec le praticien, dans un dispositif de confrontation au problème. Le projet de cette recherche n'est donc pas d'élaborer un modèle général des capacités heuristiques de l'apprenant confronté à un problème mais de proposer une intelligibilité des moments où les sujets accèdent à du nouveau. En ce sens, il se démarque des projets de la psychologie cognitive et de l'intelligence artificielle.

L'intelligibilité ici consistera à nommer et identifier certains déterminants des moments d'invention, à partir des critères suivants :

- le type de problème proposé – sa catégorie problématologique ;
- la pratique problématologique de l'enseignant ou du formateur à ce moment-là ;
- le processus de problématisation mis en œuvre par les sujets ;
- les ruses et l'habileté du praticien à saisir l'occasion, déployées alors pour qu'advienne,
- les mouvements heuristiques des sujets.

5.2. Les critères permettant l'étude des moments d'invention.

Les critères précédemment nommés vont être rassemblés et explicités dans le tableau suivant.

Les critères	Définition	Notions-clé
Critère a :	Deux catégories sont repérables : -les problèmes résolubles, pour	Réponse apocritique qui supprime le questionnement.

La catégorie problématologique du problème d'apprentissage ou de formation étudié.	lesquels la réponse clôt le questionnement, - les problèmes non résolubles, pour lesquels le questionnement est maintenu dans la réponse	Réponse problématologique qui constitue une avancée dans laquelle subsiste du questionnement.
Critère b : La pratique problématologique de l'enseignant ou du formateur	C'est la pratique de questionnement de l'enseignant ou du formateur, consistant à différencier ou indifférencier question et réponse. Cette pratique procède à la fois du rapport que le praticien entretient, dans l'instant, avec la réponse « qu'il a dans la tête », et de la valeur qu'il accorde – ou pas – aux trajets heuristiques des sujets.	Dans l'indifférenciation question-réponse, le praticien conduit les sujets vers la réponse qu'il prédétermine, par une trajectoire qu'il conçoit lui-même. En revanche, différencier question et réponse implique de maintenir la réponse hors question, et de concevoir les sujets comme initiateurs de leurs propres trajets.
Critère c : Le processus de problématisation des sujets	C'est le parcours des sujets depuis la question posée jusqu'à la réponse.	Trois dimensions y sont repérables : la position, la construction et la quête de la réponse.
Critère d : Les ruses du praticien, et son habileté à saisir l'occasion	La ruse est une manifestation de la pensée Mètis : elle consiste à se donner pour autre que ce que l'on est.	Tours de main, adresse, stratagèmes, expédients
	L'habileté à saisir l'occasion, procède de l'intelligence du Kairos. C'est de la capacité du praticien à comprendre ce qui se joue de décisif dans l'instant.	Choix ciblés d'attention, de vigilance, de rapports préférentiels aux autres.
Critère e : Les mouvements heuristiques des sujets.	Parcours accidenté aux aspects multiples, pour accéder à du nouveau.	Mouvements de scénarisation, de création d'analogies et de problématisation.

Tableau 15 : Des critères pour les moments d'invention

Ces cinq critères ayant été exposés aux chapitres précédents, les lignes qui suivent vont expliquer comment ils vont être mobilisés et combinés, pour élaborer l'intelligibilité des moments d'invention survenant au cours des expériences de terrain.

Une telle entreprise demande d'abord de pouvoir identifier, dans la séquence concrète, ces moments particuliers. Or, cette identification ne va pas de soi. Car rien ne permet de prédire l'instant où de tels moments vont survenir dans la séquence. Mieux encore, rien ne permet de prévoir s'ils vont survenir. D'autre part, il n'existe aucun indicateur – ou série d'indicateurs – ayant quelque caractère de généralité, qui permettrait, à coup sûr, d'identifier ni les ruses du praticien et son habileté à saisir l'occasion, ni les mouvements heuristiques des sujets.

S'il n'apparaît donc pas envisageable de pouvoir « cibler immédiatement » ces moments à l'aide d'indicateurs généraux et immuables, il est en revanche possible de les cerner progressivement à l'aide de deux approches successives :

- la première approche cerne, dans la totalité de la séquence et par la combinaison des critères a, b et c (a : la catégorie problématologique du problème d'apprentissage ou de formation étudié ; b : la pratique problématologique de l'enseignant ou du formateur ; c : le processus de problématisation des sujets) du tableau ci-dessus, les épisodes de la confrontation au problème propices à l'accès au nouveau, c'est-à-dire les épisodes où sont posées les conditions de l'apparition de moments d'invention.
- la seconde effectue une sorte de « zoom » sur ces épisodes propices, et tente d'identifier, de nommer et de caractériser les jeux réciproques entre praticien et sujets, l'un rusant et saisissant l'occasion (critère d : les ruses du praticien, et son habileté à saisir l'occasion) pour que les autres accèdent à du nouveau par le biais de mouvements heuristiques (critère e : les mouvements heuristiques des sujets).

Approche 1	Approche des épisodes propices à l'apparition de moments d'invention.	Critères a, b et c.
Approche 2	Zoom sur ces épisodes propices et étude des jeux réciproques entre praticien et sujets.	Critères d et e.

Tableau 16 : La trajectoire d'étude des moments d'invention : deux approches successives

Les paragraphes ci-après, 5.2.1., 5.2.2., 5.2.3., 5.2.4. et 5.2.5. expliciteront la trajectoire de recherche qui sera suivie dans chacune des cinq expériences de terrain. Chacune des deux approches successives sera d'abord exposée sous forme de tableau, avant que d'être commentée.

5.2.1. Première approche : celle des épisodes propices aux moments d'invention

Précisons immédiatement que, pour pouvoir effectuer une telle approche des moments d'invention, il a été nécessaire de disposer d'un enregistrement audio-vidéo de la séquence, de sa transcription, ainsi que de la transcription d'interviews auxiliaires. Ces options méthodologiques seront exposées au paragraphe 5.3.2. C'est donc sur ces différents matériaux et à partir d'eux que se feront les divers repérages explicités ci-après.

5.2.1.1. Une explicitation de la première approche

La première approche comprend trois étapes qui vont successivement être exposées, puis rassemblées pour en constituer une vue d'ensemble.

5.2.1.1.1. Première étape : repérage de la catégorie problématologique du problème proposé

Le critère	Etape ainsi constituée	Instrument utilisé	Matériau traité	Traitement des données
Critère a Catégorie problématologique du problème proposé	Etape 1 Dans chacune des séquences étudiées, il sera d'abord procédé à une catégorisation problématologique du problème proposé.	Ensemble d'indicateurs permettant la caractérisation problématologique des problèmes	Le problème-énoncé	Analyse problématologique du problème-énoncé.

Tableau 17 : Etape 1, repérant la catégorie problématologique du problème proposé

Suite à cette première étape, c'est sur la pratique de questionnement de l'enseignant ou du formateur que se fera la centration.

5.2.1.1.2. Deuxième étape : repérage de la pratique problématologique de l'enseignant ou du formateur

Le critère	Etape ainsi constituée	Instrument utilisé	Matériau traité	Traitement des données
Critère b Pratique problématologique de l'enseignant ou du formateur	Etape 2 La centration se fera ensuite sur le praticien. Sa pratique problématologique sera étudiée (de manière à cerner les temps où, éventuellement, il différencie question et réponse).	Ensemble d'indicateurs permettant une caractérisation des deux types de pratique problématologique	Bande audio-vidéo, transcription de la séquence, et transcription des interviews auxiliaires ²⁵	Analyse de contenu (analyse de l'énonciation, de l'expression et analyse thématique) ²⁶ .

Tableau 18 : Etape 2 repérant la pratique problématologique de l'enseignant ou du formateur

Si des temps de différenciation question-réponse ont pu être cernés, la troisième étape consistera à étudier les sujets en interaction avec le praticien ou avec les pairs, pour identifier leur processus de problématisation.

5.2.1.1.3. Troisième étape : repérage du processus de problématisation des élèves et des formés

Le critère	Etape ainsi constituée	Instruments utilisés	Matériau traité	Traitement des données
Critère c Le processus de problématisation des élèves et des formés	Etape 3 Centration sur les sujets et leur processus de problématisation, pour y distinguer le temps de position (étape 4), le temps de quête de la réponse (étape 5), et enfin le temps de construction du problème (étape 6).	- Schéma du processus de problématisation - Ensemble d'indicateurs permettant de caractériser chacune des dimensions du processus de problématisation	Transcription de la séquence et transcription des interviews auxiliaires	Analyse de contenu (analyse thématique).

Tableau 19 . Etapes 3, 4, 5 et 6 repérant le processus de problématisation des sujets

²⁵ Des précisions sur les interviews auxiliaires seront apportées au paragraphe 5.3.2.2.

²⁶ Le paragraphe 5.3.4.2. explicitera ces trois types d'analyse.

Les trois étapes précédemment exposées peuvent alors être réunies dans le tableau qui suit.

5.2.1.1.4. Vue d'ensemble de la première approche

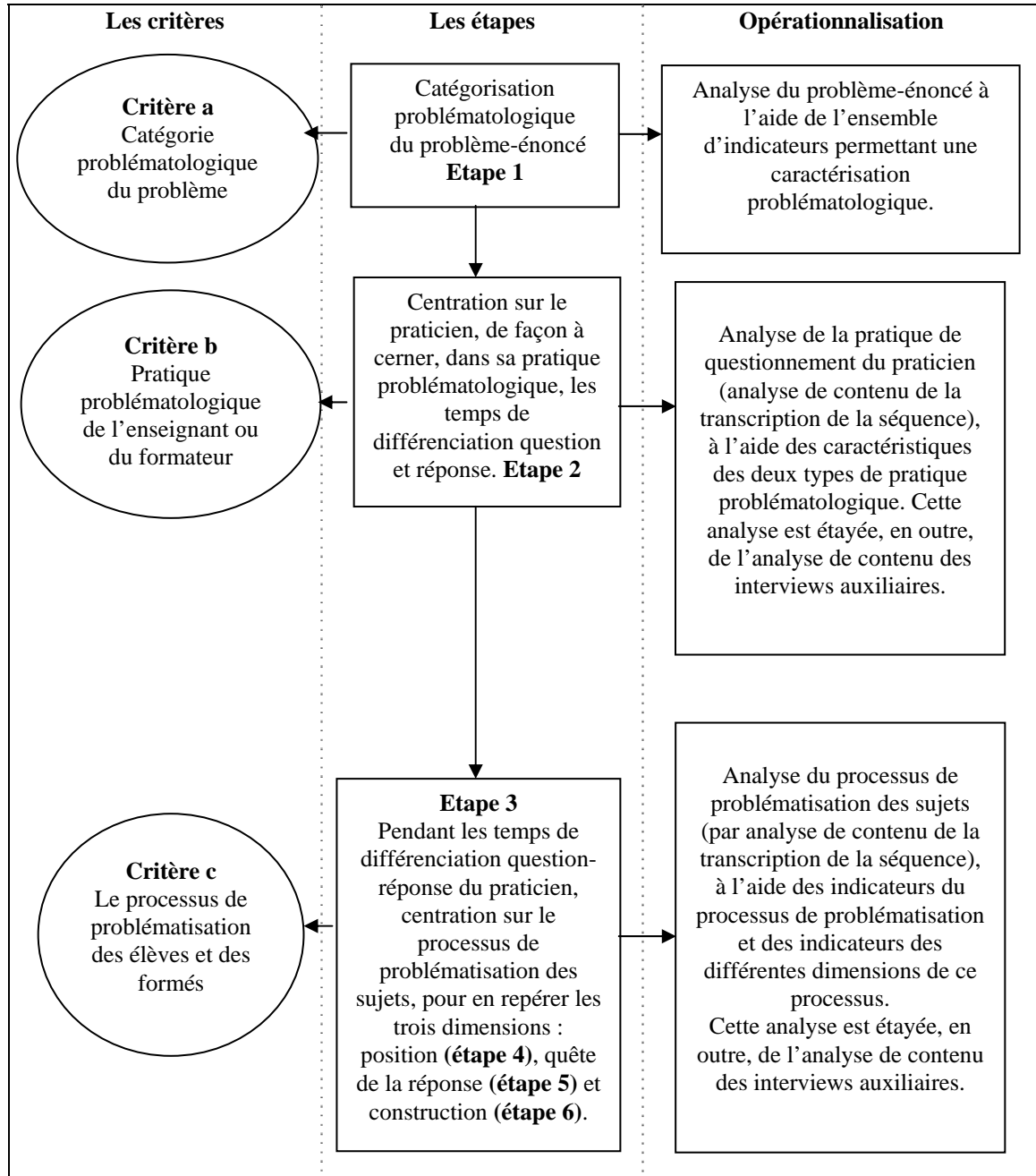


Tableau 20 : Approche 1. Trajectoire permettant de cerner les épisodes propices aux moments d'invention, c'est-à-dire les épisodes où les sujets construisent le problème

A partir des travaux de Fabre (1999), supposition a été faite (au paragraphe 3.4.2.2.) que les mouvements heuristiques surviennent au cours du processus de problématisation, et plus précisément, dans les temps de construction du problème. Ce qui implique que le praticien ait installé auparavant, les conditions de la mise en œuvre de la propension à problématiser, et que sa pratique de questionnement soit par conséquent, à ce moment-là, une pratique de différenciation question-réponse. L'identification de la pratique problématologique (différenciation et indifférenciation question-réponse), et du processus de problématisation participent donc du repérage des épisodes propices à l'accès au nouveau.

Mais là n'est pas tout. Car une difficulté réside dans la construction du problème : celle-ci ne peut pas toujours être clairement distinguée des deux autres éléments du processus de problématisation que sont la position du problème, et la quête de la réponse. Car ce sont des dimensions plutôt que des étapes. En effet, les trois éléments « donnent l'apparence d'un déroulement linéaire. Mais en réalité, ils se fondent fréquemment l'un dans l'autre. Il est souvent bien difficile de savoir où finit la position du problème et où commence sa définition²⁷. [...] Tantôt même, s'opère un enchevêtrement des processus. [...] dans la rédaction d'un article, il est bien difficile de savoir si l'écriture d'un paragraphe constitue une solution partielle ou un retour sur les éléments de la problématique. » (Fabre, 1999, p. 181). Ces caractéristiques du processus de problématisation ont plusieurs implications :

- Le processus de problématisation ne se présente pas comme une suite d'étapes distinctes et ordonnées de manière stable mais comme un ensemble de dimensions parfois enchevêtrées, aux limites floues, survenant dans un ordre non stabilisé. Par conséquent, repérer la dimension de construction du problème dans le processus de problématisation, exige de se doter d'un ensemble d'indicateurs plus fins comme ceux établis pour caractériser chacune des trois dimensions du processus de problématisation.
- La question du type de problème d'apprentissage ou d'enseignement dont il s'agit, d'un point de vue problématologique, est d'importance. En effet, dans les problèmes à réponse problématologique, la construction du problème subsiste dans la quête de la réponse. Ce qui rend d'autant plus difficile la distinction entre ces deux dimensions, distinction néanmoins nécessaire pour « cerner » les épisodes propices à l'accès au nouveau. Ce qui, a priori, n'est pas le cas des problèmes à réponse apocritique, qui

²⁷ Ici la définition participe de la construction du problème.

admettent une réponse exempte de questionnement, et dans lesquels, par conséquent, les temps de quête de la solution sont plus nettement « dégagés » de la construction. Il apparaît ainsi utile de disposer d'un ensemble d'indicateurs permettant une catégorisation problématologique du type de problème proposé, de manière à être averti de la possibilité d'un enchevêtrement des dimensions de construction et de quête de la (des) réponse(s).

Cependant, l'investigation ne s'arrête pas une fois l'épisode propice cerné. Il faut de surcroît y repérer le moment d'invention et en élaborer une intelligibilité. Une seconde approche, plus « resserrée » encore, devient alors nécessaire.

5.2.2. Deuxième approche : celle des jeux réciproques entre praticien et sujets pendant la construction du problème.

5.2.2.1. Une première explicitation de la seconde approche

Les critères	Etape ainsi constituée	Instruments utilisés	Matériau traité	Traitement des données
---------------------	-------------------------------	-----------------------------	------------------------	-------------------------------

<p>Critère d La capacité du praticien, à ruser et à saisir l'occasion</p>	<p>Dans les temps de construction du problème, centration sur les ruses et l'habileté du praticien à saisir l'occasion pour que les sujets mobilisent des capacités inventives.</p>	<p>- Un ensemble d'indicateurs de la pensée Mètis - Un ensemble d'indicateurs de l'intelligence du Kairos</p>	<p>Bande audio-vidéo, transcription de la séquence et transcription des interviews auxiliaires</p>	<p>Analyse de contenu (analyse de l'énonciation, de l'expression, analyse thématique, analyse des manifestations extralinguistiques vidéoscopées du praticien).</p>
<p>Critère e La mise en œuvre, par les sujets, de mouvements heuristiques</p>	<p>Centration corrélative sur les sujets et la mise en œuvre, chez eux, de mouvements heuristiques</p>	<p>- Un ensemble de critères permettant de distinguer entre mouvements heuristiques et trajectoires - Une première identification de quelques mouvements heuristiques.</p>	<p>Bande audio-vidéo, transcription de la séquence et transcription des interviews annexes.</p>	<p>Analyse de contenu (analyse de l'énonciation, de l'expression, analyse thématique et analyse des manifestations extralinguistiques vidéoscopées des sujets).</p>

Tableau 21 . Etape 7 repérant les jeux réciproques du praticien et des sujets dans les moments d'invention

Le tableau qui suit permet une autre vision de la seconde approche des moments d'invention.

5.2.2.2. Une vue d'ensemble de la seconde approche

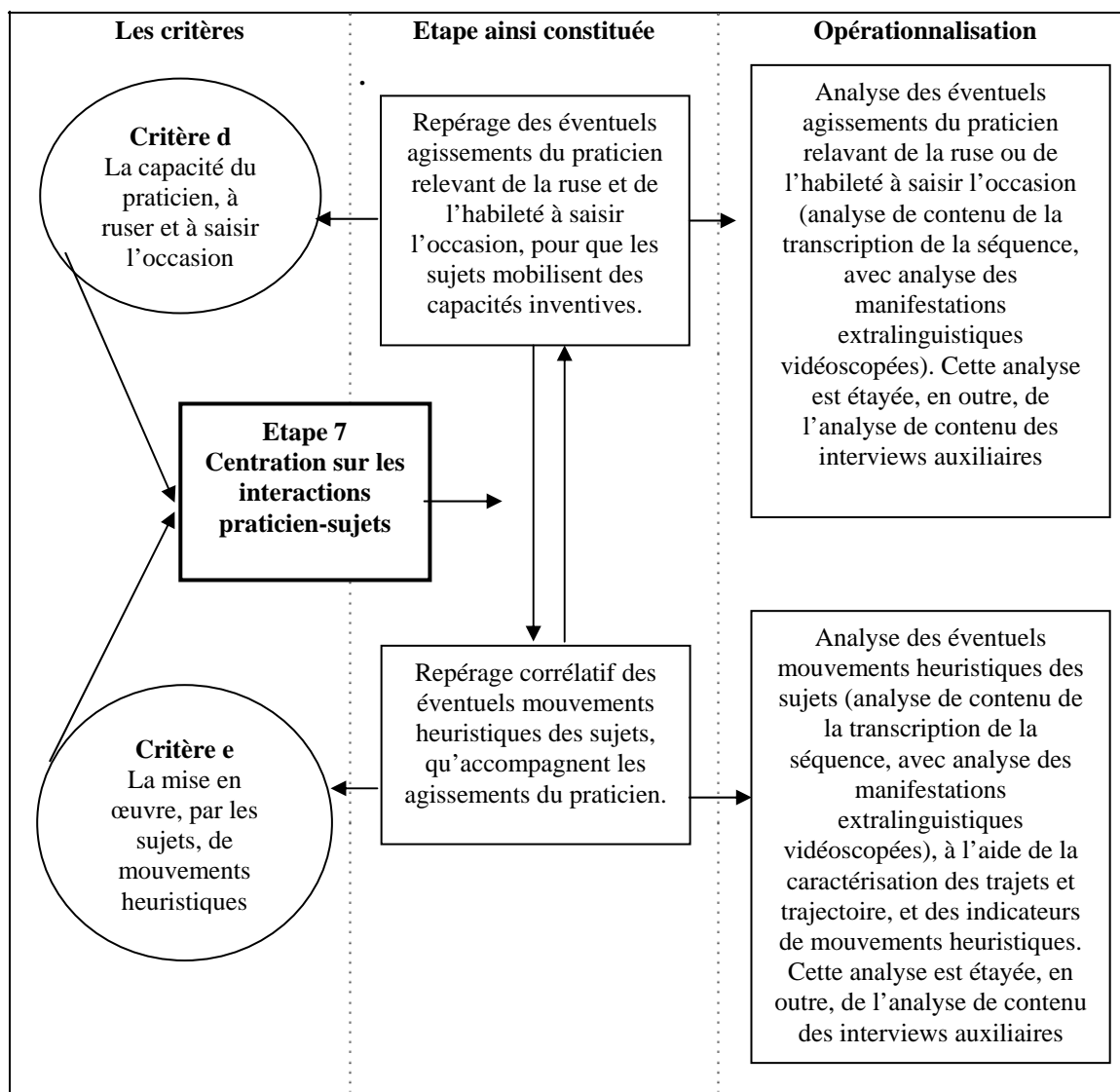


Tableau 22 : Approche 2. Les modalités de l'étude des jeux réciproques entre praticiens et sujets pour que ces derniers accèdent à du nouveau.

Cette deuxième approche est constituée d'une seule étape. Sont recherchées, à l'intérieur des temps de construction du problème, les éventuelles interactions praticien-sujets constitutives des moments d'invention. Ces interactions relèvent, pour le praticien, d'habiletés – la ruse ou la capacité à saisir l'occasion –, et pour les sujets, de la mise en œuvre de mouvements heuristiques, a-t-on dit. Dans cette seconde approche, il s'agit non seulement de nommer et de caractériser les habiletés du praticien mais aussi d'en comprendre l'impact sur la mise en œuvre des trajets heuristiques des sujets.

De même, il s'agit tout autant de nommer et de caractériser les mouvements d'invention des élèves et des formés, que de comprendre comment ceux-ci vont susciter

d'autres agissements chez l'enseignant ou le formateur. Les instruments nécessaires à cette étude ont été mis en évidence – quatre pour la première approche (voir tableau 17, 18 et 19) et autant pour la seconde (voir tableau 21) – instruments qui vont être exposés dans le paragraphe prochain.

5.2.3. Les huit instruments utilisés pour l'étude des moments d'invention

Les sept étapes répertoriées pour l'étude des moments d'accès à du nouveau ont nécessité l'utilisation de huit instruments d'analyse, qui vont être rassemblés ici, puis commentés dans le chapitre 5.2.4.

5.2.3.1. Instrument 1 : une caractérisation problématologique des problèmes d'apprentissage ou de formation

Pour élaborer une intelligibilité de la séquence, il importe de pouvoir caractériser le type de problème d'apprentissage ou de formation dont il est question, a-t-on dit. Le tableau construit, en grande partie, à partir des travaux de Meyer et Deleuze va être reproduit ci-dessous.

Il est rappelé que ce tableau permet de distinguer deux types de problèmes, qui diffèrent essentiellement dans ce qu'ils rendent possible – ou non – une clôture du questionnement. Ce qui implique qu'ils puissent admettre une solution prédéterminable, ou une réponse problématologique qui n'est pas entièrement prédéterminable par le formateur ou l'enseignant.

Problème à réponse apocritique	Problème à réponse problématologique.
La ou les réponses préexistent au formé : le formateur peut la (les) prédéterminer.	La réponse ne préexiste pas au formé : le formateur ne peut la prédéterminer entièrement.
La réponse est une solution qui clôt le questionnement relatif à la question posée.	La réponse est la mise en forme d'un parcours : - dans lequel subsiste un questionnement. - qui présente l'avancée d'un questionnement.
Problématicité close	Problématicité maintenue
Réponse a-temporelle, transcendante	Réponse immanente au sujet, portant sa signature
La zone de validité de la réponse est strictement	La zone de validité de la réponse ne peut être

déterminée : la réponse peut être vraie ou fausse.	strictement déterminée : la réponse ne peut être inscrite dans le vrai ou dans le faux.
La situation problématique est entièrement descriptible à l'aide d'un nombre fini de paramètres discrets.	Il n'y a pas de corps de savoir définitivement reconnu et accepté qui permette de décrire entièrement la situation à l'aide d'un nombre fini de paramètres discrets.
Situation problématique fermée	Situation problématique ouverte

Instrument 1

Tableau 11 repris : caractérisation problématologique des problèmes d'apprentissage et de formation

5.2.3.2. Instrument 2 : une caractérisation de la pratique problématologique de l'enseignant ou du formateur

Cet ensemble d'indicateurs permet de cerner deux types de pratiques utilisées dans le quotidien. L'une est l'indifférenciation question-réponse : elle ne favorise pas la verbalisation des mouvements d'invention qui restent donc le plus souvent privés, c'est-à-dire à la seule charge des sujets. Avec la différenciation question-réponse, les conditions semblent plus propices pour que les mouvements heuristiques soient érigés en objet d'apprentissage.

Cette recherche, qui souhaite saisir la mise en œuvre de tels mouvements, devra par conséquent reconnaître, en situation concrète, les moments de différenciation question-réponse. Le tableau suivant, élaboré à l'aide des travaux de Deleuze, Meyer, Fabre, Gérard et Vial, rassemble des indicateurs de ces pratiques de questionnement.

Pratique d'indifférenciation question-réponse	Pratique de différenciation question-réponse
Réponse contenue dans question	Réponse maintenue hors question
Question dictée par réponse	Question source de réponse(s)
Interrogation : à l'initiative du praticien	Question : à l'initiative des sujets
Interrogation : instrument de guidage	Question : puissance exploratoire génératrice d'une « pluralité d'alternatives »
Projet du praticien : conduire les sujets vers la réponse qu'il attend par une trajectoire qu'il conçoit	Projet du praticien : la mise en œuvre de la propension à problématiser des sujets

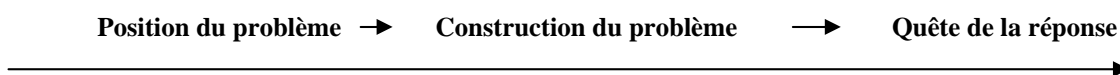
Agissements du praticien : il évite le conflit, réalise la jonction	Agissements du praticien : refuse d'induire la réponse, foment la crise, suscite l'ouverture et le maintien d'un espace potentiel de création communément partagé
Posture du praticien : guide	Posture du praticien : accompagnant
Statut des sujets : suiveurs	Statut des sujets : initiateurs et inventeurs de trajets et trajectoires avec accompagnement
Les mouvements heuristiques restent clandestins et entièrement privés	Mouvements heuristiques érigés en objets d'apprentissage
« Régulation mécanique » consistant à remplir, combler le « vide de réponse », à nourrir le formé.	« Régulation symbolique » consistant à « inscrire de l'ouvert »
Logique apocritique	Logique problématologique

Instrument 2

Tableau 10 repris : caractérisation des pratiques de différenciation ou d'indifférenciation question-réponse.

5.2.3.3. Instrument 3 : le schéma du processus de problématisation

Lorsque la différenciation question-réponse est à l'œuvre chez le praticien, le « processus de problématisation » (Fabre 1999, p. 220) des sujets se manifeste au travers des interactions praticien-sujets ou sujet-sujet. Les trois dimensions de ce processus sont schématisées comme suit :



Instrument 3

Schéma 2 repris : le processus de problématisation des sujets.

Le tableau suivant caractérise plus finement chacune de ces trois dimensions

5.2.3.4. Instrument 4 : une caractérisation des trois dimensions du processus de problématisation

Dimensions du processus de problématisation		
Position	Construction	Quête de la réponse

<ul style="list-style-type: none"> - Avoir conscience d'un problème - constatation d'un désaccord sur un sujet 	<ul style="list-style-type: none"> - ajournement de la quête de la réponse - centration sur la compréhension du problème, sur la définition, la détermination des données, conditions, enjeux, circonstances : discussion, argumentation. 	<ul style="list-style-type: none"> - mouvement visant à produire un énoncé qui stoppe le questionnement ou qui constitue une avancée contenant une transformation de ce questionnement.
<ul style="list-style-type: none"> - appropriation d'une énigme 	<ul style="list-style-type: none"> - mise en œuvre de mouvements heuristiques, - apparition de l'idée permettant le passage de l'ancien vers le nouveau <ul style="list-style-type: none"> - analogies, intuition - moments d'invention 	<ul style="list-style-type: none"> - reconstitution après coup (avec transformation) d'un cheminement vers la réponse, de manière à le rendre intelligible à autrui : constitution de trajectoire.

Instrument 4

Tableau 12 repris : des repères pour distinguer les différentes des dimensions du processus de problématisation

5.2.3.5. Instrument 5 : des éléments de caractérisation de la pensée Mètis du praticien

Deux instruments seront utilisés pour repérer les habiletés du praticien, et deux autres pour identifier les mouvements heuristiques.

Avec le premier, il s'agit de se doter d'un ensemble de traits qui permettraient de reconnaître des manifestations de la pensée Mètis chez le praticien qui agit pour que les sujets mettent en œuvre des mouvements d'invention. Cet ensemble de repères a été élaboré à partir des travaux de Détienne et Vernant (1974).

<p style="text-align: center;">Ensemble complexe et cohérent d'attitudes mentales et de comportements intellectuels, forme d'intelligence engagée dans la pratique, affrontée à des obstacles qu'il faut dominer en rusant, pour obtenir le succès dans divers domaines de l'action.</p>
<p style="text-align: center;">Combinaison de flair, sagacité, prévision, souplesse d'esprit, feinte, débrouillardises, attention vigilante, sens de l'opportunité.</p>

Tours de main, adresse, stratagèmes, expédients, ruses.
Relève de l'expérience longuement acquise. Efficacité.
Opère dans les domaines du devenir, du multiple, de l'instable, de l'illimité, de l'opinion biaisée et flottante.
Apparaît « en creux », immergée dans une pratique qui ne se soucie à aucun moment, alors qu'elle l'utilise, d'explicitier sa nature ni de justifier sa démarche.

Instrument 5

Tableau 13 repris : une caractérisation de la pensée Mètis d'après les travaux de Détienné & Vernant (1974)

5.2.3.6. Instrument 6 : des éléments de caractérisation de l'intelligence du Kairos chez le praticien

Avec ce second instrument, il s'agit d'établir une caractérisation de l'intelligence du kairos qui puisse donner une intelligibilité de certains agissements du praticien face à des sujets qui mobilisent des mouvements d'invention.

Type d'intelligence portant sur le contingent et qui permet à l'action humaine de s'exercer dans des circonstances indéfiniment variées.
S'impose dans des situations complexes. Efficacité de l'action.
Occasion favorable, ne prévient pas, mais au contraire se déchiffre, se lit dans l'actualité de l'instant.
Intelligence de ce qui se joue sur le moment, de l'à propos, de ce qui est décisif, qui change la destinée.
Aptitude assez impalpable à faire féconder en soi la rencontre de deux dimensions polairement opposées du rapport du savoir au temps
Suppose des choix ciblés d'attention, de vigilance, de rapports préférentiels aux autres, des habiletés mémorisées, des précédés : s'appuie sur l'expérience.
Implique un débat de soi avec des valeurs, une « dramatique d'usage de soi ».

Instrument 6

Tableau 14 repris : une première caractérisation de l'intelligence du Kairos d'après les travaux de Trédé (1992) et de Schwartz (2000)

5.2.3.7. Instrument 7 : des repères pour distinguer trajectoires et mouvements heuristiques des sujets

Le tableau ci-dessous, établi dans le chapitre 2 de cette recherche, sera utilisé pour élaborer une intelligibilité de l'activité des élèves ou des formés dans leur parcours d'invention. Ces indicateurs permettront d'identifier la mise en œuvre de mouvements

heuristiques lors de temps de construction des problèmes, en les distinguant des trajectoires.

Parcours d'accès au nouveau de l'élève ou du formé	
Trajectoires	Mouvements heuristiques
Reconstitution a posteriori et à partir d'une position d'exterritorialité, d'un parcours conçu comme une succession ordonnée d'objectifs à atteindre	Pistes exploratoires multiples et buissonnières qui manifestent la mobilisation du sujet pendant qu'il est face à un problème et face à autrui à propos de ce problème.
Linéarisation du parcours par séquentialisation, mise sous forme déductive, neutralisation de l'histoire, arrêt.	Parcours accidenté aux aspects divers. Trajet, cheminement.
Présentation « déductive » de la partie objectivable et contrôlable du parcours pour la rendre intelligible à autrui.	Cheminement pour partie clandestin et peu lisible : difficultés d'objectivation et de transcription sur le plan.
Stratégies.	Tactiques (occasions, ruses, habiletés pratiques), questionnement.
Réversibilité.	Irréversibilité.
Donne un aspect prévisible du parcours vers la réponse. Trajet totalisable et visualisable en un coup d'œil.	Imprévisibilité : mouvements impromptus et situés. Flou, opacité.
Temps chronométré et homogénéisé.	Temps durée comme mémoire intérieure au changement. Enjeux, intrigues, péripéties, conflit, aventure Tension, élan, énergie.
Sujet épistémique.	Sujet social de l'intersubjectivité.
Produit stockable, capitalisable, répétable, réutilisable, empruntable par autrui, contrôlable.	Trajet non capitalisable
Centration sur la réponse	Centration sur la construction du problème

Instrument 7

Tableau 4 repris : des repères pour caractériser le parcours d'invention des élèves et des formés

5.2.3.8. Instrument 8 : des repères pour caractériser les mouvements heuristiques des sujets

Cette première liste de mouvements heuristiques a été établie notamment à partir des travaux de Bruner (1983-2002) et de Schlinger (1991).

Mise en récits (conversion)	Mouvement de scénarisation	Construction- déconstruction- reconstruction de scénario	Traduction langagière de la situation
			Esquisse de « bouts de scène » plausibles (décor et rôles réversibles pouvant être joués tour à tour par chacun)

en heuristique narrative)		Mobilisation de connaissances antérieures	Connaissances multiples
	Mouvement de création d'analogie	Etablissement d'un rapport de convenance féconde entre un scénario et un problème	
	Mouvement de problématisation	Questionnement à propos de ce qui est su et de ce qui ne l'est pas	
		Construction du problème	

Instrument 8

Tableau 5 repris : une première liste de mouvements heuristiques

Cette liste propose quelques éléments de caractérisation des mouvements heuristiques ainsi qu'une première intelligibilité de l'impact de ces mouvements sur l'avancée vers le nouveau.

5.2.4. Commentaires à propos des huit instruments utilisés pour l'analyse des moments d'invention

Les huit instruments cités ci-dessus, issus des avancées des chapitres précédents, sont présentés sous forme de schéma ou de tableaux, lesquels exposent leurs caractéristiques. Il est à préciser qu'aucune caractérisation ne prétend être achevée. Ce qui explique qu'une ligne soit laissée vide pour que d'éventuels indicateurs nouveaux rencontrés au cours de la recherche puissent y être inscrits.

Ce point mérite qu'on s'y arrête. Il s'agit dans cette recherche, a-t-on dit, d'établir une intelligibilité de moments d'invention en situation de confrontation à un problème d'apprentissage ou de formation. L'objet de la recherche – les moments d'invention – n'est ici pas conçu comme strictement défini a priori. Il se construit au fur et à mesure des avancées issues du terrain, à partir d'un travail constant d'élaboration et de ré-élaboration des caractérisations précédentes. Ce travail s'appuie sur le potentiel heuristique des caractérisations ouvertes, provisoires, ce qui ne signifie pas vagues,

approximatives ou confuses. En d'autres termes, les huit instruments qui participent de l'intelligibilité des moments d'invention sont considérés comme des caractérisations en cours, destinées à être remaniées en permanence par la mise à l'épreuve du terrain, de façon que l'entendement des moments d'invention puisse avancer.

Ainsi, par exemple, les caractérisations des mouvements de scénarisation, de problématisation et de création d'analogie, en ce qu'elles sont provisoires, sont-elles destinées tant à permettre une identification de ce qui serait de l'ordre de la mise en œuvre de capacités inventives chez les sujets qui accèdent à du nouveau, qu'à être ré-élaborées – c'est-à-dire plus finement caractérisées, voire entièrement remaniées – en fonction de ce qui sera rencontré au cours des expériences de terrain successives.

Ce remaniement permanent participe de la construction de l'intelligibilité des moments d'invention.

5.2.5. La trajectoire d'étude des moments d'invention

Une vision globale de la trajectoire d'étude des moments d'invention peut être alors donnée à partir des tableaux 20 et 22.

Les deux approches des moments d'invention et les étapes	Opérationnalisation
---	----------------------------

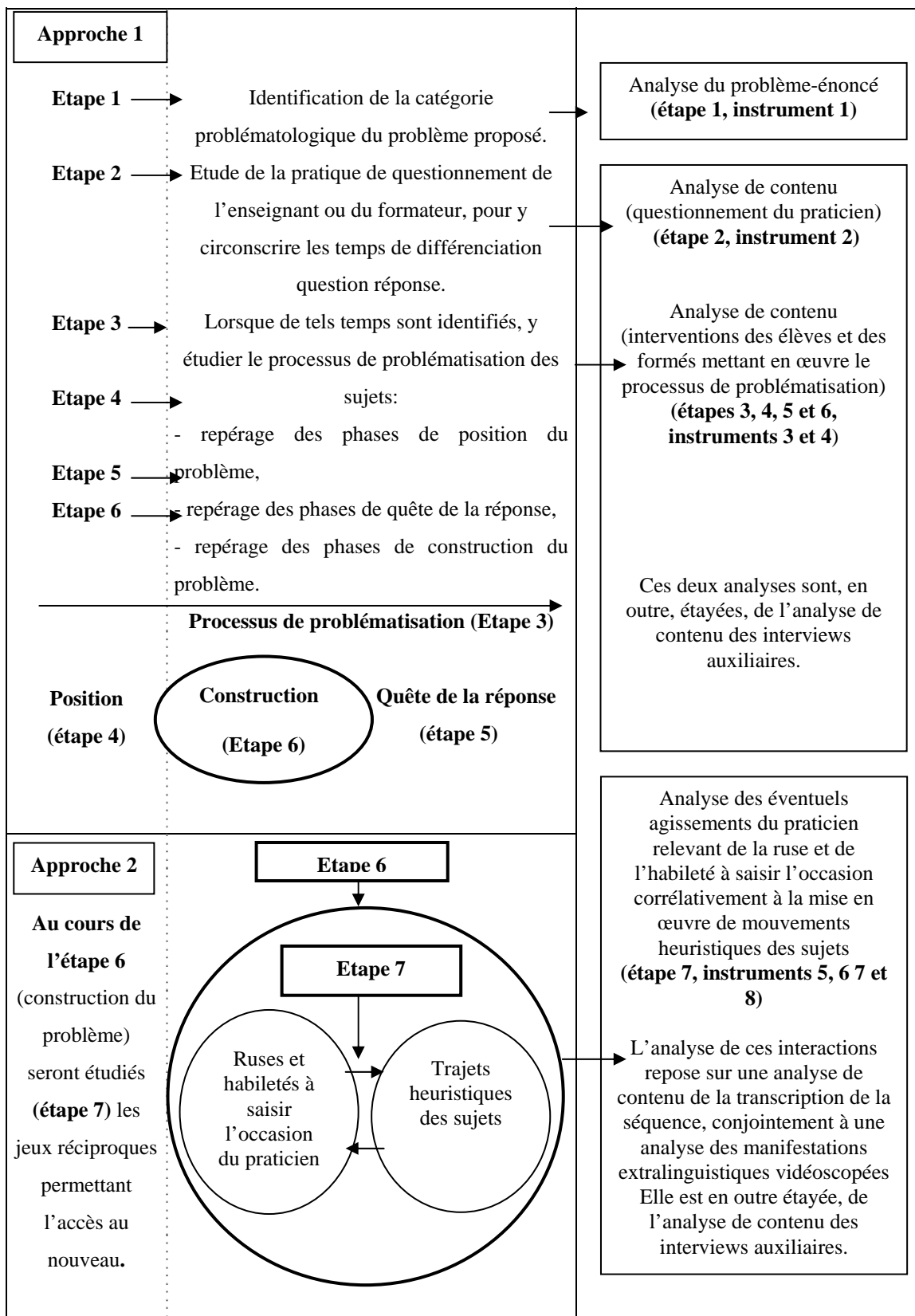


Tableau 23 : Trajectoire d'étude des moments d'invention

La trajectoire ci-dessous se donne comme une suite ordonnée d'étapes permettant l'étude des moments d'invention. Pour autant, elle n'est pas algorithmique. Deux raisons soutiennent cette affirmation. La première est que rien ne permet d'affirmer, a priori, que, d'une part, la liste des cinq critères a, b, c, d et e soit exhaustive, et d'autre part, que l'intelligibilité des moments d'invention puisse être réduite et déliée en une liste finie de critères. La seconde raison est que chacun des cinq critères conserve une part de problématicité, en ce qu'il est en voie de caractérisation. En d'autres termes, l'étude des moments d'invention est une situation problématique ouverte qui ne semble pas se prêter à la résolution, mais plutôt à l'élucidation.

Le paragraphe 5.2. s'est attaché à identifier des critères permettant l'étude des moments d'invention. Le prochain paragraphe explicitera la démarche de recherche.

5.3. La démarche de recherche

5.3.1. Les terrains de recherche

Cette recherche s'attachera à étudier quelques séquences concrètes²⁸ d'enseignement et de formation universitaire professionnalisante, tant initiale que continue, au cours desquelles les élèves ou les formés sont confrontés à un problème. L'intérêt sera plus précisément porté sur des séquences dans l'enseignement primaire (classe de CM1), dans l'Education Nationale, et la formation universitaire professionnalisante – IUFM et DESS. Mais pourquoi ces deux types de terrain ?

Une telle recherche ne peut s'engager sans une connaissance préalable de l'institution étudiée et sans une familiarité du chercheur²⁹ – entendue comme connaissance personnelle frayée dans la durée –, avec les acteurs et les contenus d'enseignement ou de formation proposés. La familiarité était donc, ici, le critère des terrains à étudier : familiarité avec l'institution, avec les acteurs et avec les contenus.

Or pendant plusieurs années, j'ai été simultanément : enseignante dans le primaire à l'Education Nationale, formateur associé à l'IUFM, et chargée de cours à l'Université.

Ainsi, ma présence dans ces institutions était-elle fréquente, régulière et reconnue, tant par les élèves ou les formés, que par les enseignants ou les formateurs. De même, je

²⁸ Les séquences étudiées se sont déroulées dans le quotidien d'un cursus éducatif : elles n'ont nécessité aucun dispositif d'enseignement ou de formation spécifique pour cette recherche.

²⁹ C'est-à-dire moi-même.

reconnaissais chacun des protagonistes dans leur fonction ou place. De plus les contenus d'enseignement de primaire m'étaient familiers, de même que certaines unités d'enseignement à l'Université, et certains modules de formation à l'IUFM.

- Les élèves de CM1 avaient donc eu l'occasion de me rencontrer les années précédentes, alors que, en tant que maître spécialisé membre d'un Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficultés, je faisais des observations dans leurs classes. En revanche, je connaissais peu de choses sur le maître de Cours Moyen première année³⁰ en tant que praticien, en dehors de ce qu'il disait dans les conseils de cycles.

- Quant à la recherche à l'IUFM, elle a été menée, avec un groupe de Professeurs des Ecoles stagiaires de deuxième année, avec lequel j'intervenais régulièrement. Mais je connaissais peu les formateurs du Groupe de Formation Professionnelle, à l'exception du tuteur que j'avais rencontré deux fois auparavant, pour mettre au point, entre autres, les conditions de l'enregistrement.

- Le cas de l'expérience faite en DESS est différent. La séquence a été filmée en tout début de formation. Le groupe était nouvellement constitué et les formés ne m'avaient donc jamais rencontrée – à l'exception de certains d'entre eux avec qui j'avais auparavant travaillé. C'est la familiarité avec le praticien, mais aussi avec les contenus de formation du diplôme dans lequel j'étais formateur – il s'agit d'un DESS formant des chargés de missions d'évaluation –, qui m'a décidée à aller sur ce terrain.

Dans les trois cas, une reconnaissance ainsi qu'une confiance réciproques étaient établies avec les différents protagonistes, par le fait même de mon implication en tant qu'enseignant ou en tant que formateur dans chacune des institutions.

Cette familiarité a également rendu possibles une maîtrise des formes et des usages des langages de chaque institution et de chaque groupe, ainsi qu'une connaissance de leurs projets, dispositifs, méthodes. Dans le cas des formations universitaires professionnalisantes, il était par exemple nécessaire de comprendre une partie du passé des formés : les étudiants de l'IUFM avaient auparavant effectué deux stages pratiques dans des écoles et s'apprêtaient à un stage de pratique accompagnée ; les étudiants de DESS avaient été récemment recrutés selon des critères sur lesquels ils s'interrogeaient. De même, une grande familiarité avec les notions et concepts utilisés par ces formateurs

apparaissait-elle incontournable, pour accéder à une compréhension des moments d'accès au nouveau des sujets.

5.3.2. Le mode de recueil des données

5.3.2.1. L'enregistrement des séquences

Pour élaborer une intelligibilité des moments d'invention au cours de séquences concrètes d'enseignement ou de formation, il faut pouvoir enregistrer la totalité des interactions langagières de la séquence car, a-t-on dit, les moments que l'on souhaite saisir sont impromptus. Mais l'enregistrement audio n'y suffit pas. En effet, lorsque les protagonistes sont face à un problème, ils mettent en œuvre des manières de faire, des tours de main – qui ne se disent pas, se transcrivent assez difficilement car ils se manifestent par des gestes, regards, mouvements du corps...Un exemple est celui proposé dans le chapitre 2, où la maîtresse de CP a un lent mouvement de retrait vers le fond de la classe pour laisser le « champ libre » au cheminement de Marion, laquelle utilise le verbe et le geste pour expliquer à la classe un point particulier du problème. Ces manières de faire sont signifiantes, voire parfois capitales pour comprendre ce qui se joue à ce moment-là – et en particulier pour comprendre les habiletés (ruses et capacité à saisir l'occasion) du praticien, et les mouvements heuristiques des sujets. Il a donc été nécessaire de doubler l'enregistrement audio d'un enregistrement vidéo.

En outre, s'est posée la question de la présence du chercheur – c'est-à-dire moi-même – sur les lieux des enregistrements. Cette présence a semblé, ici, incontournable. En effet, le fait d'assister à la séquence en tant que familier de l'institution, des praticiens et des sujets, est loin de compromettre la validité de l'interprétation qui va être établie par la suite. Au contraire, cette présence joue ici comme l'une des ses conditions. Il est possible, par ce biais, avoir accès à ce socle d'évidences latentes, d'arrière-fonds inquestionnables en totalité puisque relevant du monde vécu partagé. Néanmoins, il a été constamment nécessaire de veiller à ce qu'en tant que chercheur, ma « silhouette quoique familière » reste discrète. Parfois même, il a fallu « se faire oublier », simuler l'effacement, ma participation dans la situation étant irréductible. La

³⁰ L'option du Réseau de cette école, avait été de n'intervenir que sur le cycle 2. Ce qui fait que je ne faisais pas d'observation en Cours Moyen, et que par conséquent, je ne connaissais pas les pratiques du maître.

question du biais qu'a constitué ma présence derrière une caméra, et le fait que cette présence soit familière, reste par conséquent posée.

Il est à noter que la première séquence a été enregistrée (en audio seulement) dans un centre de formation professionnelle de mécanique marine, par un autre chercheur en Sciences de l'Education, qui est par ailleurs formateur de formateurs dans cette institution. L'interprétation de cette séquence s'est donc largement appuyée sur la familiarité qu'il avait avec l'institution. Ce type de terrain n'est cependant pas celui sur lequel cette recherche travaille spécifiquement. Néanmoins les résultats ont constitué le point de départ d'une réflexion qui a été transférée sur les terrains pré-cités. C'est pour cette raison que cette séquence sera présentée ici, comme première expérience de terrain.

5.3.2.2. Les entretiens auxiliaires post-séquence

5.3.2.2.1. Les différents entretiens

Plusieurs entretiens ont été menés suite à chacun des enregistrements. Il s'agissait d'interviewer certaines personnes, de susciter et recueillir leurs réactions à propos de cette séquence par le biais d'entretiens non directifs, de façon à laisser la place à leur parole dans l'élaboration de l'interprétation. Mais quelles personnes ?

- D'abord l'enseignant ou le formateur, confronté avec sa propre pratique, en différé, par visionnage de l'enregistrement vidéo et lecture du script de la séquence, au cours d'un entretien, après étude.
- Ensuite un ou des formés (lorsque c'était possible), et dans les mêmes conditions que précédemment.
- Enfin, un formateur extérieur à l'expérimentation. La décision a été prise de solliciter, une tierce personne – qui n'a pas participé à l'enregistrement de la séquence et n'en connaît pas le milieu, mais qui est praticienne par ailleurs –, pour une lecture. En effet, si la familiarité du chercheur avec le milieu dans lequel il fait l'expérience, joue comme ressource interprétative irremplaçable, elle peut être aussi, pour lui, source d'aveuglement partiel, c'est-à-dire d'incapacité à questionner ce qui est profondément ancré dans le quotidien et qui lui apparaît comme allant de soi. Avec cette tierce personne, il s'est agi d'ouvrir

l'entendement de la séquence à un point de vue expert mais « extérieur », coupé du monde vécu partagé. A été attendue la capacité du formateur-extérieur à s'étonner de ce qui pourrait être considéré par le chercheur « familier du terrain » comme allant-de-soi. Le postulat est que le point de vue d'un tiers-expert implique, pour le chercheur, une distanciation, laquelle lui permet d'apercevoir ce qu'il ne perçoit plus – car devenu anodin. Par ailleurs, ces confrontations ont pu aider le chercheur à formuler ce qui restait implicite. La rencontre de points de vue hétérogènes souhaite amener une intelligibilité autre de la situation.

5.3.2.2.2. Les conditions des entretiens

Il était prévu que tous les praticiens et les formés ayant participé aux séquences puissent, lors de l'entretien, avoir accès à la vidéo et au script. Pour des raisons liées à leur propre emploi du temps, la plupart d'entre eux ont été rencontrés sur leur lieu de travail, dans une salle après les cours, dans une cafétéria, ou même encore pendant la pause d'un cours, ce qui rendait impossible l'utilisation d'un magnéscope. Cependant, chacun a pu avoir possession de la transcription de la séquence une semaine au moins avant l'interview : chacun a donc eu la possibilité de la lire plusieurs fois, d'y réfléchir avant l'interview, d'en élaborer une compréhension. Certains ont saisi cette possibilité – et ont même pris des notes – d'autres ont préféré travailler « en direct » avec moi, sans lecture préalable.

En ce qui concerne les praticiens-extérieurs, il ont eu seulement à leur disposition la transcription de la séquence – quelques jours avant l'entretien –, car l'anonymat des protagonistes filmés avait été demandé par certains d'entre eux, et devait donc être préservé. Pour l'un des interviewés, l'entretien n'a pas été enregistré, mais a pris la forme d'une série de discussions informelles avec prise de notes. Pour tous les autres, l'entretien a été enregistré. Chacun d'eux a lu le texte auparavant, et a eu du temps pour le travailler à sa façon. Les uns ont annoté la transcription, les autres ont pris des notes sur une feuille à part, pour les lire le jour de l'interview. Plusieurs ont remarqué que le texte seul ne leur donnait pas accès à des éléments d'importance – paralinguistiques (prosodie...) ou extralinguistiques (gestes, déplacements du corps...) – qui leur auraient

permis de comprendre autrement la situation. A tel point que l'une d'entre eux a déclaré avoir été amenée à oraliser le texte transcrit pour un entendement de ce qui s'était joué. Cependant, ces mêmes personnes ont noté que le texte écrit leur avait permis d'avoir accès d'un seul regard à la totalité de la séquence, à des éléments significatifs tels que les répétitions, les interventions longues....

En outre, aucune consigne de lecture n'a été donnée aux interviewés, au départ, lorsque le script leur a été remis. Une certaine liberté souhaitait être préservée dans leur lecture de la transcription. Néanmoins, quelques uns – mais pas tous – ont demandé, à ce moment, de préciser sur quoi il leur était demandé de se centrer dans cette lecture. A ceux-là, il a été répondu que l'intérêt se portait sur les interactions enseignants-élèves ou formateur-formés.

Il est enfin à préciser que toutes les personnes interviewées savaient que je m'intéressais à la confrontation à un problème, mais aucune, à part le formateur de DESS, ne connaissait mon projet de recherche.

Tous les entretiens ont été enregistrés (audio) avec l'accord des interviewés.

5.3.2.3. Tableau récapitulatif du mode de recueil des données des cinq expériences de terrain

	Séquence 1	Séquence 2	Séquence 3	Séquence 4	Séquence 5
Type de séquence	Formation professionnelle de mécanique marine	Enseignement Classe de CM1 Résolution de problème d'arithmétique	Enseignement Classe de CM1 Lecture d'un texte	Formation D.E.S.S.	Formation professionnelle I.U.F.M.
Prénom codé du (des) praticiens	Marius	Christian	Christian	Eric	Pierre Eliane, Martine, Damien
Nombre de sujets	8	5	5	20	15
Enregistrement de la	audio	Audio et vidéo	Audio et vidéo	Audio et vidéo	Audio et vidéo

séquence					
Date	Avril 1998	Mai 2000	Juin 2000	Octobre 2001	Mars 2002
Chercheur présent lors de l'enregistrement	Bernard	Moi-même	Moi-même	Moi-même	Moi-même
Entretien d'auto-confrontation simple du praticien	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Interview du (des) sujets	Non	Non	Oui	Oui	Oui
Lecture d'un formateur extérieur à l'expérimentation (prénom codé)	Sous forme d'entretiens informels avec Bernard, la personne extérieure étant, ici, moi-même	Sous forme d'entretiens informels avec prise de notes, avec Bernard	Entretien enregistré avec Frédéric, instituteur, formateur	Entretien enregistré avec Merpaule, formateur l'IUFM, psychologue	Entretien enregistré avec Camille, formateur de DESS.

Tableau 24 : Un récapitulatif du mode de recueil des données des expériences de terrain

5.3.3. Les conditions de transcription des séquences et des entretiens

Pour des facilités de lecture, il a été choisi de donner une forme à la mise en mots du flux verbal, lors de la transcription intégrale des enregistrements, par découpage en phrases et ajout de ponctuation. La transcription a été la plus exhaustive possible. Une attention particulière a été portée à la transcription des répétitions, des hésitations, des onomatopées, des éléments prosodiques saillants (tels l'insistance sur des voyelles, l'intensité vocale...), car ces derniers pouvaient participer des habiletés du praticien ou donner une intelligibilité des trajets d'accès au nouveau des sujets.

Les lieux d'enregistrement ont été anonymés et les protagonistes (praticiens et sujets) pseudonymés, la plupart du temps, à leur demande, et avec le prénom de leur choix. Lorsque plusieurs protagonistes parlaient en même temps, le signe (XXX ou XX) a été indiqué. Il est rappelé que le sigle « tp x » a été utilisé pour numéroter les tours de parole des protagonistes.

Par ailleurs, dans la transcription des séquences filmées, certains gestes, postures, mimiques, comportements ont eu autant d'importance que les paroles. Les

transcriptions comportent donc une colonne supplémentaire dans laquelle les gestes associés aux actions des protagonistes ont été notés lorsqu'ils se montraient significatifs. Ce qui a demandé, de visionner minutieusement le film à de nombreuses reprises, souvent au ralenti, de manière à examiner et transcrire les gestes et mimiques des protagonistes avec le plus de précision possible. Ces annotations ont été faites en italique.

5.3.4. Le traitement des données

5.3.4.1. L'utilisation des divers matériaux

Pour pouvoir étudier une même séquence, il a fallu avoir recours, presque simultanément, à plusieurs matériaux :

- la transcription de la séquence,
- la (les) transcription(s) des interviews auxiliaires post-séquence. Il y a eu entre une et quatre interviews auxiliaires pour chacune des séquences.
- l'enregistrement audio-visuel de la séquence. En effet, même si certains signes paralinguistiques et extralinguistiques considérés comme pertinents avaient fait l'objet d'une première transcription, la bande audio-visuelle est apparue comme une ressource inépuisable. Elle a constitué un auxiliaire indispensable du début jusqu'à la fin des analyses. D'une part, parce que quelques éléments sont restés peu transcriposables – à l'instar de certaines manifestations prosodiques. D'autre part, parce que l'enregistrement audio-vidéo n'est pas un outil qui délivre « tout seul » et d'emblée, c'est-à-dire dès le premier visionnage, la totalité des informations recherchées pour la compréhension de ces moments particuliers que sont les moments d'invention. L'importance de certains « détails », perçus au départ comme futiles, ou même « passés inaperçus » - un geste, un regard, un déplacement dans l'espace, une onomatopée...-, n'a été « découverte » qu'au fur et à mesure de l'avancée des analyses.

En d'autres termes, l'étude de chacun des moments d'invention a exigé de composer tout à la fois, et de manière irréductible, avec : la transcription de la séquence, la transcription des interviews auxiliaires, et la bande sonore et visuelle. De surcroît, il a été nécessaire de revenir à plusieurs reprises sur chacune d'elles pour en affiner

l'analyse. Ce mouvement « quasi-spiralaire » a permis d'accéder, peu à peu, aux interprétations proposées.

Une question reste cependant en suspens. Comment les différentes analyses – de la transcriptions des séquences et des entretiens – ont-elles été construites ? En d'autres termes, qu'a recouvert, dans cette recherche, le terme « analyse de contenu » évoqué à plusieurs reprises ? Les paragraphes s'attacheront à y répondre.

5.3.4.2. L'analyse de la transcription de la séquence

A l'exception de l'analyse du type de problème, l'analyse de la transcription de la séquence a relevé de l'analyse de contenu, conçue comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications » (Bardin, 1977, p. 31), laquelle associe « un ensemble d'instruments méthodologiques diversifiés [...] s'appliquant à des textes (discours [...] documents écrits, [...] entretiens [...] etc.) » (Pourtois & Desmet, 1988, p. 199). Analyser le contenu d'un texte ne signifie pas seulement s'intéresser « au « contenu » du message, mais également au « contenant » » (ibid). Ainsi, les signifiés (par exemple l'analyse thématique), mais aussi les signifiants (par exemple l'analyse de l'énonciation) ont été analysés de manière combinée.

Plusieurs techniques ont été ainsi mises en lien : analyse de l'énonciation, analyse de l'expression, analyse thématique et analyse des manifestations extralinguistiques. Le paragraphe 5.3.4.2.1. explicitera les techniques utilisées pour l'approche 1, et le paragraphe 5.3.4.2.2. rendra compte de celles mobilisées pour l'approche 2 des moments d'invention.

5.3.4.2.1. Techniques d'analyse utilisées dans la première approche

L'approche 1, qui a eu pour visée de cerner les épisodes propices aux moments d'invention, a mobilisé plusieurs techniques d'analyse.

Etape 1

Dans l'étape 1, l'*analyse problématique* du problème-énoncé a permis une catégorisation du problème proposé.

Etape 2

Concernant la caractérisation de la pratique problématologique de l'enseignant ou du formateur, plusieurs techniques d'analyse de contenu ont été combinées : a : l'analyse de l'énonciation, b : l'analyse de l'expression, et c : l'analyse thématique.

- a) L'*analyse de l'énonciation* a reposé sur « une conception du discours comme parole en acte » (Bardin, 2003, p. 224), le discours étant vu comme une « communication étudiée non seulement au niveau de ses éléments constitutifs élémentaires (le mot par exemple), mais aussi et surtout au niveau égal et supérieur de la phrase (propositions, énoncés, séquences) » (ibid., p. 223-224). En effet, l'analyse de l'énonciation considère « qu'un travail se fait lors de la production de parole, qu'un sens s'élabore, que des transformations s'opèrent. Le discours n'est pas la transposition transparente d'opinions, d'attitudes, de représentations existant de manière achevée avant la mise en forme langagière. Le discours n'est pas un produit fini, mais un moment dans un processus d'élaboration, avec tout ce que cela comporte de contradictions, d'incohérences, d'inachèvements. » (ibid.). En d'autres termes, la manière dont l'enseignant ou le formateur a élaboré son propre discours est signifiante de sa pratique problématologique, qu'il verbalise peu, en situation. Le détour par l'énonciation, « organisation formelle du discours et repérage des éléments formels atypiques [...] éclairent sur le *processus*, et la compréhension du processus facilite le repérage et l'interprétation des *contenus*. [...] Il s'agit donc d'une analyse de contenu, mais l'accès à celui-ci passe par le contenant et ses modalités. » (ibid., p. 226).

Le discours du praticien a alors été approché à plusieurs niveaux :

- l'analyse *syntactique et paralinguistique*, portant sur les « structures formelles grammaticales » (ibid., p. 225), avec attention aux « silences, onomatopées, [...] aspects émotionnels tels que rire, ton ironique etc. » (ibid., p. 229),

- l'analyse *logique* qui « s'appuie sur une connaissance de l'agencement du discours » (ibid., p. 225) : enchaînement des propositions, rythme. La dynamique du questionnement du praticien étant considérée comme significative de sa pratique problématologique, l'intérêt s'est alors porté, par exemple, sur les points suivants : le praticien est-il à l'initiative de toutes les questions ? ; prend-il, tour à tour, la place de questionneur et de questionné ? son questionnement est-il un émiettement de « sa » réponse ? ; est-il un guidage « serré » vers la réponse, et comment ? ou bien le praticien s'efface-t-il de temps en temps pour laisser place aux interactions entre pairs, et de quelle manière ?...

- l'*analyse des éléments formels atypiques*, avec par exemple « les omissions, les failles logiques, les silences » (ibid., p. 225) : le praticien accepte-t-il, par moments de garder le silence pour ne pas délivrer la réponse ?

- l'analyse des figures de rhétorique qui « ne sont pas un ornement gratuit. Elles font partie du travail du discours et n'y figurent pas de façon anodine » (ibid., p. 225), les récurrences « répétitions d'un même thème ou d'un même mot dans des contextes différents » (ibid., p. 235), les jeux de mots, les métaphores qui ont « un grand pouvoir de suggestion parce qu'elles drainent des significations surdéterminées, greffées au signifiant qui les supporte » (ibid., p. 239-240).

- b) L'analyse de l'expression, où, comme pour la précédente « les indicateurs utilisés ne sont pas d'ordre sémantique (contenu, plan des signifiés), mais formel (plan des signifiants et de leur organisation » (ibid., p. 255). Elle a porté sur « la forme de la communication dont les caractéristiques (vocabulaire, longueur des phrases, ordre des mots, hésitations, ...) apportent une information sur l'état d'esprit du locuteur et ses dispositions idéologiques » (Quivy & Van Campenhoudt, 1988, p. 218). La prosodie (couleur de la voix, changement de rythme, d'intensité ou de tonalité) et les onomatopées ont également été prises en considération, de même que les phrases interrompues, les répétitions, les bégaiements, l'intrusion de sons, les fourchements de la langue, les omissions. Ces différents indices pouvaient être significatifs de l'intention du praticien d'attirer l'attention des sujets soit sur la trajectoire à suivre, s'il prenait la posture du guide, soit, a contrario, sur la mise en œuvre de leur capacités heuristiques, s'il décidait d'accompagner leurs trajets, soit de l'existence, à ce moment, d'un conflit entre ces deux postures.

- c) L'analyse thématique, qui, elle « ne tient pas compte de la dynamique et de l'organisation, mais [...] des thèmes relevés dans l'ensemble du discours » (ibid., p. 229), a cherché si le praticien signifiait d'une façon ou d'une autre, au travers des ses propos, ce qu'il valorisait à cet instant : la trajectoire prédéterminée vers la réponse qu'il proposait aux sujets – « J'essaie de vous mettre sur la voie » a dit, par exemple, le maître de CM2 –, ou leurs mouvements heuristiques. Les questions suivantes ont également été posées : le praticien délivre-t-il, de quelque manière « sa » réponse ?; ou bien alors met-il en œuvre des stratégies pour ne pas la distiller, et la faire construire par les sujets (accepter des propositions diverses, ne pas systématiquement valider ni invalider d'emblée l'une d'entre elles, soumettre au groupe la question d'un pair, la formuler différemment, poser une question auxiliaire constituant une relance...) ?

En outre, cette analyse de contenu a également été vigilante aux passages, et aux circulations possibles d'une pratique à l'autre, comme celles signalées chez le maître de CM2 travaillant sur le texte de Pagnol

Etape 3, 4, 5 et 6

- L'étape 3 visait le repérage de la mise en œuvre du processus de problématisation des élèves ou des formés. Une analyse thématique a pu permettre d'identifier dans le discours des sujets, les temps de position du problème (présence d'énoncés manifestant la conscience d'un problème, ou le désaccord sur un sujet), de quête de la réponse (production d'un énoncé visant à stopper le questionnement ou constituant une avancée qui transforme le questionnement initial), et de construction du problème (questionnement sur le comment, les circonstances, les enjeux, production d'une argumentation).

5.3.4.2.2. Les techniques d'analyse de la seconde approche

Etape 7

Il s'est agi de déterminer comment, à partir de la transcription de la séquence étayée de l'enregistrement audio-visuel, pouvaient être analysés les jeux réciproques entre le praticien et les sujets, constitutifs des moments d'invention.

Or, la ruse et l'habileté du praticien à saisir l'occasion sont des compétences qui affectent « le corps et l'âme, le faire et les valeurs, le verbalisable et l'extralinguistique, le conscient, le non-conscient et l'inconscient, l'individuel, le collectif et le social », souligne Schwartz (2001, p.89). Il en est de même pour les capacités heuristiques pour les sujets, comme cela a été mentionné au chapitre 2.

Il en résulte que c'est par l'analyse combinée des interactions, tant verbalisées qu'extralinguistiques, conscientes, non-conscientes et inconscientes, que les jeux réciproques du praticien et des sujets pouvaient être rendus intelligibles. L'attention aux manifestations corporelles (gestes, déplacements, mimiques...), et au faire individuel et collectif apparaissait, ici, capitale.

Plusieurs techniques d'analyse de contenu ont été alors utilisées : analyses thématique, de l'énonciation, de l'expression, et des manifestations extralinguistiques.

- Chez le praticien, il s'agissait d'identifier et de nommer des ingéniosités relevant de la ruse (tours de mains, adresses, stratagèmes, expédients, feinte, débrouillardises...), et de l'habileté à lire l'occasion favorable dans l'actualité de l'instant (avec des choix ciblés d'attention, de vigilance, de rapports préférentiels aux autres). Les analyses de

l'énonciation et de l'expression ont recherché des manifestations de ces compétences – comme par exemple, fonder la crise ou instaurer un espace potentiel – dans l'agencement et la dynamique de son discours, dans les formes rhétoriques, le style, le vocabulaire, la prosodie, les onomatopées, les hésitations, les répétitions et les silences. L'analyse thématique a tenté, elle, de repérer dans les propos du praticien, des esquisses de verbalisation de ces ruses et habiletés. *L'analyse des manifestations extralinguistiques* a eu ici une grande importance car les ruses et les habiletés s'agissent mais se verbalisent peu. Elle a été considérée comme une forme de l'analyse de contenu puisque, disent Pourtois & Desmet (1988, p. 199), cette dernière concerne « en fait toute communication (c'est-à-dire tout message d'un émetteur vers un récepteur) ». Les gestes du praticien, ses mimiques, regards, attitudes, mouvements et déplacements du corps dans l'espace, accompagnant son discours pendant les moments d'invention, ont fait l'objet d'une attention et d'une analyse minutieuses au visionnage.

- En ce qui concerne les élèves et les formés, il s'agissait d'identifier et de caractériser, corrélativement aux habiletés du praticien, des mouvements heuristiques relevant de la scénarisation, la création d'analogies, la problématisation. Les analyses de l'énonciation et de l'expression alors ont tenté de repérer de petits récits réitérés supportant la mise en œuvre de telles capacités. L'analyse de la structure narrative a permis de mettre en évidence « des fonctions ou actions type, des événements de base, des phases d'enchaînement, des agents ou acteurs des noyaux de sens, des transformations » (Bardin, 2003, p. 286), à partir desquels pouvaient être identifiés des mouvements heuristiques. À travers la prosodie, la syntaxe, les troubles de la parole (hésitations, répétitions, silences, bégaiements...), des indices de la construction-déconstruction-reconstruction de bouts de scène étaient recherchés. De même que précédemment, l'analyse des manifestations extralinguistiques a cherché à identifier les mimiques, gestes, mouvements du corps, individuels et collectifs, participant des cheminements d'invention.

5.3.4.3. Analyse du discours dans la transcription des entretiens

L'analyse de la transcription des entretiens a combiné trois techniques de l'analyse de contenu : analyse thématique et analyses de l'énonciation et de l'expression.

Une analyse thématique a d'abord été conduite pour dégager les passages correspondant à une réflexion de l'interviewé sur la pratique problématologique, le

processus de problématisation des sujets, et les ingéniosités du praticien pour qu’adviennent des mouvements heuristiques. Ensuite, une analyse de l’énonciation et de l’expression a cherché, à travers la dynamique du discours et les troubles de la parole – silence, lapsus, irruption d’éléments venant de l’inconscient (récit de rêve...) – les hésitations, la prosodie, les onomatopées, a dégager les logiques de pensée différentes, les contradictions, les associations de pensée, les avancées dans la réflexion produites à l’occasion de l’entretien. Le schéma suivant formalisera le mode de traitement des données issues des expériences de terrain

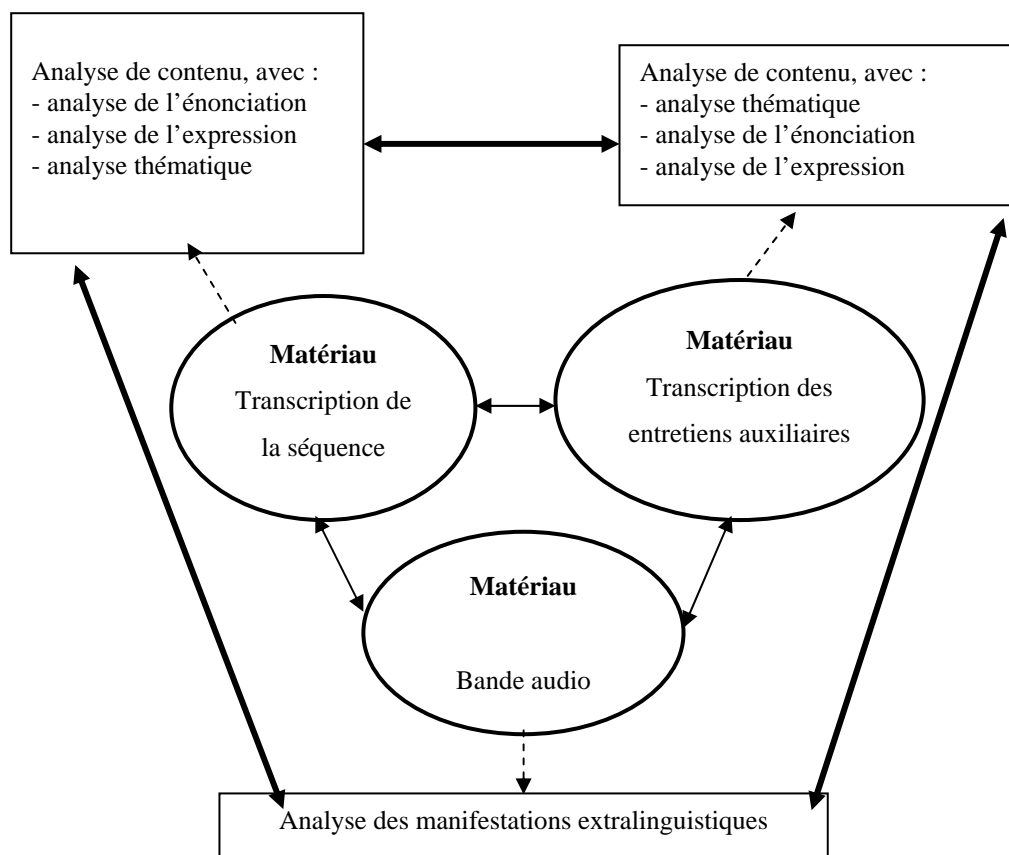


Schéma 3 : Le mode de traitement des données pour chacune des cinq expériences de terrain

Ce schéma formalise le mouvement d’analyse quasi-spiralaire, évoqué en 5.3.4.1., mouvement qui a permis la confrontation des diverses analyses de contenu appliquées à ces différents matériaux, et duquel ont résulté les interprétations qui seront présentées dans les prochains chapitres, et dans l’ordre chronologique de leur enregistrement. Une citation de Bardin (2003, p. 288) sera alors reprise : « Comme l’écrit Lacan : « Tout discours s’avère s’aligner sur plusieurs portées d’une partition. » Et plusieurs clés peuvent servir à entendre la musique à nombreuses voix qui sourd d’êtres humains qui communiquent. »

5.3.5. La validation des interprétations par les protagonistes

Les interprétations ont été présentées, quand cela était possible, aux protagonistes des séquences, en leur demandant de s'exprimer à ce sujet.

Le formateur Marius a validé l'interprétation de la première séquence, quant à l'apprenti Raoul, il n'a pu être contacté.

Le maître Didier a lu les deux interprétations de séquences, et a écrit à ce propos « Les remarques qui sont faites vis-à-vis de ton interprétation des séquences sont excellentes et justes. J'ai bien compris les passages me concernant directement et j'arrivais même à les revivre ». Il était impossible de solliciter les élèves.

Le formateur de DESS Eric a validé l'interprétation de la séquence, tandis que l'étudiante Alex a écrit après lecture : « Je valide sans réserve votre interprétation ».

L'interprétation de la séquence à l'IUFM a été présentée aux deux PE2, Julie et Amandine. La première a validé les passages la concernant. La seconde, Amandine, a admis que les interprétations la concernant pouvaient être justes, mais elle ne s'est pas reconnue comme utilisatrice de la ruse ou la capacité à saisir l'occasion : selon elle, ses agissements ont relevé beaucoup plus de l'impulsivité que de l'habileté. L'hypothèse peut être faite qu'en tant que novice dans l'enseignement, elle n'a pu suffisamment « mûrir » et mettre des mots sur ce type d'agissement, mots qui lui auraient permis de considérer ces derniers non comme de l'impulsivité, mais comme relevant de types de pensées (ruse, capacité à saisir l'occasion) portant sur le contingent et visant l'efficacité.

6. Une séquence d'enseignement professionnel de mécanique marine

Comme pour les quatre autres expériences de terrain, la séquence sera présentée dans une première partie, puis analysée dans une seconde, avant qu'une dernière partie expose les résultats.

6.1. Présentation de la séquence

6.1.1. Accès au terrain et conditions d'enregistrement

Cette séquence a été enregistrée, en audio seulement, dans un centre de formation en mécanique marine du sud de la France. L'accord de tous les protagonistes a été auparavant demandé.

Il a été impossible d'interviewer le stagiaire Raoul après la séquence dont il va être question dans cette lecture. Aux dires du formateur Marius, Raoul « s'est évaporé. Normalement on leur écrit trois mois avant la fin du stage parce que la région nous demande des comptes, dans la mesure où c'est elle qui finance donc la formation, et, euh, et il n'a jamais répondu en aucune manière [...] Raoul, il fait partie des gens qui ont complètement disparu ... » (Interview formateur, tp³¹ 1 et 3).

L'interview du formateur a été faite quelques mois plus tard par moi-même. Le formateur avait à sa disposition le script de la séquence.

La lecture qui suit résulte d'un travail de confrontation entre Bernard³², chercheur présent à l'enregistrement, et moi-même.

6.1.2. Un résumé de la séquence

Comme pour chacune des quatre autres séquences étudiées pour cette recherche, un résumé de la confrontation au problème va être proposé. Il s'agit d'une mise en forme chronologique des principaux éléments de la séquence prise dans sa totalité. C'est un premier découpage qui rend possible un questionnement sur le type de problème (critère a), la pratique problématologique du formateur (critère b), le processus de

³¹ Il est rappelé que le signe (tp) signifie tour de parole.

³² L'interprétation de cette séquence a fait l'objet d'un article : Bernard Hérisson & Nicole Caparros-Mencacci, « Pensée Mètis et problématisation d'enjeux de reconnaissance au travers d'actes de parole, en situation de formation », *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, AFIRSE, 2001, pp 115-134.

problématisation des formés (critère c), de façon à identifier et interpréter des moments d'invention (critères d et e).

6.1.2.1. Le résumé

Il s'agit, pour ce groupe de stagiaires en fin d'année de formation, de procéder au déshabillage (au démontage) d'un moteur (un vieux Volvo diesel, bi-cylindre) qu'un réparateur, désireux de récupérer quelques pièces pouvant resservir (la pompe à eau, la pompe à injection et le volant), a confié au formateur Marius. En échange de ce service, le formateur pourra utiliser un petit moteur hors-bord pour les travaux pratiques.

(tp 1 à 52) Les stagiaires Raoul, Nordine, Mathieu, Martin et Ali, ainsi que le formateur Marius, sont rassemblés autour du moteur à démonter, dans l'atelier fermé par une baie vitrée qui donne sur la rue. C'est Ali qui s'attelle à la tâche. Les autres suivent ses actions et participent ponctuellement aux manipulations. Raoul, lui, se limite au rôle de manœuvre, c'est-à-dire de celui qui passe les pièces (les clés...). Mais il « ne met jamais les mains dans le cambouis ». Rapidement, Ali rencontre une première difficulté : un boulon ne veut pas céder. Il demande à Raoul de lui apporter une clé plus petite. Mais Raoul n'a toujours pas appris à identifier « au coup d'œil » la dimension d'une clé. Il hésite, tarde et passe une mauvaise clé à Ali. La manipulation échoue. Les stagiaires et le formateur manifestent une première fois leur agacement.

(tp 53 à 82) A ce moment, des filles passent dans la rue, en discutant entre elles. Un foyer d'attention est créé. Quelques stagiaires se regroupent devant la baie vitrée et font mine de participer à leur conversation. Les jeunes gens se font alors vivre une histoire selon laquelle Mathieu ne serait pas allé à un rendez-vous galant avec elles. L'intérêt des stagiaires n'est plus à la tâche mais vers l'extérieur. Raoul s'engouffre dans cette brèche et alimente l'histoire. Certains simulent même une sortie de l'atelier. Le formateur, qui a décidé de faire lui-même une manipulation sur le moteur, essaie alors de ramener le groupe – et plus particulièrement Raoul – à la tâche. Il demande à Raoul de lui apporter une clé, ce qui met le stagiaire en difficulté une fois de plus.

(tp 83 à 189) Cependant, les autres poursuivent l'invention de leur histoire avec les filles, histoire dont Mathieu et Martin seraient les héros... Ces derniers se mettent directement en scène et imaginent un avenir proche idyllique où ils iraient à moto, à un rendez-vous, à la plage... Martin se voit déjà même « conclure » avec l'une d'elles. Dans

le même temps, Ali et Nordine continuent le démontage du moteur avec Marius et commencent à identifier certaines de ses pièces : le cylindre, les tiges du culbuteur, les soupapes, la pompe...La tension monte dans l'atelier, à cause des conversations divergentes sur leur vie future...

(tp 190 à 204) Le formateur qui continue sa manipulation et qui est agacé par la nonchalance de Raoul, lui demande, d'un ton pressé, une clé pour desserrer un boulon particulier. S'ensuivent des échanges entre les deux protagonistes où le formateur tente, une fois encore, de faire entrer Raoul dans l'action, mais en vain.

6.1.2.2. Remarques liminaires

Cette séquence apparaît être le théâtre de plusieurs scènes :

- l'une est la confrontation du groupe de stagiaires au problème de déshabillage du moteur,
- l'autre est l'invention collective d'une idylle avec des filles passant dans la rue,
- une troisième enfin, est la relation particulière entre Raoul et le formateur, lequel place le stagiaire, à trois reprises mais sans résultat, (tp [77 à 79] ; [96 à 98] et [190-204]), face à un problème d'identification de clé.

Chacune des trois scènes – qui ne sont pas indépendantes l'une de l'autre – va, tour à tour et à plusieurs reprises, occuper le premier plan pour donner lieu à des épisodes d'interactions. Il sera choisi ici de s'intéresser à la troisième scène, celle qui concerne la confrontation au problème d'identification d'une clé, problème posé à Raoul en particulier. La centration se fera plus spécifiquement sur le dernier épisode d'interactions de cette scène (tp [190 à 204]).

Pourquoi choisir cet épisode ? Parce qu'il permet une intelligibilité d'un moment d'invention « raté », « avorté », non abouti, dans lequel sont lisibles non pas tant des mouvements heuristiques du stagiaire Raoul – qui reste en retrait, comme inatteignable dans son orbe hermétique –, mais surtout des manières d'agir de ce formateur pour susciter des mouvements d'invention chez le stagiaire.

6.1.3. Une présentation du stagiaire Raoul

Dans cette séquence, il apparaît que le surnommé Raoul, est un stagiaire qui se détache des autres. Raoul a été ici identifié comme un personnage particulier. Le formateur interviewé après-coup dit de lui : « Il est allé au bout de son...de son temps de formation, mais c'est vrai que c'est un garçon qui n'a jamais validé, et...je pense que pour Raoul c'était un bon moyen de passer du temps à être tranquille, si vous voulez...Mais, c'est un garçon très discret, mais pas....Il était très discret histoire de se faire oublier, il était présent, par contre, il était présent au niveau assiduité...mais toujours en repli, en retrait... » (Interview Marius, tp. 3). Raoul se comporte de manière nonchalante dans le groupe : « Moi ce qui me mettait un peu à cran quand je travaillais avec Raoul, c'était le fait de...c'était son indolence et sa paresse intellectuelle...C'est-à-dire que « je fais vraiment ce qu'il me demande de faire, mais je vais pas au-delà »... » (Interview Marius, tp. 17). Raoul n'« entre » jamais dans la tâche, il est toujours « en repli, en retrait ». Ce qui a pour effet de provoquer l'agacement du formateur, agacement qui se manifeste, à plusieurs reprises au cours de la séquence. Les deux protagonistes échangent alors des propos quelque peu conflictuels – et souvent sur le ton de l'humour. Les tours de parole qui suivent en sont un exemple :

71	Formateur Marius	Raoul ! Deux choses... Viens-là ! Viens-là ! Viens-là ! Viens-là !
72	Raoul	Chais pas ! C'est période d'examen ????
73	Formateur Marius	D'abord...Comme tes congénères... Arrêtez de regarder les filles dans la rue !
74	Raoul	Ma foi... !!!
75	Formateur Marius	Et sortez avec elles ! Mais sortez avec !!!!
76	Raoul	Hein moi je sors déjà avec... Alors j'ai pas de problème...
77	Formateur Marius	Deuxièmement j'voudrais une clé de dix-sept...S'il te plaît..
78	Raoul	Dix-sept ? Dix-sept... Normale ?
79	Formateur Marius	Euuuh... Dix-sept verte ! Avec des pois mauves !....

Le formateur essaie alors, de diverses manières, de trouver le biais pour « entrer en contact » avec Raoul et le raccrocher à la formation : « Je voulais l'obliger à rentrer dans l'action » (Interview Marius, tp. 38) explique-t-il. Ces différentes tentatives seront ici considérées comme des moments où le formateur pose les conditions pour provoquer chez le stagiaire une certaine prise d'initiative, laquelle conduirait à la mise en œuvre de mouvements d'invention de ses propres gestes de mécaniciens, mais aussi de son propre

personnage de mécanicien. Ce à quoi Raoul va toujours résister, s'interdisant ainsi la mise en œuvre de tout processus de problématisation et donc de mouvements d'invention.

6.2. Analyse de la séquence

6.2.1. Critère a : le type de problème posé à Raoul

Pour Raoul le problème est le suivant : il faut reconnaître parmi d'autres, la clé qui correspond au boulon à démonter. Il faut donc regarder le boulon, déterminer « au coup d'œil » sa dimension, et aller chercher parmi de nombreuses autres, la clé correspondant à la dimension de ce boulon. La situation problématique est dans ce cas entièrement descriptible à l'aide d'un nombre fini de paramètres : le type et la taille du boulon, le type et la taille de la clé. Une fois la clé trouvée, le problème est clos : il ne subsiste aucune problématique. Par ailleurs, il est possible – pour le formateur par exemple, – de prédéterminer la clé nécessaire au boulon à démonter. Le problème proposé fait donc partie, selon les indicateurs de l'instrument 1, des problèmes à réponse apocritique : c'est un problème à résoudre.

6.2.2. Critère b : la pratique problématologique du formateur Marius

D'une manière générale, tout au long de cette séquence et avec tous les stagiaires, la pratique de Marius s'inscrit plutôt dans la différenciation question-réponse. Sa visée principale semble être beaucoup plus d'inciter les stagiaires à réfléchir sur ce qu'ils font, que de dicter une réponse : « Alors Nabil comment on fait pour la sortir s'te clavette ? » (tp 14) questionne-t-il par exemple, sans induire la réponse à aucun moment. Il justifie cette manière d'agir par le fait que la capacité d'analyser la situation de manière autonome est ce qui différencie le professionnel du néophyte : « je les mets dans des situations où ils sont obligés...d'essayer...d'analyser par eux mêmes.... [...]...c'est le genre de formation ça, c'est le genre de métier auquel ils seront confrontés qui demande énormément d'autonomie. Même pour des tâches qui sont pas forcément exceptionnelles. Euh...par contre, s'il faut les accompagner, et leur dire, ben, voilà, tu prends ça, tu fais ça, comme ça, puis après tu ramènes la pièce à l'atelier...Là, on n'a pas besoin de gens diplômés !!! » (Interview Marius, tp 38).

D'autre part, il essaie à trois reprises de « faire entrer » Raoul dans l'action. « On devait être embêtés sur quelque chose, soit il fallait vite qu'il nous apporte l'outil dont on avait besoin, soit, ça devait faire un moment qu'il traînait, qu'il virait, qu'il faisait rien...Ca a dû m'énerver, donc je l'ai un peu brusqué » (Interview Marius, tp 7). Ce qui sera compris ici comme une intention du formateur de susciter une réaction, un changement d'attitude chez le stagiaire. En témoignent les échanges précédemment cités :

77	Formateur Marius	Deuxièmement j'voudrais une clé de dix-sept...S'il te plaît..
78	Raoul	Dix-sept ? Dix-sept... Normale ?
79	Formateur Marius	Euuuh... Dix-sept verte ! Avec des pois mauves !....

Marius, suite à la question de Raoul, décrit une clé inexistante « Dix-sept verte ! Avec des pois mauves !.... » et de plus incongrue, « ridicule ». Comme si, pour ce formateur, la question ne pouvait prêter qu'à rire, c'est-à-dire ne prêtait pas à réponse de sa part. Peut-être veut-il signifier à Raoul qu'il ne peut rien lui dire de plus, car il est nécessaire à un apprenti mécanicien – de surcroît en fin de formation –, d'avoir l'initiative de ses propres trajets pour apprendre à identifier une clé. Mais alors, la pratique du formateur semble contradictoire : il souhaite, par une sorte de taquinerie, « faire entrer dans l'action » Raoul, et cependant, il ne lui donne pas d'indication supplémentaire pour qu'il y arrive. Serait-ce parce qu'il est impossible pour le formateur de « transmettre » la manière d'identifier « au coup d'œil » une clé ? Serait-ce aussi parce que l'apprentissage du métier de mécanicien doit inéluctablement passer, pour Raoul comme pour les autres, par des moments où il est attendu que les stagiaires s'initient seuls et sans aucune autre aide, et presque dans le secret, à certaines compétences de base ?

Il est à noter que la scène s'est répétée trois fois au cours de cette séquence, témoignant de l'insistance et de l'urgence, pour le formateur, à « faire entrer dans l'action » Raoul. La troisième scène se reproduit 110 tours de parole plus loin, de manière imprévue, alors que l'agacement de Marius semble avoir atteint un niveau supérieur. C'est ce dernier échange qui sera analysé.

6.2.3. Critère c : un processus de problématisation non engagé

190	Formateur Marius	Raoul ! Raoul ! Prends-moi la clé pour enlever là, s't plaît !
191	Raoul	Une clé de combien ça ?
192	Formateur Marius	Vite ! Vite !
193	Raoul	<i>(se retournant vers les autres)</i> Y m'dit vite ! Vite ! Y m'dit la clé ! Mais quelle clé Marius ?
194	Nordine	Impeccable ! Eeh impeccable !
195	Raoul	Vite, vite...
196	Formateur Marius	Attends, quand je te dis « Raoul, allez va pisser », tu m'dis : “putain j'ai envie”, alors j'te dis : “ va pisser ”, tu veux que je te dise d'abord : “alors tu ouvres la braguette de haut en bas » ?
197	Raoul	Nooon ! Nooon !
198	Formateur Marius	Et après....Tu sors la quiquette !!!
199	Raoul	<i>(éclats de rire)</i>
200	Formateur Marius	Bon ! Alors là j'te demande une clé Raoul ! Tu es un Mécanoou !
201	Raoul	<i>(poursuite du rire et rire qui se propage)</i>
202	Raoul	Ça va Marius !
203	Formateur Marius	Tu es un mécanoou ! Raoul ! Tu regardes le boulon et boom : boulon de..
204	Mathieu	Boulon de je me suis coupé !

Les premiers tours de parole concernent des échanges rapides entre Marius et Raoul. Marius adresse à Raoul une requête pressée : « Prends-moi la clé pour enlever là, s't plaît ». Cependant, il s'obstine, une fois de plus, à ne pas donner l'information capitale réclamée par Raoul : la dimension de la clé. Bien au contraire, il ignore les questions de Raoul « une clé de combien ça ? », et continue d'insister sur la nécessaire rapidité de l'exécution. Un néophyte pourrait observer qu'un praticien réellement pressé aurait plus vite fait de fournir la dimension de la clé à l'apprenti dont l'un des rôles est de passer les pièces. Mais Marius, qui est formateur, persiste à ne lui donner aucune autre information. Autrement dit, il n'est pas réellement pressé. Il feint l'urgence en même temps qu'il se place dans une certaine détermination à ne pas donner l'information-solution du problème d'identification. Il souhaite plutôt maintenir l'apprenti en situation d'être confronté au problème d'identification de la clé par la simple perception de l'objet à démonter. Autrement dit, il pose les conditions pour que se mette en œuvre,

chez ce dernier, un processus de problématisation. Mais Raoul n'est pas prêt à cela. Tout juste a-t-il conscience du problème, lorsqu'il demande à Marius : « Une clé de combien ça ? ». La dimension de position du problème est alors à peine frôlée par le stagiaire, n'amène aucune construction du problème et encore moins de quête de réponse. Dans une réaction d'agacement et de désarroi, Raoul qui, d'un ton qui frise la provocation, prend alors à partie le reste de l'assistance : « Y m'dit vite ! Vite ! Y m'dit la clé ! Vite ! Vite ! ».

6.2.4. Un moment d'invention « non abouti » (critères d et e)

6.2.4.1. Le formateur créateur d'incertitude

Le conflit qui concernait deux personnes est ainsi en passe de s'agrandir, de prendre une autre dimension. Il est élargi, déplacé vers le reste de l'assistance. Un tiers est ainsi introduit dans leur relation. Raoul semble chercher du soutien auprès de ses semblables. Le ton monte, la pression et l'émotion également, aussi bien chez l'apprenti que chez le formateur. La situation devient alors spectaculaire, plus nettement théâtralisée. D'ailleurs une intervention de l'apprenti Nordine vient ponctuer de façon narquoise cet élargissement : « Impeccable ! Eeh ! Impeccable ! » ce qui a pour effet d'entretenir la tension. Les deux protagonistes s'interpellent mutuellement - Marius questionne officiellement une compétence professionnelle technique de Raoul, tandis que Raoul met en cause la légitimité du rôle du formateur qui ne lui donne aucun renseignement supplémentaire - il s'agit maintenant aussi, pour l'un comme pour l'autre, de garder la « face » (Goffman, 1974) vis à vis des autres qui, se sentant appelés, attendent la suite.

A ce stade, une première remarque peut être faite. Dans la séquence d'interactions, aucun mouvement heuristique de Raoul n'est repérable : aucun geste, aucune mise en récit de la manière dont il pourrait déterminer la dimension de la clé au vu du boulon. En revanche, les agissements du formateur amènent une série de questions. Qu'est-ce qui fait que le formateur feint l'urgence ? Pourquoi se positionne-t-il dans cette détermination à ne pas donner la dimension de la clé ? Pourquoi maintient-il cette incertitude chez Raoul, bien que celui-ci semble manifestement mal la supporter ? Pourquoi persiste-t-il à placer l'apprenti dans une situation d'attente de l'information-solution ? Pourquoi finalement cette savante mais somme toute assez coûteuse mise en scène ?

Une première réponse de surface peut-être apportée. Le formateur fait en sorte que l'apprenti mette en œuvre une compétence professionnelle « de base » pour un mécanicien, à savoir l'identification en acte de la dimension d'une clé par simple perception. Or, il n'existe aucun algorithme d'identification perceptive d'une clé pour la bonne raison que l'identification se fait « au jugé », « à l'œil », « au coup d'œil », « à vue de nez ». Et il est impossible d'établir un ensemble ordonné de procédures qui permette à un apprenti d'acquiescer à coup sûr et de manière permanente cette capacité d'identification. Cette compétence se construit avec l'expérience « intéressée », c'est-à-dire dans ce vécu singulier où avec le temps se risque et se façonne une pratique. L'expérience aurait pu se manifester, dans ce cas précis, par la constitution d'un ensemble de repères perceptifs personnellement collectés au cours de jeux techniques que l'apprenti s'invente pour lui-même, et qui se manifestent par des tentatives répétées, des tâtonnements, essais et réajustements...Et c'est justement ce qui semble faire défaut à Raoul. Sans doute est-ce également cela que le formateur Marius veut pointer à travers cette mise en scène. Raoul semble s'être constitué une expérience bien mince depuis le début de cette formation. Il n'a même pas eu le geste de prendre deux clés de taille proche pour en « jauger » la dimension et les proposer à Marius. Il semble être dans cet atelier « sans y être ». Comme s'il n'avait fait que passer dans cette formation, comme s'il en ressortait intact, sans s'être « laissé entamer ». Le questionnement qui agit le formateur et qui est adressé en sous-entendu à Raoul pourrait être alors le suivant : « Jusqu'à quand vas-tu retarder le moment où tu vas « entrer » dans la formation ? Y a-t-il un moment où tu vas accepter de te « couler dans le personnage professionnel du mécanicien pour y créer ta propre forme » ? Je ne trouve pas ton désir. N'es-tu pas conscient qu'inexorablement le temps passe et presse ? »

6.2.4.2. Les « agissements » multiples du formateur

Cette lecture va s'intéresser prioritairement à Marius, avec la question suivante : comment comprendre la manière dont il interagit avec Raoul, à cet instant ? Un premier pas peut être fait en notant que face à la nonchalance de ce stagiaire, il met en œuvre des compétences qui font appel à « la prise d'initiative, à la prise de risque, où la prescription est « ouverte » [...] et peuvent] être définies en terme de « savoir agir en situation » [...] il ne suffit plus

seulement d'être capable d'exécuter le prescrit, mais d'aller au-delà du prescrit. » (Le Boterf, 2002, p. 20).

Les agissements de ce formateur – entendus comme des manières d'agir en situation – sont perceptibles notamment au travers d'actes de parole. La liste qui suit ne prétend pas à l'exhaustivité :

- Il « porte avec lui » un questionnement dense.
- Il peut se livrer à une certaine duplicité en jouant simultanément sur deux tableaux : l'acquisition de compétences techniques et la formation de la personnalité professionnelle.
- Il décide, dans l'instant, de saisir l'occasion de « faire réagir » Raoul.
- En simulant l'urgence, il pratique la feinte.
- Il retient, suspend la réponse.
- Il crée chez le stagiaire une situation d'attente et donc d'incertitude.
- Il accepte le risque intellectuel et affectif de la remise en cause de la légitimité de son rôle par le stagiaire face aux autres.

Bien qu'étant le quotidien d'un formateur, ces agissements suscitent cependant un certain étonnement. Le formateur interviewé dit même, à la première lecture du script : « Mon Dieu, je parle comme ça moi ??? [...] C'est, c'est vrai que des fois on dit des choses plus ou moins conscientes...Bon, là si vous voulez, le contexte c'est euh...Je pense qu'il y avait une, une, soit une situation d'urgence » (Interview Marius, tp 5 et 7).

Il s'agit donc de manières d'agir plus ou moins conscientes³³, qui ne relèvent pas d'un raisonnement démonstratif clairement affiché, qui n'expriment aucune justification. Le fait que le formateur puisse atteindre des plans multiples simultanément, permet de penser que ces agissements visent l'efficacité. D'autre part, le formateur oeuvre « dans le feu de l'action », dans l'urgence : sa réaction est imprévue et immédiate, sans délai. Mais agir à « brûle-pourpoint » ne signifie pas agir avec impulsivité, c'est-à-dire, n'implique pas agir sans mûrissement ni sans ressource acquise parfois de longue date.

Le questionnement global adressé à ces manières d'agir, banales mais néanmoins surprenantes, sera le suivant : qu'est-ce qui les organise, les contient, les sous-tend, les dynamise ? Quel en est le principe, la « source » ? Or, Maggi, pointe, à ce propos, que

³³ Ce qui ne signifie pas qu'elles soient strictement inconscientes au sens psychanalytique du terme, c'est-à-dire refoulées.

« des manières de penser sont sous-jacentes à toute forme d'éducation et de formation [et] influencent la production des théories, des méthodes, des pratiques. » (2000, p. VII). Le questionnement porté à cette séquence d'interactions s'énoncera alors ainsi :

- Pourquoi le formateur a-t-il choisi ce moment précis pour interagir avec Raoul de cette manière ? Qu'est-ce qui a présidé à cette prise de décision ? Quelle est sa compréhension de l'instant ? Quel type d'intelligence mobilise-t-il alors ?
- Quelle est d'autre part cette pensée du formateur centrée sur l'efficacité de l'action, et qui s'accorde avec des réalités denses, problématiques, à multiples facettes, mouvantes ? Quelle intelligibilité des agissements du formateur est alors rendue possible ?

6.2.4.3. Le type de pensée mobilisée en acte par le formateur

Le formateur mobilise ici la pensée Mètis, qui « ne se manifeste pas ouvertement pour ce qu'elle est, ne se montre pas au grand jour de la pensée, dans la clarté d'un écrit savant qui se proposerait de la définir. Elle apparaît toujours plus ou moins « en creux », immergée dans une pratique qui ne se soucie, à aucun moment, alors même qu'elle l'utilise, d'explicitier sa nature ni de justifier sa démarche » disent Détéienne & Vernant (1974, p. 9). Les deux hellénistes précisent que mètis³⁴ est une pensée intelligente qui opère sur des terrains aussi divers que le « piège pour la chasse, un filet de pêche, l'art du vannier, du tisserand, le flair du politique, le coup d'œil expérimenté du médecin [...] » (ibid, p. 8). En conséquence, l'étendue du domaine où mètis est à l'œuvre est immense et « comporte de vastes zones vierges qui devront faire l'objet de prochaines investigations » (ibid, p. 7).

L'une des ces zones, plus particulièrement sociale et éducative, a été investie par le psychiatre Daniel Marcelli (2000 a). Ce dernier a mis en exergue la présence de mètis dans les jeux de surprise entre une mère et son bébé. Ayant remarqué, principalement lors de changées, que « de temps en temps, la mère³⁵ s'offre avec son bébé des petits moments de surprise, de provocation, de tromperie. Elle joue à la petite bête qui monte, à la chatouille, au jeu du coucou » (Marcelli, 2000 a, p. 156), il a ensuite montré l'importance de la surprise dans le développement cognitif et affectif du bébé. Si mètis est à l'œuvre dans les interactions ludiques mère-bébé, l'ambition est ici de montrer qu'elle l'est également en éducation,

³⁴ A l'exemple de Détéienne & Vernant, nous emploierons dorénavant le substantif mètis pour désigner le type de pensée incarné par la déesse Mètis.

³⁵ Mère est entendue ici comme fonction maternelle.

dans les interactions enseignant-élève ou plus globalement formateur-formé. Plus précisément, l'intention est de prendre appui sur l'interprétation des jeux de surprise faite par Marcelli, pour élaborer une intelligibilité de « certaines interactions » formateur-formé, telles que celles entre Marius et Raoul.

D'aucuns diront que la comparaison est osée, audacieuse voire « tirée par les cheveux ». En effet, qu'y a-t-il de commun entre des jeux de surprise mère-bébé et des interactions formateur-formé dans un atelier de mécanique ? Apparemment peu de choses, certes. Mais ce « peu de choses », qui sera éludé ici, permettra pourtant de tisser certaines analogies entre les deux situations.

6.2.4.4. La surprise du chef

Marcelli note l'apparente inutilité et gratuité de ces jeux - pourtant extrêmement répandus car « presque toutes les mères y jouent » (ibid, p. 148) – qui ne sont cependant pas de l'ordre du soin et ne participent pas directement à la survie du bébé. Ce caractère à la fois apparemment futile, gratuit, fréquent et éphémère est, comme on va le montrer, retrouvé dans ce qui va être provisoirement appelé un « épisode de provocation », auquel le formateur Marius va se livrer dans les interactions 196 à 204. D'autre part, comme dans le cas des jeux de surprise, l'épisode déborde les enjeux initiaux : il ne vise pas directement la réalisation de la tâche « identifier une clé par perception ». Pour des commodités de lecture, les interactions sont reproduites.

196	Formateur	Attends, quand je te dis « Raoul, allez va pisser », tu m'dis : “putain j'ai envie”, alors j'te dis : “ va pisser ”, tu veux que je te dise d'abord : “alors tu ouvres la braguette de haut en bas » ?
197	Raoul	Nooon ! Nooon !
198	Formateur	Et après....Tu sors la quiquette !!!
199	Raoul	<i>(éclats de rire)</i>
200	Formateur	Bon ! Alors là j'te demande une clé Raoul ! Tu es un Mécanoou !
201	Raoul	<i>(poursuite du rire et rire qui se propage)</i>
202	Raoul	Ça va Marius !
203	Formateur	Tu es un mécanoou ! Raoul ! Tu regardes le boulon et boom : boulon de..

6.2.4.5. Le formateur aux multiples facettes

A première vue, on pourrait dire que le début de l'intervention de Marius n'a rien à voir avec la problématique d'identification de la clé [196, 198]. On peut facilement être étonné de cette intrusion. Et c'est sans doute ce à quoi Marius veut arriver. On dira plus exactement, en suivant Marcelli, qu'il veut créer la surprise. Pour cet auteur, « la surprise provient de l'écart entre ce que le sujet attend, ce qu'il a dans la tête, ses pensées, et ce qui se produit dans la réalité des événements, de la relation qui n'était pas exactement prévue de cette façon. La surprise correspond à un instant de déséquilibre, de fragilité, de vulnérabilité ; surpris et trompé dans ses attentes, le sujet doute, s'inquiète, s'ouvre à cette intrusion » (2000 a, p. 50). Or « l'attaque par surprise, la brusque saisie » (Détienne & Vernant, 1974, p. 29) sont des armes de la déesse Mètis. Car elle est une « puissance de ruse et de tromperie. Elle agit par déguisement. » (ibid, p. 29).

Une question se pose alors. Dans quelle visée Marius joue-t-il de la surprise à ce moment-là ? Il a été montré plus haut que, depuis le commencement des échanges, le formateur s'était livré à une certaine duplicité, pratiquait la feinte, avait initié une attente chez Raoul. Autrement dit, dès le début, mètis a été mobilisée.

6.2.4.6. Le formateur et le refusement

Une manifestation particulière à une situation d'éducation, interprétée comme relevant de mètis peut être repérée ici. En effet, le formateur, retient la réponse que Raoul veut obtenir - à savoir la dimension de la clé. Ce faisant, il engage un travail de ce qu'Imbert appelle le « refusement », c'est-à-dire le refus de donner « des conseils, d'apporter des solutions [...] Il s'agit là de se refuser à toutes les réponses que dicte ce « bon sens » [...] et qui s'alimentent en définitive au désir de venir à bout de l'autre : de mettre un terme à sa plainte et à sa demande, en lui fournissant des réponses toutes prêtes, des solutions clé en main dont l'objectif inavouable est de le faire taire. [...] Cela revient à surveiller sa « compulsion à donner » - à « se retenir de donner » (Imbert, 2000, p/p 158-159). Ce qui implique que le formateur questionne constamment le type de rapport qu'il entretient avec ses connaissances. En quelque sorte, l'enseignant est amené à jouer avec son « savoir ». C'est ici une des conditions de la création de l'attente, prélude à la surprise. Mais des questions surgissent alors et deviennent insistantes. Pourquoi, quasiment dans le même temps, Marius en vient-il à suggérer, dans l'esprit de chacun des participants, des images de Raoul qui « putain a

envie de pisser », qui « ouvre la braguette de haut en bas » et qui, « clou » du spectacle, « sort la quiquette » ? C'est que mètis sait agir simultanément sur plusieurs tableaux à la fois.

6.2.4.7. Le formateur maître de la situation

D'abord, ces évocations du formateur semblent avoir l'effet d'un coup de théâtre sur la scène de la formation à la mécanique. En effet, ces images n'ont rien à voir avec l'identification d'une clé par perception. D'autre part, si ce type d'interactions est fréquent entre les apprentis, il reste rare entre formateur-apprentis. Ce contraste a pour objectif d'étonner, de surprendre, d'interloquer et pas seulement Raoul. Les propos de Marius ne pourraient-ils pas être considérés comme un tantinet déplacés par certaines oreilles prudes ? Le formateur a-t-il voulu choquer Raoul, le mettre dans une certaine gêne pour faire taire ses récriminations et prendre le dessus ? N'a-t-il pas frisé l'humiliation ? Est-ce une simple galéjade, un trait d'humour pour briller devant l'assistance ? Veut-il faire rire pour apaiser la tension ?

6.2.4.8. Le formateur éraste

Ou bien alors ces allusions ne seraient-elles pas également les stigmates des rapports entre ceux qui, dans la Grèce Antique, étaient appelés l'« éraste et l'éromène » - c'est-à-dire ici le formateur et le formé -, rapports dans lesquels existe, comme le pointe Marcelli, une « subtile perversion toujours à l'œuvre » car ils sont « chargés de séduction » et comportent des allusions et des évocations « toutes chargées d'une symbolique plus ou moins sexuelle » (2000 b, p. 52) ? Autrement dit, à travers ces images, l'éraste formateur ne veut-il pas aussi s'offrir un petit plaisir ?

Ces différentes pistes interprétatives peuvent trouver une part de vérité mais n'épuisent pas, à elles seules, l'entendement de l'« épisode de provocation » du formateur. Il est cependant intéressant, à ce stade, de remarquer que la surprise provoquée par Marius diffracte sur divers plans, s'exerce simultanément de manière extrêmement souple sur des réalités multiples et disparates. Autrement dit, mètis permet de traiter sous un même jet de parole et de mettre en réseau, des niveaux apparemment hétérogènes mais entrelacés : le désir de choquer Raoul, le « succès » en public, la détente de l'atmosphère, la séduction de l'éromène. Détienne & Vernant disent

d'ailleurs que « La bigarrure, le chatoisement de la mètis marquent sa parenté avec le monde multiple, divisé, ondoyant où elle est plongée pour y exercer son action. C'est cette connivence avec le réel qui assure son efficacité. » (1974, p. 29).

6.2.4.9. Le formateur inventeur de ruses

Cependant, dans cet épisode, mètis a agi sur d'autres tableaux. Revenons à l'apprenti Raoul dont nous avons dit qu'il ne voulait pas entrer dans le projet de formation en mécanique. Il semble s'être constitué une orbe hermétique dans laquelle il se maintient hors de portée de toute tentative formative. En ce sens, il est inatteignable, « inentamable », invincible. Et donc, d'un certain point de vue, il est tout puissant. Ce que le formateur n'ignore certainement pas. Sans doute même est-il sceptique sur le devenir de mécanicien de Raoul. Mais il n'abandonne pas complètement la partie et continue de « jouer le jeu » du formateur. Il ne désespère pas de trouver le chemin, le poros³⁶, le trajet pour entrer en contact avec lui, pour ouvrir une aire de rencontre. Là encore, mètis est appelée à la rescousse. Et pourquoi mètis ? Parce que « Sa souplesse, sa malléabilité lui donnent la victoire dans les domaines où il n'est pas, pour le succès, de règles toutes faites, de recettes figées, mais où chaque épreuve exige l'invention d'une parade neuve, la découverte d'une issue (poros) cachée » (Détienne & Vernant, 1974, p. 29). Il est à noter au passage, que les hellénistes profilent ici une dimension d'importance de mètis : ce type d'intelligence serait à l'œuvre dans la découverte et l'invention, c'est-à-dire dans les processus heuristiques, là où les algorithmes - les recettes - sont inopérants ou inexistantes. Quel poros, quel trajet, quel chemin Marius va-t-il prendre pour arriver à ses fins, quel stratagème va-t-il inventer pour que l'orbe du soit-disant formé se craquèle enfin ?

Il interpelle l'apprenti, au milieu de ses camarades, pour lui demander une clé, tout en sachant que cette tâche est difficilement réalisable pour lui. En refusant de lui donner la dimension de la clé, il maintient aussi une attente. Ce qui lui permet de poser les conditions de la future surprise : « Les jeux de surprise se construisent autour de l'attente » (Marcelli, 2000 a, p. 127). Puis lorsque la tension est suffisamment montée, il va brusquement et de manière inattendue (il ne l'avait certainement pas prévu en préparant sa séquence ni même dans l'instant précédent) déplacer la problématique sur un terrain

³⁶ Dans la légende Poros est fils de Mètis. Il « ne désigne pas seulement, au sens le plus concret, une route, un passage, un gué [...] c'est le stratagème, l'expédient que découvre l'astuce d'un être intelligent pour se sortir d'une *aporia* » (Détienne & Vernant, 1974, p. 149).

où on ne l'attendait pas, pour retourner en fin d'échanges vers la problématique professionnelle. Il est possible ici de tisser une analogie avec les interactions ludiques mère-bébé : « Le jeu de surprise avec l'attente trompée puis ce qui en résulte, c'est-à-dire le manquement de la mère (elle n'est pas exactement là où son bébé l'attend, elle est juste à côté), ouvre précisément cette brèche, cet insaisissable de l'autre qui permet au lien de s'établir » (ibid, p 153). Le formateur ne va pas se situer là où il est officiellement attendu, c'est-à-dire sur le terrain de l'acquisition de compétences professionnelles. Il va faire un pas de côté sur un autre terrain, celui des relations père-fils. Le langage devient plus familier, la prosodie change aussi. « Attends, quand je te dis Raoul allez va pisser » commence le formateur. C'est comme si Marius devenait alors le père qui enseigne à son fils, avec un luxe de détails « tu ouvres la braguette de haut en bas », les gestes quotidiens et fondamentaux de la vie. Ce *manquement* fait jaillir l'émotion avec des éclats de rire partagés. « La surprise est au cœur des émotions, des affects mais aussi de la cognition et des apprentissages » (ibid, p. 13). Mais cette surprise et ce manquement constituent également une ruse, un détour (poros) qui permet à Marius d'ouvrir subrepticement, le temps de quelques paroles, un espace d'échanges avec le stagiaire pris dans son orbe : « quand la surprise survient entre deux personnes, c'est qu'il y a un espace potentiel entre elles » dit Marcelli (ibid, p. 153). Que signifie le fait que, par le biais de la surprise, un espace potentiel existe entre l'apprenti et le formateur ?

6.2.4.10. Le formateur et les jeux relationnels

L'espace potentiel est une aire transitionnelle que Winnicott a distinguée respectivement de l'aire la réalité psychique intérieure ou personnelle, et de l'aire du « monde existant dans lequel vit l'individu, monde qui peut être objectivement perçu » (Winnicott, 1971, p. 143). L'espace potentiel « est défini en forme de paradoxe, espace à la fois moi et non moi tout comme l'objet transitionnel est à la fois la mère et n'est pas la mère » (Marcelli, 2000 b, p. 58). Cet espace « peut devenir une aire de séparation infinie, espace que le bébé, l'enfant, l'adolescent, l'adulte peuvent remplir créativement en jouant, [par] l'utilisation de symboles et par tout ce qui finira par constituer la vie culturelle » (Winnicott, 1971, p. 150). Le jeu créatif, l'utilisation de symboles et l'expérience culturelle sont des dimensions qui habitent l'espace potentiel et qui « relient le passé, le présent et le futur ; elles occupent du temps et de l'espace, elles exigent et obtiennent une attention soutenue et délibérée, mais sans qu'y entre pour autant ce caractère délibéré propre à nos essais et nos erreurs. » (ibid, p. 151). Cependant Winnicott ajoute : « C'est la confiance du bébé dans la

fiabilité de la mère et, à partir de là, dans celle d'autres personnes et d'autres choses qui rend possible le mouvement de séparation entre le moi et le non moi » (ibid, p. 151).

En suivant Winnicott, il est donc possible de dire qu'idéalement, un apprenti mécanicien confronté au problème d'identification d'une clé, établit au moins deux espaces potentiels chevauchés et interreliés : le premier³⁷ entre lui et la tâche d'identification de la clé, et le second entre lui et le formateur. On posera provisoirement que le second est la condition de possibilité du premier. Le second espace est constitué de ce que Marcelli (2000 b) appelle des « jeux relationnels » entre le formé et le formateur. Cet espace ne peut être conçu que comme co-investi par le formateur et le formé simultanément. Il devient une zone partagée, habitée de part et d'autre, et dans laquelle des enjeux débordent la réalisation de la tâche. Le premier est rempli de ce qui sera appelé des « jeux techniques » au cours desquels l'apprenti se constitue une expérience professionnelle, expérience dans laquelle il s'invente pour lui, peu à peu, des propres repères qui au bout d'un certain temps lui permettront de reconnaître la dimension d'une clé. Cependant, une telle possibilité de « s'inventer ses propres repères » ne semble être permise que par le fait que les attentes du formateur et les valeurs qui s'y greffent appartiennent à une communauté de référence à laquelle Raoul devrait se sentir lié pour être « mécano ». C'est dans la relation avec Marius notamment, mais avec ses pairs également, que le sentiment d'extériorité de Raoul pourrait être ébranlé, si tel était le désir de ce stagiaire. Les jeux possibles de ce second espace seraient alors la condition d'une brèche dans le premier.

On peut dire que pour Raoul, les deux types d'espaces précédemment décrits sont manifestement bien « minces », que les jeux techniques sont peu visibles et que les jeux relationnels apparaissent pratiquement inexistant car l'apprenti est enfermé dans son orbe. Cependant, en provoquant la surprise, le formateur a créé entre lui et l'apprenti un espace potentiel. Il a initié un jeu relationnel, un court espace/temps à la fois public et privé, une zone de rencontre et d'échanges au cours duquel Marius et Raoul vont pouvoir se co-délivrer des messages multiples complexes voire énigmatiques.

C'est le formateur qui a pris l'initiative. Sa parole pourrait se décliner de la manière suivante :

³⁷ Premier et second n'impliquent pas ici une relation d'ordre.

- Tu sembles ne pas vouloir entrer dans le projet de formation de mécanicien, ton désir ne se manifeste pas.

- Tu as acquis peu de compétences techniques (tu ne sais pas encore identifier une clé par simple perception).

- Je n'ai pas à t'apprendre à repérer la dimension d'une clé comme on apprend à « pisser » à un enfant, car tu n'es pas un enfant.

- Apprendre à repérer la dimension d'une clé est aussi facile que d'apprendre à « pisser ». Il faut simplement regarder le boulon. C'est un « jeu d'enfant », encore faut-il se prêter au jeu de l'apprentissage. Ce que semblent confirmer les propos du formateur interviewé : « ...aller pisser c'était euh, une action tout à fait naturelle, donc il se posait pas la question de « est-ce qu'il faut que j'ouvre ma braguette et que je sorte ma quiquette ? » Donc, pour moi, dans le contexte où on travaillait, aller chercher la clé que je lui demandais d'aller chercher, c'était pas une question existentielle quoi ! C'est sûrement dans le sens que c'est aussi facile de trouver la clé que de faire pipi, que je l'ai dit... C'est une analogie [...] c'est la première qui me soit passée par la tête, et puis en même temps, je la trouve très claire. L'exemple que j'ai pris, y'a pas d'ambiguïté possible, pas de négociation possible...Si tu veux aller pisser, tu commences par ouvrir ta braguette, de la même manière, pour démonter le boulon, il faut aller chercher la clé de....Parce que des fois je prends une analogie, et on me dit « oui, mais on peut peut-être faire différemment » (Interview Marius, tp 32 ; 34).

- Jusqu'à quand vas-tu retarder le moment où tu entreras dans la formation ? Le temps passe et presse et une formation a une fin. Mais tout n'est pas encore joué.

- Quelle que soit ta décision, elle est respectable.

Le message de réponse de Raoul, tout entier contenu dans « Noonon, noonon ! » et dans « Ca va Marius » pourrait être :

- Non, mon intention n'est pas que tu t'occupes de moi comme d'un enfant car je n'en suis pas un.

- J'ai bien saisi que tu voulais m'adresser des messages personnels d'importance. J'en ai reçu et compris certains, d'autres restent encore quelque peu énigmatiques pour moi et je dois y réfléchir. Je ne peux pas te dire que je décide d'arrêter la formation, mais je ne peux pas non plus dire que je vais m'y investir. Pour l'instant je ne peux rien faire d'autre.

- Je souhaiterais que tu arrêtes car les autres rient.

La surprise liée à l' « épisode de provocation » de Marius a été à l'origine de la création d'un espace potentiel entre le formateur et l'apprenti. Raoul a été pris à l'improviste : « C'est bien dans cette rupture, dans ce que nous avons appelé le « vacillement de la relation » que l'activité subjectivante de l'autre peut apparaître » (Marcelli, 2000 a, p. 152). Sous les rets de mètis, l'orbe hermétique s'est alors entrouverte, l'espace d'un instant. Comment le comprendre ? L'interprétation de Marcelli est éclairante : « Nulle rencontre sans la surprise : la surprise préside à toute rencontre, elle en est la condition. Elle crée une brèche, une béance chez celui qui est surpris ; il se sent envahi par les émotions venant d'ailleurs et de l'autre. Pour un instant, le surpris ne s'appartient plus, l'autre est installé en lui, il s'est fait avoir. Mais cette surprise, par l'effet d'altérité qui en résulte, donne au sujet les conditions d'une prise de conscience de ses propres limites, de son quant-à-soi. Sans surprise, pas de possibilité de se connaître, c'est-à-dire de se découvrir. La surprise fonctionne dans la relation comme une découverte : mis à nu, trompé dans ses attentes, le sujet découvre les bornes de son être, de son désir, de son espoir » (ibid, p. 279). Sans doute cet épisode, peut-être douloureux, a-t-il été pour Raoul un nécessaire moment de prise de conscience de ses propres limites mais lui a aussi donné « pour un bref instant le sentiment qu'il n'est pas seul, coupé des autres : il partage la condition humaine avec son alter ego [...] Renoncement temporaire à soi, la surprise est l'acte fondateur de la confiance en l'autre et témoigne de la suffisante confiance en soi : pas de surprise sans abandon, sans délégation de confiance » (ibid, p/p 279-280). La confiance dans l'autre, qui s'est jouée ici dans l'expérience de l'altérité et donc dans avec une dimension éthique, était l'un des préalables posés par Winnicott pour que puisse s'établir un espace potentiel et par suite un espace de reconnaissance mutuel.

C'est précisément dans ce sens que semblent aller les propos suivants : « Dans la relation éducative-pédagogique, comme dans les relations engagées dans les autres « métiers impossibles » (marqués à l'ordre d'une essentielle incomplétude), ce qui advient, de réussite comme d'échec, renvoie « au rapport même qui va s'établir entre l'enfant et l'adulte [le patient et le médecin, etc...], et à l'évolution de ce rapport, qui dépend de ce que l'un et l'autre en feront. Ni au pédagogue, ni au médecin on ne demande de théorie complète de leur activité, qu'ils seraient du reste bien incapables de fournir. On n'en dira pas pour autant que ce sont là des activités aveugles, qu'élever un enfant ou traiter un malade c'est jouer à la roulette. Mais les exigences auxquelles nous confronte le faire sont d'un autre ordre » (Castoriadis, 1975, p. 330)³⁸. « De là, l'enjeu fondamental de la *surprise* qui concerne aussi bien la praxis éducative que la praxis analytique ou la praxis artistique. « Il est profitable, note Robert Bresson, que ce que tu trouves ne soit pas ce que tu attendais. Intrigué, excité par l'inattendu » » (2000, p. 82/83) ajoute Imbert.

³⁸ C. Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Esprit, Seuil, 1975, p. 330.

6.2.4.11. Le formateur comme « homme aux mille tours »

Dans cette séquence, Marius ne s'est pas conduit comme l'enseignant rationnel qui déroule inexorablement le dispositif qu'il a auparavant préparé, de la même façon qu'on exécute un algorithme. Le formateur est apparu plutôt comme « le polutropos, l'homme aux mille tours » qui à l'exemple d'Ulysse, tourne « vers chacun un visage différent » (Détienne & Vernant, 1974, p. 47). Et ceci parce que la situation de formation le confronte à « des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes et ambiguës, qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux » (ibid, p. 10). L'exemple en est cet apprenti qui reste dans son orbe, hors d'atteinte de toute tentative formative.

Dès le début du procès d'interlocution, mètis entre en jeu. Le formateur veut poser les conditions pour provoquer la crise, bref, il tend un piège à Raoul. Il interpelle le stagiaire au milieu de ses camarades, lui demande d'exécuter un acte professionnel de base pour un apprenti mécanicien, ce que Raoul ne sait pas faire. Marius veut mettre le stagiaire face à ses manques. Il feint alors l'empressement, pratique la duplicité, s'inscrit dans le refus, maintient l'apprenti dans l'attente et dans une incertitude difficilement supportables pour Raoul qui semble tant redouter de se voir dans le regard des autres. Les tours de parole 190 à 195 montrent que le formateur a posé les conditions pour que l'entente ne soit pas établie.

Puis lorsque « la sauce est suffisamment montée », lorsque la « victime » est prête, il l'attaque par surprise. En se retournant sur un autre plan que celui sur lequel il est officiellement attendu, en adoptant une familiarité peu habituelle (vocabulaire, prosodie), il se met dans le manquement, là où la relation vacille. Cette position lui permet d'agir simultanément sur des réalités disparates. Il montre à l'assistance différents visages. Ce qui permet d'entrevoir un autre trait de mètis, à savoir la polymorphie. En effet, dans la face publique de son intervention, il est celui qui brille par son esprit, celui qui fait rire, mais aussi celui qui ne se « laisse pas faire » et qui interloque les autres. Bref, il est celui qui contrôle la situation, qui en a une certaine maîtrise. Sur un autre plan, il se profile aussi comme l'éraсте qui ne dédaigne pas à goûter un certain plaisir « sur le dos » de l'éromène Raoul. Ce faisant, il pose les conditions de la relation pédagogique : « Le rapport de séduction érotique entre le maître et l'élève ne date ni d'hier ni d'aujourd'hui, il fonde la relation pédagogique : le maître donne son savoir et

son expérience, l'élève « donne » sa jeunesse et son innocence. » souligne Marcelli (2000, b, p. 53). Et enfin, dans un autre feuillet de la réalité, il œuvre, par le biais de la surprise, pour que l'orbe de Raoul se fendille l'espace d'un instant, pour qu'ils puissent entrer en contact de manière personnelle, privée, quasi énigmatique et se co-délivrer des messages. Autrement dit, il crée un espace potentiel entre lui et l'apprenti en difficultés. Il est alors ici, dans cette situation de crise - qu'il a, dans ce cas, lui-même provoquée -, celui qui questionne, problématise et mobilise des ressources interprétatives.

Quelques unes des manifestations relevant de la pensée Mètis ont été identifiées chez ce formateur. Le présupposé était que la compréhension du mode de pensée mobilisé à cet instant, semblait cruciale pour comprendre ses agissements. Il apparaît cependant que tout un pan du questionnement initial – celui concernant la prise de décision du formateur d'agir à ce moment précis – a été, jusqu'à présent laissé dans l'ombre. Or des questions subsistent qui paraissent pouvoir élargir l'intelligibilité de cette séquence. Qu'est-ce qui fait que le formateur décide, à ce moment, de demander une troisième fois à Raoul d'identifier une clé, tout en sachant que ce dernier n'y arriverait pas ? Qu'est-ce qui le pousse, de façon impérieuse, à utiliser la ruse, à créer la surprise ? Quelle urgence Marius saisit-il, déchiffre-t-il à cet instant ? Quelle est alors son intelligence de la situation ?

6.2.4.12. Le formateur qui lit, dans l'instant, le moment opportun

Pour cela, il faut revenir à ce qui s'est passé depuis le début de la séquence. Le formateur est dans l'atelier. Il suit les manipulations de certains apprentis sur le moteur. En même temps, il est attentif à ce que font les autres, et en particulier à Raoul. Ce dernier l'agace : mais qu'est-ce qui l'irrite suffisamment pour déclencher cette séquence d'interactions ?

La manière dont le formateur parle de Raoul dans l'interview réalisée, fournit des pistes de réponses : « ça devait faire un moment qu'il traînait, qu'il virait, qu'il faisait rien...Ca a dû m'énerver, donc je l'ai un peu brusqué » (Interview Marius, tp 7) dit-il d'abord. Puis, il ajoute plus loin : « Je voulais l'obliger à réfléchir plus exactement...De passer de l'état latent, « je regarde les bras ballants » à l'état de « je participe »...c'est vrai qu'il était assez observateur, Raoul, c'est-à-dire, les mains dans le dos et il regarde ce qu'il se passe... » (ibid., tp 38).

Il est à remarquer que ce formateur en mécanique choisit de considérer comme signifiant ce qu'il voit du stagiaire dans l'atelier, c'est-à-dire son corps : Raoul traîne, vire, ne fait rien dit-il. Mais son attention au corps est bien plus ciblée, car elle se porte plus particulièrement sur quelque chose d'essentiel pour un mécanicien, à savoir ses bras, ses mains. Et chez Raoul, il s'attarde sur ses « bras ballants » ou encore ses « mains dans le dos ». Il constate que ces mains sont inactives, vides, et qu'elles ne tiennent pas – et ne veulent pas tenir – d'outil. Raoul ne met pas les mains dans le moteur, tout juste passe-t-il des pièces aux autres

Cette façon de tourner, virer, dans l'atelier, ces mains qui ne sont pas disponibles pour agir avec efficacité, deviennent, pour le formateur, des indicateurs d'un écart important entre ce qui peut être attendu d'un apprenti à cette période, et la réalité de ce qu'il observe chez Raoul. Autrement dit, à partir de ces indicateurs, Marius évalue la mise en œuvre de certaines compétences professionnelles du stagiaire. Il constate de grandes difficultés dans son rapport à l'outil, peu d'intérêt pour le travail des co-équipiers, une absence d'investissement dans la tâche (auto-limitation au rôle de manœuvre, pas de démarche personnelle de réflexion). Ce qui a pour effet d'« énerver » le formateur.

Mais ces indicateurs visuels ne sont pas les seuls à provoquer l'agacement du formateur : « Raoul, il aimait bien tchatcher, pas trop travailler, mais discuter, il aimait bien...Moi ce qui me mettait un peu à cran quand je travaillais avec Raoul, c'était le fait de...c'était son indolence et sa paresse intellectuelle...C'est-à-dire que je fais vraiment ce qu'il me demande de faire, mais je vais pas au-delà... » (Interview Marius, tp 17). Raoul aime bien « tchatcher », dit le formateur, c'est-à-dire parler de choses et d'autres, mais pas de celles qui ont trait au travail. Il aime par exemple, inciter les autres apprentis à s'intéresser aux femmes : « Vivez, regardez un peu les femmes ! Putain ! Chais Pas moi ! » (Raoul, tp 62 et 95°), exhorte-t-il à deux reprises. Pour lui, regarder les femmes, c'est ça la vie, la vraie vie, celle dans laquelle il paraît se sentir très à l'aise. En revanche, pour lui, la vie, ce n'est pas ce qui se passe dans cet atelier de mécanique. Il incite d'ailleurs les autres apprentis, à adopter son point de vue et à se détacher de leur apprentissage de mécanique pour se polariser sur les filles qui sont passées. Ce à quoi il réussit très bien, à tel point que certains vont même simuler une sortie de l'atelier, ce qui va nécessiter l'intervention du formateur.

La description de Raoul recueillie pendant l'interview, montre que le formateur Marius est, sensoriellement chevillé à la situation de formation. L'une de ses ressources

constantes, pour comprendre ce qui s'y joue, est ce qu'il y voit, ce qu'il y entend. Il a agi à partir de « choix ciblés d'attention, de vigilance » (Schwartz, 2000, p. 44). Or, pouvoir effectuer des choix de vigilance, ne relève pas d'un prétendu « don » du formateur, mais d'une expérience longuement acquise auprès des apprentis. Marius s'est peu à peu constitué un ensemble d'indicateurs qu'il considère comme pertinents et signifiants, une sorte de répertoire qui dessine la silhouette de l'apprenti-mécanicien. Le formateur a donc mis en œuvre un « processus de référenciation » (Vial, 2001, p. 28) frayé dans la durée, qui constitue « un certain regard, un angle de prise de vue, sur un objet pour pouvoir en parler » (ibid, p. 29), à partir duquel est fabriqué un ensemble non clos de références, des « construits pour un repérage évolutif dans l'action » (ibid., p. 30), lesquels ne se donnent pas comme une organisation figée pour un auto-guidage.

Mais à partir de là, il a également mis en œuvre un autre processus de référenciation, à l'attention de ce stagiaire particulier cette fois-ci. Il a pu se fabriquer en continu un « sous-répertoire », non clos et non stabilisé, permettant de lire et déchiffrer, « dans l'actualité de l'instant » (ibid. p. 35) », l'inquiétante absence d'investissement de Raoul.

Il reste que la décision en situation du formateur de « faire réagir » Raoul, notamment en provoquant la surprise, témoigne que ces indicateurs se sont transformés, pour lui, en signaux d'alerte qui ont initié le projet d'agir. A ce moment précis, il semble difficile, pour le formateur, de tolérer l'attitude de Raoul sans pouvoir y « faire quelque chose ». Mais ce « quelque chose » ne préexiste pas, il est à créer. Ce « quelque chose » doit permettre aux deux protagonistes de ne plus être dans cet état de tension, l'un vis à vis de l'autre. Pour Marius, il est temps de rompre avec la situation actuelle et de franchir une étape dans leur relation. Il faut trancher : « c'est soit il réagissait immédiatement, soit, euh, et il semblerait que ce soit le dialogue, à la limite il était complètement en dehors, non impliqué, non motivé par ce qui se passait » (tp 15), dit Marius.

6.2.4.13. Le formateur qui tranche

Ce moment de bascule, où le formateur lit un désinvestissement de Raoul suffisant pour être en alerte, est à rapprocher des « moments-paliers « brûlants », des sortes de « moments de vérité », très chargés sur le plan affectif. Ils sont également porteurs d'une importance potentielle, tant à court terme que pour le futur. Ce sont des moments nommés *kairos*³⁹, en grec ancien, ces moments qu'il

³⁹ En écriture grecque dans le texte.

faut savoir saisir si l'on veut changer sa destinée, et qui, s'ils ne sont pas saisis, changeront également la destinée, parce qu'ils ne l'ont pas été » (Stern, 2000, p. 78).

La première remarque est que ces moments sont des « paliers « brûlants » » tant pour le formateur que pour le stagiaire, car, quoi qu'il se passe par la suite, un contexte intersubjectif nouveau sera né entre eux. La seconde remarque pose la question suivante : que signifie pour le formateur « savoir saisir » le *kairos* ? Est-ce seulement, suite à l'« état d'alerte », attendre « passivement » que vienne, de l'extérieur, l'occasion de « faire réagir » le stagiaire nonchalant ? « Saisir » le *kairos* n'est-ce pas aussi, et plus fondamentalement, agir ce « temps de latence », le faire habiter d'un questionnement et d'une problématisation sur le bien-fondé de ce « quelque chose à faire » ? Le formateur n'est-il pas en outre, à cet instant, celui à qui l'expérience « donne au contraire une vision plus étendue. L'esprit lesté de tout le savoir accumulé au cours des ans, il peut explorer, à l'avance, les voies multiples de l'avenir, peser le pour et le contre, se décider en connaissance de cause. » (Détienne & Vernant, 1974, p. 23) ? Pour Schwartz, « cette forme de compétence qu'on pourrait appeler l'intelligence du *kairos* fait inéluctablement apparaître toute activité humaine comme un débat de normes ; pas d'activité sans immersion dans le monde des valeurs en débat, que l'historique de la situation conduit à « retraiter », à réévaluer, à l'aune des expériences concrètes. » (2000, p. 44). Dans ce « temps agi », peu tangible, s'exerce une intelligence de la situation qui s'appuie sur le passé, le présent et le futur, implique une « immersion dans le monde des valeurs » laquelle n'est pas sans impact sur ce « quelque chose à faire ». En d'autres termes, non seulement, le débat de normes entraîne la décision en situation d'agir par la ruse, mais également oriente le formateur vers le type de ruse à déployer. Mais quel est ce débat de normes ?

6.2.4.14. Le formateur dans une « dramatique d'usage de soi »

C'est à partir de l'interview de Marius qu'il est possible de restituer ce débat de normes. Car pour ce formateur, plusieurs dimensions s'entrechoquent. D'abord, Raoul manifeste une absence d'investissement qui devient critique à cette époque de l'année. Il reste dans la stricte exécution du prescrit alors que le formateur parie sur des capacités d'autonomie pour ses apprentis : « Voilà, moi ce que je veux, c'est qu'ils arrivent au-delà de ça, c'est-à-dire qu'ils s'impliquent davantage de façon à devenir autonomes. De toutes façons, l'avenir dans cette profession, ce sont les gens qui réfléchissent vite et bien... » (Interview, tp 40), car « ça ne suffit pas de se servir d'un outil. Il faut que très vite, on arrive à faire le rapport de cause à effet entre ce qu'on

veut faire et les outils dont on a besoin » (Interview, tp. 9), souligne Marius. En outre, il fonde d'autres espoirs pour ses apprentis : « Moi, ce que je veux, c'est qu'ils aillent au-delà mais dans la démarche intellectuelle [...] ce que j'espère pour mes jeunes, c'est qu'ils puissent accéder à des postes de maîtrise...Qu'ils deviennent au moins, chefs d'équipe ou chefs d'atelier... » (Interview, tp. 44). Ensuite, la formation est rémunérée, mais l'investissement de Raoul dans la profession n'est certainement pas à la hauteur de l'investissement financier consenti par l'organisme bailleur de fonds (sauf au niveau de l'assiduité et de la politesse). « c'est quand même une formation qui est rémunérée, et au bout d'un certain temps de présence j'estime, même si au départ on reçoit des jeunes qui n'ont aucune connaissance technique, au bout d'un certain temps, de quelques mois, il faut quand même qu'il y ait un petit investissement...chose qui n'est jamais apparue avec Raoul » (Interview, tp 19) souligne le formateur. Ce qui constitue un premier déséquilibre.

Mais le débat a un autre terme. En effet, Raoul est contraint d'être là. A l'évidence, il n'a pas choisi cette formation. Il est là parce qu'on ne voulait pas de lui ailleurs ou parce qu'il n'a pas pu faire autrement. Son souci semble être plus de « se faire oublier » que d'apprendre à être mécanicien. Il n'en reste pas moins que la nonchalance de Raoul, non seulement inquiète Marius, mais déstabilise également les autres stagiaires. En effet, comment un groupe peut-il réagir face à un individu qui se met autant à l'écart, qui cultive tant l'extériorité ? « C'est vrai que quelquefois, Raoul il a été chambré par les autres...Ils sont beaucoup plus durs entre eux que dans les rapports formateur-apprenants ». (interview, tp 38) souligne Marius. Plus encore, il semble que le comportement de Raoul engage le formateur dans un questionnement de nature éthique – comment faire face à Raoul ? – et dans un questionnement sur son identité professionnelle – comment rester formateur face à cette nonchalance quasi invincible ?

Le débat de normes qui agit le formateur à cet instant peut être présenté par le biais du tableau suivant :

Attendus à cette époque de la formation	Attitude de Raoul	Débat de normes chez le formateur
L'apprenti doit pouvoir s'investir efficacement dans une tâche de réparation d'une pièce mécanique : - rapport aisé à l'outil,	Peu d'investissement dans la formation (souhaite « se faire oublier ») - auto-limitation au rôle de manœuvre,	Comment évaluer le travail d'un stagiaire qui, bien que rémunéré, se trouve dans une formation qu'il n'a pas choisie,

- rapport de collaboration avec les autres apprentis, - mise en œuvre d'une démarche intellectuelle (autonomie), - attitude corporelle et vestimentaire adéquate, Etre assidu, ponctuel et poli.	- rapport difficile à l'outil (ne sait pas identifier une clé, ne veut pas mettre les mains dans le cambouis), - indolence, paresse intellectuelle, - distrait et parfois agitateur, - ne porte pas le bleu de travail, - Assidu, ponctuel et poli.	et qui ne correspond pas du tout à ce qu'il veut faire ? Les normes doivent-elles être strictement respectées, « adaptées » à son niveau, ou entièrement remaniées ? Comment agir avec lui ?
---	---	---

« Tout agir en compétence est toujours et en même temps un débat de soi avec les valeurs, qui dépasse le hic et le nunc tout en tissant des liens avec lui, bref une dramatique d'usage de soi » (2000, p. 45), dit Schwartz. Cette « dramatique d'usage de soi » va conduire le formateur à mettre en œuvre la pensée Mètis, pour provoquer plusieurs épisodes de taquineries. Par le biais de l'identification d'une clé, il cherche à atteindre le stagiaire indolent. Plus précisément, il cherche à avoir une réponse de Raoul aux questions suivantes : a-t-il définitivement décidé de ne pas s'investir dans la formation ? Y-a-t-il encore possibilité de parier sur lui ? D'ailleurs le stagiaire ne s'y méprend pas. Lorsque, au cours de la séquence, Marius fait glisser une clé qui atteint Ali, Raoul lui demande alors si c'était lui qu'il aurait aimé atteindre :

134	Raoul	Si c'était moi à sa place tu s'rais content Marius ?
135	Formateur Marius	Si quoi ?
136	Raoul	Si j'étais à sa place tu s'rais content de m'envoyer...
137	Formateur Marius	Non Raoul, ... le jour où je veux te faire mal, j'veux dire...j'te loupe pas euh... Là, c'est un accident on va dire...

En effet ce « débat de soi avec les valeurs » a orienté Marius vers la décision d'« atteindre » Raoul, mais pas celle de lui « faire mal ». Ce qui explique que sa manière de « faire réagir » Raoul ait été, non pas la violence ou l'agression, mais la surprise, la taquinerie. En témoignent les propos suivants : « Ouais, c'est vrai que, si vous voulez, j'aime bien les brusquer mais sans leur donner l'impression de les agresser quoi !! » (Interview Marius, tp 30).

6.2.4.15. Le formateur et l'intelligence du Kairos

Il apparaît donc qu'un processus d'évaluation a sous-tendu la saisie de l'occasion par le formateur :

- une attention sensorielle au stagiaire Raoul,

- portée par des « choix de vigilance ciblés » élaborés par l'expérience,
- qui impliquent plusieurs processus de référencement (donc en constante réélaboration).
- Un repérage de signaux décisionnels ont mis le formateur en alerte – « moments-paliers « brûlants » » :
- le formateur conçoit alors le projet d'agir
 - « débat de soi avec des valeurs » identitaires, philosophiques (l'autonomie des futurs mécaniciens...) et éthiques, mais aussi débat de normes institutionnelles, morales, professionnelles,
 - débat qui va largement orienter la prise de décision du formateur – agir en quel sens, dans quelle intention, avec quelles visées ? –
 - mais qui oriente aussi Marius vers le type d'agissement en pertinence avec ces visées.

6.2.5. Conclusions

Dans cette courte séquence, ont pu être repérés, principalement à partir des travaux de Schwartz et Stern d'une part, Détienne & Vernant et Marcelli d'autre part, des agissements qui relèvent de l'intelligence du kairos et de la pensée Mètis.

L'intelligence du kairos est celle de ce moment critique, où, à partir de signaux d'alerte, sont re-posés et débattus les fondements, les normes de la situation, en vue d'une décision d'agir. Marius est dans un tel moment : il est face à un stagiaire dont l'attitude, à bien des égards, montre qu'il n'est toujours pas entré dans la formation. Par le biais de l'interview, il a été possible de reconstruire le « débat de soi avec les valeurs » auquel il s'est livré, à cet instant. Il a été montré que sa décision de « faire réagir » Raoul en créant la surprise, si elle peut apparaître abrupte, n'en est pas moins mûrement débattue. La décision en situation de Marius est de demander au stagiaire de se déterminer par rapport à la formation : soit Raoul « réagit », et entre dans un mouvement d'invention de ses propres gestes de mécanicien, soit il confirme son désinvestissement. Mais une question reste : par quel biais le faire « réagir », sans l'agresser, c'est-à-dire en le respectant ? L'intelligence du kairos se donne alors comme « cette aptitude assez impalpable à faire féconder en soi la rencontre de deux dimensions opposées du rapport du savoir au temps » (Schwartz, 2000, p. 44), dans laquelle le formateur va mobiliser tout ce qu'il sait de

son métier, et du stagiaire Raoul, et faire « féconder » cela avec ce qui se joue dans l'instant, c'est-à-dire avec le constat de l'inaltérable nonchalance de Raoul. La pensée Mètis est alors appelée à la rescousse. Il trouve le stratagème suivant : il met le stagiaire indolent, à trois reprises, face à un problème d'identification de clé, dont il sait que ce dernier ne peut y répondre. Les deux premières tentatives paraissent insuffisantes à ébranler Raoul. A la troisième tentative, il utilise en outre une ruse : il provoque la surprise. Mètis entre en jeu, d'une nouvelle manière, avec « sa souplesse et sa malléabilité » et sa « bigarrure ». Marius pratique alors la duplicité, la feinte, le refus, le manquement, la création de l'attente... Un champ potentiel communément partagé entre Raoul et le formateur est ainsi créé, l'espace d'un instant. Le formateur entre enfin en contact avec le désir – ou plutôt l'absence de désir - du formé. Marius a ainsi eu la confirmation du désinvestissement de Raoul, bien que ce dernier ne soit cependant pas décidé à arrêter la formation.

L'intelligence du kairos a orienté Marius dans sa manière de « faire réagir » Raoul, c'est-à-dire qu'elle a conduit le formateur à faire appel, non pas à la force ou à la coercition, mais à la surprise, à mètis. Autrement dit, dans cet épisode, kairos et mètis se sont prêtés main forte pour agir efficacement sur « des réalités fluides, qui ne cessent jamais de se modifier, et qui réunissent en elles à chaque moment, des aspects contraires, des forces opposées » (Détienne & Vernant, 1974, p. 28). Il est à noter que les agissements qui ont pu être attribués à la pensée Mètis et à l'intelligence du kairos apparaissent comme le quotidien d'un formateur. Ces agissements vont être rassemblés dans un tableau récapitulatif.

6.3. Les résultats de la lecture de la première séquence

Les avancées concernant l'identification des ingéniosités du formateur, les jeux techniques et les jeux relationnels du stagiaire Raoul, les préoccupations identitaires de ces apprentis seront présentées dans les paragraphes prochains.

6.3.1. Des éléments de caractérisation de mètis et kairos chez le formateur

Les instruments 5 et 6 relatifs à mètis et kairos, peuvent ainsi recomposés.

Caractéristiques générales de la pensée Mètis	Ensemble complexe et cohérent d'attitudes mentales et de comportements intellectuels, forme d'intelligence engagée dans l'action, affrontée à des obstacles qu'il faut dominer en rusant, pour obtenir le succès dans divers domaines de l'action.	
	Combinaison de flair, sagacité, prévision, souplesse d'esprit, feinte, débrouillardises, attention vigilante, sens de l'opportunité.	
	Tours de main, adresse, stratagèmes, expédients, ruses.	
	Relève de l'expérience longuement acquise. Efficacité.	
	Opère dans les domaines du devenir, du multiple, de l'instable, de l'illimité, de l'opinion biaisée et flottante.	
	Apparaît « en creux », immergée dans une pratique qui ne se soucie à aucun moment, alors qu'elle l'utilise, d'explicitier sa nature ni de justifier sa démarche	
	Elle est incorporé par son détenteur jusqu'à disparaître de sa conscience, ce qui assure son efficacité mais fait obstacle à sa mise en mots, à sa symbolisation par le langage	
Manifestations de la pensée Mètis chez le formateur	Création de la surprise	Faire survenir un instant de déséquilibre par la création d'un écart entre ce que le sujet attend et ce qui se produit dans la réalité.
	Manquement	Ne pas être exactement là où on est attendu, mais juste à côté.
	Refusement	C'est le refus de donner des conseils, d'apporter les solutions. C'est se retenir de donner.
	Invention de poros	C'est le stratagème, l'astuce que l'on découvre pour se sortir d'une aporie
	Déguisement	C'est la capacité de « changer de visage », de se masquer dans une intention précise
	Polymorphie	C'est par la capacité de revêtir toutes les formes sans rester prisonnier d'aucune et ceci dans une intention précise.
	Bigarrure	C'est la capacité d'agir simultanément sur des plans différents de la réalité
	Séduction de l'érômène	C'est le rapport de séduction entre le formateur et le formé qui fonde la relation pédagogique : le maître donne son savoir et son expérience, l'élève « donne » sa jeunesse et son innocence.

Tableau 25 : Eléments de caractérisation de mètis après analyse de la première séquence

Caractéristiques générales de l'intelligence du Kairos	Type d'intelligence portant sur le contingent et qui permet à l'action humaine de s'exercer dans des circonstances indéfiniment variées.
	S'impose dans des situations complexes. Efficacité de l'action
	Occasion favorable, ne prévient pas, mais au contraire se déchiffre, se lit dans l'actualité de l'instant.
	Intelligence de ce qui se joue sur le moment, de l'à propos, de ce qui est décisif, qui change la destinée
	Aptitude assez impalpable à faire féconder en soi la rencontre de deux dimensions polairement opposées du rapport du savoir au temps
	Suppose des choix ciblés d'attention, de vigilance, de rapports préférentiels aux autres, des habiletés mémorisées, des procédés : s'appuie sur l'expérience.
	Implique un débat de soi avec des valeurs, une « dramatique d'usage de soi ».
	Elle est incorporé par son détenteur jusqu'à disparaître de sa conscience, ce qui assure son efficacité mais fait obstacle à sa mise en mots, à sa symbolisation par le langage
Éléments de caractérisation de l'intelligence du Kairos chez le formateur	Attention sensorielle à la situation de formation
	Choix de vigilance ciblés reposant sur un processus de référencement élaboré dans la durée avec mobilisation de savoirs d'expérience et conduisant à une évaluation agie
	Lecture de signaux mettant le formateur en alerte
	Débat intérieur de normes institutionnelles, morales, professionnelles
	« Débat de soi avec les valeurs », identitaires, philosophiques, éthiques
	Projet d'agir du formateur et prise de décision orientés par ces valeurs.

Tableau 26. : Éléments de caractérisation de Kairos après analyse de la première séquence

La lecture de cette séquence a montré qu'au cours de ce moment d'invention « non abouti », le formateur a agi en situation, c'est-à-dire au-delà du prescrit. Il a alors mobilisé deux types de pensée, mètis et kairos, dont l'une des caractéristiques supplémentaires est qu'elles sont « incorporées par son détenteur jusqu'à disparaître de sa conscience, ce qui assure [leur] efficacité mais fait obstacle à [leur] mise en mots, à sa symbolisation par le langage (Jobert, 2000, p. 19).

6.3.2. Les jeux techniques et les jeux relationnels du stagiaire

Cette séquence a montré, s'il en était besoin, que le formateur n'est pas seul dans la relation éducative. Quoi que ce dernier fasse, il est impossible pour un stagiaire, d'apprendre à identifier une clé, s'il n'invente pas ses propres gestes de mécanicien au travers de jeux techniques : autrement dit s'il n'investit pas de manière durable cet espace potentiel entre lui et la tâche d'identification. Or, cet investissement peut être autorisé et soutenu par des jeux relationnels avec le formateur, à la condition que les deux protagonistes s'investissent dans un champ potentiel communément partagé.

Or, dans cette séquence, Raoul a peu d'intérêt et de désir pour le personnage du mécanicien – tout entier battu en brèche par un attrait pour la vie à l'extérieur, pour les femmes. Il interdit alors que les jeux relationnels que le formateur tente d'instaurer avec lui – et qui commencent par la séduction de l'éromène, condition de la relation pédagogique –, puissent subsister plus longtemps que le temps de la surprise. Dans ce cas précis le peu d'attrait pour la mécanique a saboté, pourrait-on dire, toute tentative formative de Marius. Néanmoins, la question qui peut être posée à l'issue de cette séquence serait la suivante : comment comprendre les liens entre jeux techniques et jeux relationnels, comment les jeux relationnels peuvent-ils susciter, soutenir des jeux techniques, et vice-versa, dans le cas où un apprenti se laisse « prendre au jeu » ?

6.3.3. Un horizon de préoccupations identitaires

Il semble également intéressant de retourner sur l'une des trois scènes qui a été laissée de côté lors de la lecture de cette séquence, scène qui pourtant revient au premier plan régulièrement. C'est celle où les apprentis s'imaginent collectivement vivre une idylle avec des filles passées devant l'atelier. Les propos qui y sont tenus peuvent apparaître, à première vue, comme une simple distraction déconnectée de la situation de confrontation au problème de démontage du moteur.

Pourtant, ces échanges peuvent être compris différemment. Ces jeunes gens sont dans un atelier de mécanique, devant cette baie vitrée qui les sépare de l'extérieur. Ils sont en formation professionnelle, dans une situation où ils doivent se construire en tant que personnage professionnel – en tant que « mécano » –, où ils prennent une nouvelle forme – même s'ils sont là par défaut, ou parce qu'on n'a pas voulu d'eux ailleurs. Mais

ce sont également de jeunes adultes qui, à cet instant, voient la vie extérieure – que d’aucuns disent la vraie vie, celle où sont les filles –, et qui s’y projettent à tel point qu’ils se la font vivre à l’intérieur de l’atelier « C’est ça voilà ! Si lui y s’y met... Vous êtes jaloux les gars ! Vous êtes jaloux ! Parce que j’veais m’faire une nana avec des nichons pas possibles... » (Séquence, tp 173) dit Martin. Cette manière – savamment orchestrée par Raoul –, d’introduire « la vraie vie » dans l’atelier, cette façon de la rapatrier de l’extérieur vers l’intérieur tel un appel d’air, de la mettre en scène en pleine situation de formation, n’est pas anodine, mais témoigne de préoccupations particulières. Le questionnement des stagiaires que traduisent leurs propos pourrait s’énoncer ainsi. Quel est ce personnage de « mécano » que je suis en train de devenir ? Est-ce vraiment ce que je souhaite ? Est-ce que je veux vraiment lui ressembler et jusqu’où ? Est-ce que je reste quand même un homme qui peut se « faire une nana avec des nichons pas possibles » ? Il est alors possible de penser, que la situation de résolution du problème de mécanique s’accompagne, à la marge, d’épisodes récurrents qui prennent l’aspect de « bruits », et que, bien loin que d’être futiles ou négligeables, ces « bruits » sont porteurs d’enjeux identitaires, existentiels et formatifs, enjeux qui seront retrouvés lors des séquences prochaines.

6.3.4. Vers d’autres terrains d’expérimentation

Cette expérience de terrain a concerné le domaine de l’enseignement professionnel qui n’est pas celui sur lequel porte cette recherche. Néanmoins, les avancées ici produites – concernant notamment la pensée Mètis et l’intelligence du Kairos chez le formateur mais aussi les phénomènes transitionnels dans les « moments d’invention » – seront reprises et re-travaillées dans des situations d’enseignement et de formation universitaire professionnalisante, qui sont celles sur lesquelles se penche cette recherche.

7. Une séquence de confrontation à un problème d'arithmétique en classe de CM1

7.1. Présentation de la séquence

7.1.1. Accès au terrain et conditions d'enregistrement

La séquence s'est déroulée à la fin du mois de mai de l'année scolaire 1999-2000, dans une école ordinaire, située en milieu urbain, dans le sud de la France. Cinq élèves (trois filles et deux garçons) travaillent en groupe, avec leur maître, dans une classe attenante à une petite salle où est une photocopieuse. Pour les besoins de l'enregistrement, ils sont assis en demi-cercle, ou plus exactement en U, face à la caméra, avec, de gauche à droite : Estelle, Virginie, le maître, Laura, Vincent et Rémi, alors qu'habituellement, ils sont face à face, trois à trois. Le micro est sur une chaise placée au milieu. Je suis assise au fond de la classe, hors du champ de la caméra. Pendant ce temps, les autres élèves du CM1 participent à des ateliers de mathématiques dans leur classe d'origine, avec un aide-éducateur. Plusieurs séquences d'apprentissage de la résolution de problèmes d'arithmétique ont eu lieu avant, avec ce même groupe (environ une par mois, depuis le mois de janvier), dans le cadre d'un projet de classe. Le groupe est hétérogène, en ce sens qu'il est composé d'élèves qui, de l'avis du maître, réussissent bien et moins bien dans la résolution de problèmes d'arithmétique habituellement. C'est la quatrième fois qu'ils ont été enregistrés, pour cette recherche. Les premières prises avaient eu pour visée d'une part d'habituer les élèves à ma présence – en tant qu'observateur muet –, mais aussi à celle de la caméra, et d'autre part d'effectuer les réglages nécessaires pour un enregistrement audio et vidéo correct. Le maître, Didier, est un ancien collègue. J'avais travaillé dans cette école, un an auparavant, en tant que maîtresse d'adaptation d'un R.A.S.E.D.⁴⁰ A plusieurs reprises, dans des temps de concertation, j'avais entendu cet enseignant manifester son intérêt pour la résolution de problème.

⁴⁰ Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficultés

A ma demande, il a accepté que je filme des séquences de résolution de problème qu'il conduisait en petits groupes. L'autorisation de filmer a alors été demandée aux élèves ainsi qu'à leurs parents.

Il est à préciser d'ores et déjà qu'une autre séquence a été enregistrée pour cette recherche, avec Didier et le même groupe d'élèves, quelques jours plus tard dans l'année. Il s'agit de la séquence de lecture du texte sur Galilée, qui sera présentée dans le chapitre suivant.

7.1.2. Recueil de données auxiliaires

Suite à l'enregistrement de cette séquence, et de manière à pouvoir élaborer la lecture qui va suivre, deux interviews et des entretiens informels ont été réalisés :

1) Interview des élèves.

Elle a eu lieu environ une semaine plus tard, immédiatement après un enregistrement vidéo portant sur la compréhension d'un texte sur Galilée, auquel ils ont participé. Les conditions de l'interview ne m'ont permis de recueillir que quelques paroles de chacun d'eux. En effet, j'ai dû les interviewer, tous les cinq en même temps, pendant une récréation – soit une quinzaine de minutes maximum. Quelques points de la séquence ont pu être approfondis seulement. La classe étant mobilisée par un projet-théâtre sur le point d'aboutir en cette fin d'année scolaire – et moi-même exerçant à plein dans un lieu éloigné de l'école –, il ne m'a plus été possible d'interviewer ces élèves. En conséquence, l'interprétation de cette séquence sera en grande partie privée de ce « qu'ils auraient pu en dire ».

2) Interview du maître.

Elle a été réalisée en août de la même année. Le maître avait visionné le film et lu la transcription de la séquence auparavant et en dehors de ma présence. Il avait, lors de l'interview, la possibilité de visionner la cassette et le script. Il s'agissait, pour moi, autant de « laisser place à » l'interprétation du maître que d'intervenir à certains moments pour que celui-ci approfondisse ou précise sa pensée.

3) Entretiens informels avec Bernard, doctorant en Sciences de l'Education.

Ce dernier était extérieur à l'expérience menée dans cette école, et ne connaissait ni l'école, ni le maître. Je lui ai proposé de visionner la séquence et d'y réagir comme il l'entendait. A partir de là, nous avons confronté nos interprétations – la mienne tenant compte de l'interview réalisée avec le maître, et avec les élèves. Plusieurs entretiens « informels » ont suivi. Ils n'ont donné lieu à aucun enregistrement, mais à des prises de notes écrites⁴¹.

La lecture de la séquence qui va être proposée ici s'est progressivement forgée avec cette triple confrontation.

7.1.3. Un résumé de la séquence

Chaque élève a eu une photocopie de l'énoncé de problème – lequel va être reproduit ci-dessous – et qui a été tiré du livre « Mille problèmes, niveau CM, Hachette Ecoles, 1989, p.130, n° 896 ». Il est à préciser que juste avant la séquence, nous avons pris, le maître et moi, quelques minutes pour lire l'énoncé ensemble. Au dernier moment, le maître a légèrement modifié l'énoncé : il a converti en kilos les 1,35 t et les 1,95 t initiales, car il s'est aperçu que les élèves n'avaient pas encore étudié les tonnes.

Enoncé de problème

Dans une camionnette, on a chargé cinq colis pesant chacun 6,4 kg et seize caisses. La camionnette qui pesait vide 1350 kg, pèse maintenant 1950 kg. Quelle est la masse d'une caisse transportée ?

La séquence a duré trente-huit minutes avec 252 tours de parole (tp). Trois grandes parties peuvent être repérées.

7.1.3.1. Le résumé

⁴¹ En outre, une contribution a été proposée, lors du congrès de l'AFIRSE : Nicole Caparros-Mencacci & Bernard Hérisson, « Il n'y a pas de formation sans bruit » *Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'Education*, », cahier des résumés, Pau, mai 2002.

1. (tp 1-11) Le maître donne la consigne : lire l'énoncé de problème et noter « les questions qui vous viennent à l'esprit » (Séquence, tp 1). Puis, il distribue une feuille où est photocopié l'énoncé. Les élèves se mettent au travail. Une question préliminaire tourmente cependant Virginie : « Il faut d'abord trouver l'opération ou bien d'abord comprendre ce qu'il y a ? » (Séquence, tp. 8), demande-t-elle au maître.

2) (tp 12 à 200) Le maître instaure un long temps de discussion à propos du problème.

- (tp 12-61) Les questions écrites sont posées à l'ensemble du groupe. Les mots « colis », « masse », « caisse » et « chacun » de l'énoncé, sont successivement abordés, avec l'accompagnement du maître.
- (tp 62-119) Sous l'impulsion de l'enseignant, les élèves s'attachent ensuite à « raconter l'histoire » du problème, à dire « ce qu'on cherche ». Apparaît alors une difficulté, pour quatre des cinq élèves, qui se demandent, chacun à leur tour, si les colis sont ou non dans les caisses. Le maître tente de plusieurs manières, de faire en sorte que les élèves dépassent la difficulté. Mais cette dernière résiste pour aux moins deux d'entre eux.
- (tp 120-200) Le maître décide alors d'aller faire des photocopies, sort de la classe, et laisse les élèves continuer seuls la discussion. Rémi essaie de donner sa solution. Mais il est contré par Laura qui pointe qu'il ne faut pas dire les opérations. Le maître revient quelques instants, puis ressort. C'est Laura qui trouve alors le stratagème pour expliquer aux autres la difficulté.

3) (tp 201-252) A ce moment, les élèves semblent prêts à résoudre le problème par écrit. Le maître laisse aux élèves un long temps d'écriture, et se penche sur la production de chacun d'eux.

7.1.3.2. Remarques liminaires

Ce résumé de la séquence présente plusieurs caractéristiques. En effet, d'une part, le découpage a été fait en fonction des agissements du maître. Pourquoi ? Et d'autre part,

ce découpage retient comme des temps forts et signifiants, les deux sorties successives du maître, au même titre, par exemple, que le moment de résolution écrite du problème. En quoi est-ce pertinent, pourrait-on se demander, de s'intéresser à ces moments où le maître est « absent » de la scène ? Ces épisodes ne sont-ils pas négligeables, fortuits, des aléas de la situation éducative, des parenthèses involontaires, des moments « où rien d'important ne peut se passer, où rien ne peut bouger » ? Et d'ailleurs, les élèves peuvent-ils apprendre lorsque le maître « s'absente » ?

L'ambition de l'interprétation qui va suivre est de montrer que ces deux sorties impromptues, étaient non seulement intentionnelles et « mûries » en acte par le praticien, mais encore qu'elles ont constitué une ruse ayant pour visée de permettre aux élèves de déployer, hors de sa présence, des astuces pour « se co-expliquer une difficulté » du problème, résistante jusqu'alors pour deux des cinq élèves au moins. En d'autres termes, par son retrait, le maître a posé les conditions pour un moment d'invention.

7.2. L'analyse de la séquence

Pour cela, ces deux moments particuliers vont être étudiés, après qu'aient été retracés certains des épisodes qui ont mené jusqu'à eux. Ce qui sera l'objet des paragraphes 7.2.4.1. à 7.2.4.8.

Mais auparavant, le type de problème posé, la pratique problématologique du maître et la mise en œuvre du processus de problématisation des élèves vont être caractérisés dans les paragraphes 7.2.1., 7.2.2. et 7.2.3.

7.2.1. Critère a : le type de problème proposé aux élèves

Il s'agit d'un problème à résoudre. En effet, d'une part, la réponse est une solution qui clôt le questionnement relatif à la question posée par l'énoncé « Quel est le poids des caisses ? » : lorsque le poids des caisses aura été trouvé, il ne subsistera plus de

questionnement inhérent à cette question. D'autre part, l'enseignant a pu prédéterminer la réponse à ce problème.

Il s'agit maintenant de comprendre la pratique problématologique de ce maître ?

7.2.2. Critère b : la pratique problématologique du maître

Le maître donne la consigne inaugurale qui est de lire l'énoncé et de noter « toutes les questions qui vous viennent à l'esprit » (Séquence, tp 1). Cette consigne, pour banale qu'elle puisse paraître, a eu des incidences précises sur la situation de résolution du problème:

1. En demandant aux élèves de questionner l'énoncé de problème, le maître évite qu'ils « se précipitent » directement vers la quête de la solution. Autrement dit, il essaie de tenir cette dernière à distance, ou plus exactement de la laisser provisoirement en suspens. Ce faisant, il empêche « le court-circuit entre position du problème et recherche de solution » (Fabre, 1999, p. 180). Il dégage ainsi un espace/temps d'interposition entre position et résolution du problème, dont il demande qu'il soit consacré à poser les questions qui leur « viennent à l'esprit ». Ce qui permet la mise en œuvre du processus de problématisation dans ses trois dimensions. Mais pourquoi consacrer ce temps à susciter le questionnement propre des élèves ?

2. Pour le maître, la résolution de problème permet de « former l'esprit à réfléchir, et à se poser des questions » (Interview Maître, tp 112). Selon lui, la réflexion serait consubstantielle du questionnement, et par voie de conséquence, « former l'esprit à réfléchir » c'est aussi former l'esprit au questionnement. En cela, sa réflexion rencontre celle de Bachelard qui mentionne que « pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique. » (1938, p. 14), mais également celle de Meyer pour qui « il faut penser le questionnement comme tel, à partir de lui-même, et accepter l'idée que la première étape de toute résolution possible a lieu avec la question. Bien poser une question, [...] est le tout premier pas de la pensée dans sa positivité même » (1997, p. 52). Avec cette consigne, le maître permet que la problématicité relative à cette situation puisse être portée à la parole par les élèves, et ce faisant, il instaure la différenciation question-réponse. Le maître n'a pas ici pour visée que les élèves saisissent la réponse qu'il « a dans la tête ». Il a une posture particulière : il se place dans la double position de questionneur – qui est souvent échue au maître seulement –, et de questionné. Mais il

place aussi les élèves, dans cette double position. Autrement dit, maître et élèves vont prendre tour à tour la position de questionneur et de questionné, aucune n'étant figée. Cette duplicité et cette souplesse dans les rôles (questionneur, répondeur) – dans laquelle peut être perçue une manifestation de mètis –, ouvre des perspectives pour le maître. Elle lui permet d'une part de susciter l'initiative des élèves face à la résolution de problème, et d'autre part de travailler, à partir de et avec le questionnement propre des élèves, c'est-à-dire à partir de la « grappe de questions » qui naît de l'instant où ils sont face au problème, dans cette situation d'éducation particulière et unique, questions qui peuvent d'ailleurs advenir à plusieurs autres moments, être modifiées et changées en fonction des avancées. Le maître peut ainsi repérer « ce à quoi se heurtent » les apprenants dans l'instant – « embûches » qu'il a pu anticiper ou qui étaient inattendues. En outre, il lui est possible « de se faire une idée » des cheminements mis en œuvre par les élèves, lesquels constituent pour lui autant d'indices pour penser la suite de son enseignement.

7.2.3. Critère c : le processus de problématisation des élèves

En instaurant un temps d'interposition entre position et résolution du problème, le maître a posé les conditions pour que se déploie le processus de problématisation, a-t-on dit. Les lignes qui suivent vont s'attacher à comprendre un bref intermède survenu en début de séquence, intermède qui va constituer un débordement de ce processus.

7.2.3.1. Un intermède particulier

La consigne inaugurale donnée par le maître est la suivante : « Je vous distribue un petit problème. Vous le lisez tranquillement. [...] Et dans un premier temps, toutes les questions qui vous viennent à l'esprit, vous les notez » (Séquence., tp 1). Cette consigne questionne immédiatement Virginie, peut-être plus, à cet instant, que le problème lui-même. Les interactions avec le maître vont être reproduites ici, avant que d'être commentées.

6	Virginie	Monsieur G, à chaque fois qu'on voit un problème, à chaque fois vous disiez qu'on pensait addition en premier.	<i>Le maître se lève pour</i>
---	----------	--	-------------------------------

			<i>regarder le travail de Rémi et Vincent</i>
7	Maître	Pardon ? On pense à quoi ?	<i>Le maître se rassoit.</i>
8	Virginie	Non, puisque moi, quand je lis un problème, eh ben normalement je pense à addition soustraction, multiplication. Mais....Est-ce qu'il faut....Il faut d'abord trouver l'opération ou il faut d'abord comprendre ce qu'il y a ?	
9	Maître	D'après toi ?	
10	Virginie	Mais comprendre ce qu'il y a... Mais faut pas tout de suite chercher la bonne opération ?	
11	Maître	Surtout pas. On s'en moque de l'opération. Elle va venir toute seule l'opération, si on comprend ce qui se passe. On ne cherche jamais l'opération. Jamais.	<i>Puis, à nouveau long silence. Les élèves lisent ou griffonnent.</i>

La réaction de Virginie (tp 6, 8, 10) est proche de l'étonnement. De plus, elle insiste : « Mais comprendre ce qu'il y a ...Mais faut pas tout de suite chercher la bonne opération ? » (Séquence, tp 10). Il aurait été intéressant, ici, de pouvoir recueillir la parole de Virginie pour lui demander ce qu'elle avait pensé, à ce moment précis, de la consigne du maître. Mais cela n'a pas été possible. L'interprétation qui va être proposée sera donc privée de ce qu'elle aurait pu en dire.

Il faut d'abord noter que c'est la cinquième séance de résolution de problème fonctionnant avec ce dispositif, à laquelle Virginie participe. C'est peut-être ce qui a pu l'amener à formuler une question sur la stratégie du maître. Cette question procède de l'identification d'une contradiction entre ce qu'elle faisait auparavant et ce que le maître leur propose de faire. Tout se passe comme si l'élève sommait le maître de s'expliquer : « Pourquoi ne pas chercher tout de suite la bonne opération, comme j'ai l'habitude de le faire ? Pourquoi m'obliger à passer par le détour des questions ? » semble dire Virginie. En somme, elle pousse le maître à légitimer cette consigne qui la déroute quelque peu, puisqu'elle va à l'encontre de ce qu'elle fait « normalement », c'est-à-dire

« penser addition, soustraction, multiplication ». Cette consigne implique de penser autrement. Elle va même à l'encontre de ce que les livres disent de faire : « d'ailleurs, quand tu vois les problèmes de CM1...de CE1 pardon, et de CE2, la première des choses qu'on leur demande c'est « quelle opération tu vas faire ? » [...] Tu trouves ça dans les livres. Quelle est l'opération ? C'est un peu idiot, quoi ! » (Interview Maître, tp 114). En quelque sorte, Virginie oblige le maître à s'expliquer sur sa propre conception de la confrontation aux problèmes, laquelle contredit celle qu'elle avait intégrée. L'enseignant répond alors : « On s'en moque de l'opération. Elle va venir toute seule, si on comprend ce qui se passe » (Séquence, tp 8). Il signifie à Virginie – et par ce biais aux autres élèves qui entendent – que ce détour va être consacré à comprendre « ce qui se passe » dans le problème. Puis il pose que si « on comprend ce qui se passe » alors « l'opération vient toute seule ». Dans d'autres termes, Deleuze aurait pu répondre de même à Virginie : l'opération « découle nécessairement des conditions complètes sous lesquelles on détermine le problème en tant que problème, des moyens et des termes dont on dispose pour le poser » (Deleuze, 1986, p. 206).

La question de Virginie mérite cependant qu'on s'y attarde encore. En effet, elle ne concerne pas directement la compréhension ni la résolution du problème sur la camionnette. Elle est une réflexion plus générale sur la conception de la résolution de problème du maître, conception étant entendue ici comme « une « vision d'ensemble » basée sur une perspective épistémologique » (Maggi, 2000, p. 2). « Résoudre est-ce une recherche immédiate de la bonne réponse comme je l'ai toujours cru, ou faut-il d'abord comprendre comme dit le maître ? » semble dire Virginie. Autrement dit, la question de cette élève a pour particularité de déborder quelque peu les horizons de la « rationalité de la tâche ». Elle se situe en marge de la séquence didactique : elle peut être considérée comme un « bruit ».

Cependant, cette question ne concerne pas seulement la légitimité de la consigne du maître. Meyer dit que « dans toute question, se retrouve l'énigme du Soi, de l'Autre et des Choses » (1997, p. 51), a-t-on dit. L'intermède constitué par les tours de parole 6 à 11 entre Virginie et le maître pourrait donc contenir un questionnement multiple qui prendrait l'allure suivante :

Questionnement supposé de Virginie	Traduction de la réponse du maître
Qu'en est-il de moi, « moi, quand je lis un	

<p>problème », moi mise face à deux conceptions divergentes de la résolution de problème ?</p> <p>Quelle est la légitimité de votre consigne ?</p> <p>Je prends acte de votre conception et j'accepte d'exécuter la consigne.</p>	<p>Je reconnais le bien-fondé de tes questions et je te réponds.</p> <p>Ma conception est que l'opération vient toute seule, si on comprend ce qui se passe</p>
---	---

La question de Virginie (tp 5) commence par surprendre le maître. Alors, Virginie se met directement en scène, elle même. « Non, puisque moi, quand je lis un problème, eh ben normalement je pense à addition soustraction, multiplication. » (Séquence, tp. 8). Elle s'expose, parle de ce qu'elle a l'habitude de faire quand elle résout un problème. C'est un acte presque audacieux qui témoigne de la confiance instaurée avec le maître. Elle se risque ainsi à mettre à jour la conception de la résolution de problème qu'elle a anciennement intégrée. Mais dans le même temps, pourrait-on dire, se joue en contrepoint une autre partition. Virginie, qui s'est mise en risque, esquisse vers le maître un autre mouvement qui est une demande de reconnaissance du bouleversement qui est en elle.

Dans cet intermède, le maître, est face à ce que Lévinas appelle un *visage*, celui de cette élève. Le visage est ce que le maître voit de Virginie, mais aussi ce qui le « mène au-delà » (Lévinas, 1982, p. 81) de cette perception. C'est l'élan de cette élève vers l'enseignant, élan qui oblige le maître à répondre d'elle, à la reconnaître, dans sa déstabilisation.

Face à cet élan, le maître est d'abord décontenancé. Le retour qu'il fait ensuite à Virginie le « mène au-delà » de son strict rôle de maître. Il répond à la question de la légitimité de la consigne, et il dévoile sa conception de la résolution de problème. Son retour est également une reconnaissance de l'embarras que peut occasionner cette consigne. Virginie réplique alors par le silence que nécessite la « plongée immédiate » dans le travail, silence commun avec les autres élèves, signifiant que la consigne a maintenant été acceptée.

Mais tout laisse à penser que dans l'esprit de cette élève, chemine une question qui n'est pas portée à la parole : « La question vient-elle vraiment toute seule après avoir compris ce qui se passe ? ». L'interview réalisée une semaine plus tard montre, en effet,

que Virginie a poursuivi une réflexion en ce sens, dans laquelle elle parle au nom du groupe : « Nous on pensait tout de suite, addition, addition, addition », martèle-t-elle, « alors que maintenant, on sait qu'il faut comprendre. Avant, c'était addition, addition, addition. Mais après, si quelqu'un ne comprenait pas le texte, on pensait qu'à addition. On pouvait pas savoir » (Interview élèves, tp 110). Et elle ajoute : « Et maintenant, nous on essaie d'abord de comprendre avant de penser addition, addition, addition » (Ibid., tp. 113).

7.2.3.2. Un intermède qui déborde le processus de problématisation

Ce bref intermède, constitué de quelques échanges entre Virginie et le maître en présence des quatre autres élèves, mérite qu'on s'y penche encore. En effet, il fait partie de la confrontation au problème d'arithmétique, et pourtant, il ne peut être rattaché à la position, la construction, ni la résolution du problème sur la camionnette. En d'autres termes, il ne correspond à aucune des trois dimensions du processus de problématisation de Fabre. On dira qu'il déborde le schéma suivant :

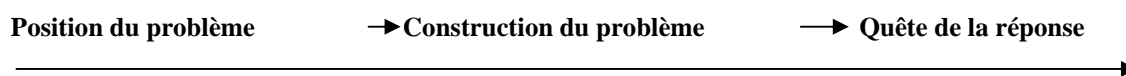


Schéma 2 repris : le processus de problématisation

Mais qu'est-ce qui habite cette séquence sans relever du processus de problématisation ? Pour y répondre, il est nécessaire d'abord de dégager d'autres caractéristiques de cet intermède :

- il est survenu sans préméditation, il est une irruption dans la séquence d'enseignement, on dira qu'il est impromptu.
- il se situe dans les marges de la séquence didactique : c'est un « bruit » qui consiste à attirer l'attention du maître vers des préoccupations autres que la seule « transmission du savoir », mais qui n'en sont pas moins fondamentales.
- il fait néanmoins partie du processus de confrontation au problème, c'est-à-dire, du cheminement du groupe constitué de ces élèves-là, accompagnés de ce maître-là, dans l'ici et maintenant de cette situation, pour élaborer une réponse au problème proposé.
- il est bref, ne dure que quelques secondes – six tours de paroles.
- il se constitue comme un moment où un élève questionne la légitimité de la consigne du maître, et où l'enseignant expose et argumente quelque peu, sa conception

de la résolution de problème, et par conséquent, si l'on suit Maggi, où il dévoile une « perspective épistémologique ». Ce temps où l'élève questionne le fondement épistémologique de la situation, se double alors d'enjeux éthiques où l'enseignant accède au visage de l'élève, et où l'élève fait également un mouvement de reconnaissance vers le maître.

7.2.3.3. Le processus de problémisation

Se dessinent alors les contours d'un espace/temps bref, d'apparence anodine et marginale, où il est question des fondements de la situation. La légitimité de certains propos y est questionnée, argumentée et débattue, dévoilant une conception de l'enseignement, et par conséquent une perspective épistémologique. Il se spécifie d'autre part, par le fait qu'en même temps et de manière indissociable, il est porteur d'enjeux éthiques, c'est-à-dire qu'il est également le lieu de préoccupations relationnelles. L'espace/temps que l'on tente de caractériser, est habité d'un processus qui agence deux « lignes mouvantes » (Deleuze, 1980, p. 31), hétérogènes et interdépendantes, l'une entraînant l'autre dans son sillage. La première pose ou re-pose les fondements de la situation. La seconde, en retentissement à ces bouleversements, re-considère les relations entre les personnes. Ce processus double, dans lequel sont posés ou re-posés les fondements de la situation et qui implique des jeux relationnels entre les différents protagonistes, sera appelé *processus de problémisation*. Il accompagne le processus de problématisation. Ce processus sera à nouveau lisible, dans cette séquence, lors de la première sortie du maître, et pourra être précisé.

En outre, il apparaît qu'une intelligibilité de cette séquence de résolution de problème d'arithmétique peut être élaborée, non plus à partir du seul processus de problématisation, mais à partir du processus de confrontation au problème. Ce dernier comprend deux dimensions : le processus de problémisation (mise en question des fondements de la situation et des relations interpersonnelles), et le processus de problématisation (position, construction et quête de la réponse), et peut être provisoirement représenté de la manière suivante :

Enjeux épistémologiques et éthiques

position Construction Quête de la réponse

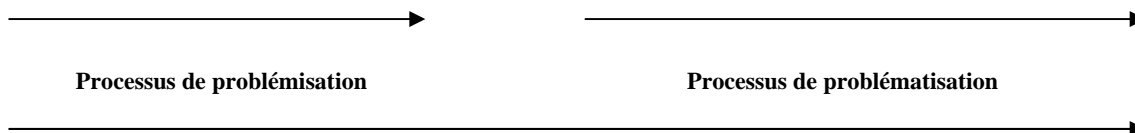


Schéma 4 : Une première schématisation du processus de confrontation au problème

Il est à remarquer que ces échanges ne sont pas passés inaperçus pour les autres élèves. Virginie ne s'est peut-être pas constituée comme le porte parole du groupe. En effet, plus loin dans séquence, il va être de nouveau question de la conception de la résolution de problème du maître, à plusieurs reprises, et avec d'autres élèves. Certains de ces épisodes vont être exposés ci-après.

7.2.4. Critères d et e : genèse du moment d'invention suscité par le double retrait du maître

Le maître a quitté la salle à deux reprises. Ce double retrait, a-t-on dit, va être interprété comme une décision plus ou moins consciente du maître de créer le désordre, décision prise à partir de l'intrigue qui s'est nouée, depuis le début de la séquence, entre l'enseignant et les cinq élèves, face au problème d'arithmétique.

L'analyse va montrer qu'il n'y a pas un moment d'invention unique pour toute la séquence et pour tous les élèves, mais plutôt une série de petits épisodes inventifs amenant à un moment d'invention « culminant » et décisif. Cette lecture va donc retenir certaines interactions, repérées comme signifiantes, qui vont permettre d'élaborer un entendement des micro moments d'invention, personnels ou conjoints, qui ont émaillé la confrontation au problème, ainsi que du moment d'invention qui a fait suite au double retrait du maître. Pour cela, la séquence va être revisitée, dans l'ordre chronologique de son déroulement.

7.2.4.1. Critère d : les postures du maître face au questionnement des élèves

Suite à cet intermède avec Virginie, quatre questions écrites individuellement, sont posées au groupe (tp 12-61) :

« Ca veut dire quoi coliss ? » (Séquence, Vincent, tp 15),

« J'ai pas compris ce que veut dire masse là » (Séquence, Laura, tp 22),

« La caisse ? Qu'est-ce que c'est là, les caisses ? » (Séquence, Laura, tp 41)

« C'est quand on dit « cinq colis pesant chacun ». « C'est le mot « chacun » qui me gêne » (Séquence, Laura, tp 49).

L'élucidation de ces quatre mots proposés par les élèves, constitue le socle, tant de la position du problème (avoir conscience du problème, s'approprier la question) que de sa détermination. Les questions concernent autant la définition d'un mot – comme le mot « colis » –, que la signification du mot dans le contexte de l'énoncé, comme le montrent les « là » des phrases suivantes : « J'ai pas compris ce que veut dire masse là » et « Qu'est-ce que c'est là, les caisses ? ». Les mots « caisse », « masse », et « chacun » ne sont pas inconnus, mais leur signification « là », dans ce contexte précis, semble incertaine. Autrement dit, ces questions, qui apparaissent comme des questions de lexique, sont en réalité des points saillants de l'énoncé dont l'élucidation amorce la compréhension du problème. La position et la construction du problème apparaissent ici comme deux dimensions étroitement imbriquées.

7.2.4.1.1. Le « renard maître d'école »

Face à ces quatre questions, le maître tient une attitude constante : il refuse de donner directement la réponse et délègue cette fonction aux élèves jusqu'à ce qu'il perçoive que ces derniers ne peuvent plus répondre, et que son savoir devient indispensable pour avancer dans la résolution de problème. Il est donc dans un refus relatif : il amène les élèves à la limite de ce qu'ils savent, mais leur apporte immédiatement après, la connaissance qui leur permettra de poursuivre la construction du problème.

Les agissements du maître, qui œuvrent alors en dehors du prescrit, prennent l'allure d'un piège. Il attire les élèves à la pointe de ce qu'ils savent, les laisse se débattre avec l'insuffisance de leur savoir, et intervient, au dernier moment seulement, sur l'état d'avancement de leur réflexion, pour compléter, préciser, valider. L'enseignant est alors « renard maître d'école, [...] catalyseur [...] d'un apprentissage, et il incarne plutôt une vertu, celle de la prudence. » (Fabre, 1999, p. 219). La question est alors de comprendre comment ce maître s'y prend pour attirer les élèves dans le piège, mais aussi ce qui se joue dans cette « prise au piège ».

7.2.4.1.2. Le « maître caméléon »

On peut d'abord remarquer, au travers des interactions (12-61), que l'enseignant prend plusieurs visages, qui peuvent apparaître contrastés. Mètis manifeste ici l'un de ses traits, à savoir la polymorphie. « C'est par la capacité de revêtir toutes les formes sans rester prisonnier d'aucune que se définit chez [...] l'homme aux mille tours, une mètis dont la souplesse ne paraît se plier aux circonstances que pour les dominer plus sûrement » (1974, p. 49), mentionnent Détiennne & Vernant.

Tantôt, l'espace de quelques tours de parole, le maître se métamorphose en un élève parmi d'autres : il parle alors en utilisant le « nous ». Il est alors le maître qui, tel un caméléon, prend l'apparence de ceux qui se trouvent dans son environnement proche, à savoir les élèves, et ceci, pour mieux entrer dans le clan des apprenants. Il fait mine d'être brusquement devenu celui qui, comme ses compagnons, ne sait pas résoudre le problème. Il va même jusqu'à feindre d'être face à des « embûches » identiques à celles des élèves, et de chercher, lui aussi, à comprendre activement : « Tu sais ce que c'est un colis ? Dans ta tête tu as une idée ? Vas-y , explique, dis-nous le » (Séquence, tp 19) exhorte-t-il alors en s'adressant à Rémi.

Cette *métamorphose* a d'ailleurs été en quelque sorte annoncée aux élèves, dès le début de la séquence, lorsque distribuant l'énoncé, il éprouve le besoin de dire : « Moi, je fais comme vous. Je vais le découvrir en même temps que vous » (Séquence, tp 1). C'est un peu comme s'il posait les règles du jeu. Interviewé à ce sujet, le maître répond : « parce que j'ai envie de me mettre au même niveau qu'eux en fait... Donc, je fais comme si je découvrais en même temps qu'eux. C'est pas un trafic, quoi...C'est pas...Comme eux ! » (Interview maître, tp 4). Et il ajoute, « c'est leur dire, ben voilà, c'est pas un piège les enfants, je suis comme vous, on découvre le truc et puis on s'y met tous ensemble quoi, c'est instinctif » (Interview Maître, tp 6).

Précisément, ce qu'il dit « ne pas être un piège ou un trafic », va être ici compris comme une ruse : « telle est la « duplicité » d'une mètis qui, se donnant toujours pour autre que ce qu'elle est, s'apparente à ces réalités mensongères, ces puissances de tromperie qu'Homère désigne par le terme *dolos* » disent Détiennne & Vernant (1974, p. 31). Mais pourquoi le maître se présente-t-il, à cet instant, comme un pair apprenant, c'est-à-dire comme *autre que ce qu'il est* ? Pourquoi cette affirmation mensongère ? Pourquoi ce *manquement* ?

7.2.4.1.3. Le maître qui instaure un espace ludique

Pour le comprendre, il sera de nouveau fait appel à Marcelli. En se plaçant ainsi, l'enseignant trompe les attentes des élèves : il ne se donne plus comme le maître d'un savoir. D'une certaine manière il leur fait défaut : il devient insaisissable. Or, pour Puget « ...l'autre doit être nécessairement différent, inconnu, insaisissable pour que le lien puisse s'établir [...] La qualité de « différent » met l'autre, non seulement à la place de ce que le sujet désire être ou avoir, mais aussi donne le désir de connaître l'inconnaissable, et sauve ainsi de la fusion narcissique » (cité par Marcelli, *ibid.* p. 153). L'« insaisissabilité par polymorphie » (Détienne & Vernant, 1974, p. 41) du maître, induit ce que Marcelli appelle un « vacillement de la relation » (2000a, p. 153). Les élèves qui entendent l'enseignant dire « Moi je fais comme vous, je vais découvrir en même temps que vous », sont trompés dans leurs attentes et déstabilisés. D'ordinaire, un maître n'est pas celui qui découvre mais celui qui a déjà découvert avant eux. Mais de plus, ils sont intrigués. Ce faisant, le maître a ouvert une brèche : il joue, il devient pour eux une énigme. Les élèves ont le désir d'écouter, de s'intéresser à ce maître qui joue à se transformer en pair apprenant. Ils sont curieux de ce que va dire cet enseignant qui prétend découvrir en même temps qu'eux le problème. Autrement dit, ils se prennent au jeu et ce faisant, ils se constituent en sujet : « ils ne sont pas confondus, les attentes de l'un ne rencontrent pas systématiquement les attentes de l'autre et vice versa » (*ibid.*, p. 152). C'est sans doute ce que souhaitait le maître en se métamorphosant en pair et donc en se dégageant d'attentes réciproques. Un espace de jeu, dans lequel chacun pourra s'investir pour réaliser la tâche, est alors constitué. « Cet espace ludique, Winnicott l'a appelé « espace transitionnel » » (*ibid.*, p. 152), dit Marcelli.

7.2.4.1.4. Le « maître co-équipier »

La particularité de ce maître est que, de manière assez étonnante, il annonce dès le départ sa duplicité : autrement dit, il « joue franc jeu ». En ce sens, il s'expose et prend des risques, mais des risques réduits, car, dans l'espace de jeu qu'il a initié, il avance masqué, déguisé en apprenant. Il est en quelque sorte le *co-équipier* qui encourage les autres, leur donne la parole, les incite à chercher, à converser ensemble. Virginie, peut ainsi s'adresser à Vincent et élaborer une petite scène de la vie quotidienne, pour expliquer le mot « colis » : « Par exemple tu veux porter un journal à quelqu'un. Ça s'appelle un colis » (Séquence, tp 18). Estelle fait de même, à propos du mot « caisses » : « C'est comme des gros cartons et dedans on met par exemple... » (Séquence, tp 45). Ces brèves mises en scène

constituent l'esquisse de mouvements de scénarisation, préludes à des mouvements heuristiques qui vont pouvoir se déployer plus loin, et que le maître autorise, voire encourage.

7.2.4.1.5. Le « maître initiateur »

Puis, lorsque l'enseignant perçoit que la réponse est, à son sens, suffisamment construite, il change de visage, l'espace d'un instant, et de manière extrêmement souple. Il se transforme en *initiateur* qui se retire du groupe des apprenants, qui attend les élèves à la fin de chacune des étapes pour leur signifier qu'elle est franchie : « Voilà, un colis c'est une caisse. C'est quelque chose dans lequel se trouve un objet qui est emballé » (Séquence, tp, 21).

La polymorphie de ce praticien agit sur différents niveaux de la situation de la résolution de problème. Elle permet à l'enseignant co-équipier de créer un champ potentiel qui suscite et soutient l'investissement des élèves dans leur confrontation au problème, et à l'enseignant initiateur, de valider leurs avancées, d'apporter les connaissances manquantes et de contenir l'inquiétude des élèves, car pouvoir « tolérer l'incertitude, accepter l'inattendu ou l'insolite sont des préconditions indispensables pour investir son proche environnement et développer des capacités d'apprentissage » (Marcelli, 2000a, p. 176). En somme, le champ potentiel ainsi instauré permet de susciter, contenir et étayer les processus de problématisation et de problématization des élèves, mais aussi les premiers mouvements d'invention.

7.2.4.2. Critère e : les premiers mouvements heuristiques

Après le travail de questionnement des quatre termes, le procès d'interlocution va se nouer jusqu'au moment d'écriture de la résolution, sur la question des seize caisses : « Elle se demande ce que vient faire ce « seize caisses » là, comme ça » (Séquence, tp 53) dit par exemple le maître. La construction du problème par les élèves va donc se heurter à une « embûche ». Cette dernière peut avoir pour origine une « ambiguïté de formulation de l'énoncé » (Ehrlich, 1990, p. 69-70) – « seize caisse » vient immédiatement après « cinq colis pesant chacun 6,4 kg » –, ambiguïté renforcée peut-être par une explication antérieure du maître qui a dit « un colis c'est une caisse » (Séquence, tp 21). Quoi qu'il en soit, cette question

des « seize caisses » va être, ici, la principale difficulté. C'est la pierre d'achoppement de ce problème, celle à laquelle quatre des cinq élèves vont être confrontés, qui va résister jusqu'à la deuxième sortie du maître pour au moins deux élèves. Elle est portée à la parole, à maintes reprises et de manière insistante :

Laura : « Dans une caisse, y'a cinq colis ? » (séquence, tp 76),

Virginie : « On met les cinq colis en plus ? Avec les seize caisses ? » (Séquence, tp 81),

Estelle : « Y'a un truc que j'ai pas compris. Je sais pas si dans une caisse il y a cinq colis. » (Séquence, tp 95)

Vincent : « Oui, dans une caisse, y'a cinq colis parce que euh... » (Séquence, tp 97).

Rémi, lui, a immédiatement compris la difficulté car il dit « Mais en rajoutant le colis et les caisses, ça va donner le poids du camion. » (Séquence, tp 85).

La levée de cette ambiguïté va être à l'origine des 150 tours de paroles qui suivent. Parmi eux, vont être retenus certains échanges conçus comme signifiants, c'est-à-dire ceux dont l'analyse et l'interprétation montrent qu'ils ont permis au groupe – ou à certains de ses membres seulement –, d'avancer dans la compréhension de cette difficulté. Quatre petits épisodes vont être étudiés.

7.2.4.2.1. Virginie met en œuvre une première série de mouvements d'invention

Le maître, redevenu co-équipier, lance à tout le groupe une question à propos de ce qui a été identifié comme une « gêne » pour Laura, et qui concerne les « 16 caisses ».

53	Maître	D'accord ? Bon, et pour « 16 caisses » ? Elle se demande ce que vient faire ce « 16 caisses » là, comme ça.
54	Virginie	Eh ben, ils disent qu'il transporte 16 caisses. Tu ne sais nullement pas le poids. Et tu devras le trouver. Seize caisses, on te dit pas le poids. Ils te disent juste que la camionnette doit charger 5 colis et 16 caisses. Cinq colis, ils te disent le poids, mais 16 caisses, ils te le disent pas. A la fin la question est « quelle est la masse d'une caisse transportée ? » Ca veut dire « quel est le poids d'une caisse ? » Et comme y'en a 16, il faut...Si tu as le poids d'une, tu peux avoir les 16 caisses. Tu as compris ?
55	Laura	Hum, hum...

C'est Virginia qui se pose en pionnière et qui va tenter une première réponse, en s'adressant spécifiquement à Laura. Pour cela, elle va considérer non pas Laura seule face à cet énoncé, mais Laura face à des « ils » qui lui parlent : « ils disent [...] ils te disent [...] ils te le disent pas » pointe Virginia. On devine que ces « ils » sont les auteurs de l'énoncé. Et il semble acquis pour cette élève qu'il y en a plusieurs.

Virginia va donc créer pour Laura une fiction : les auteurs de l'énoncé lui parlent. Laura se retrouve ainsi au cœur d'une histoire, où elle aurait pour mission de résoudre le problème. Les auteurs de l'énoncé seraient ceux qui en énoncent les conditions, et elle, en serait l'héroïne : « Tu ne sais nullement pas le poids. Et tu devras le trouver. » s'entend-elle dire. Virginia transporte donc sa camarade sur une autre scène, grâce à laquelle cette dernière peut avoir un autre point de vue sur le problème, point de vue d'importance puisqu'il permet d'avoir accès aux intentions des auteurs de l'énoncé.

Comment comprendre la création par Virginia d'une fiction, dans laquelle Laura est transportée sur une autre scène – les auteurs de l'énoncé s'adressent à elle –, et se retrouve être l'héroïne d'une quête dont ces mêmes auteurs sont sensés avoir posé les conditions ?

Virginia met ici en œuvre un mouvement de scénarisation particulier. Celui-ci consiste à transformer le parcours d'élaboration de la réponse au problème sur la camionnette, en une narration qui prend ici la forme d'une quête initiatique. Or, « le récit est notre moyen spécifiquement humain de mettre en ordre les événements au fil du temps, de les ordonner de manière distincte qui prenne en compte les états et les circonstances dans lesquels se trouvent les protagonistes, et qui en même temps laisse une marge de manœuvre à celui qui raconte l'histoire et à ceux qui les écoutent. » (Bruner, 2000, p. 8). Il a également pour mission « de redresser ou d'expliquer le déséquilibre qui a porté l'histoire au premier plan. Une histoire a de ce fait deux aspects : une séquence d'événements, et une évaluation implicite des événements racontés » (Bruner, 1999, p. 152). La narration est donc le support qui permet à Virginia de proposer une première séquence d'événements, où est inventorié ce qui est connu, ce qui n'est pas connu, ce qu'il faut chercher. L'un des intérêts de cette première proposition est qu'elle l'amène, en fin d'énumération, à cerner des zones qui restent obscures.

Ce qui est connu	Il faut charger 5 colis et 16 caisses Le poids des colis
------------------	---

Ce qui n'est pas connu	Le poids des caisses
Ce qu'il faut chercher	Le poids d'une caisse
Les zones obscures	Comme il a 16 caisses, il faut... Si tu as le poids d'une on peut chercher celui des 16

Le mouvement de transformation du problème en récit sera appelé mouvement de narrativisation. Il donne naissance à des « bouts de récits » que Bruner appelle des « heuristiques narratives » (1999, p. 156). Il fait donc partie des mouvements heuristiques. Mais le mouvement de narrativisation est concomitant et consubstantiel d'autres mouvements qui relèvent, eux, du processus de problématisation. Le tableau suivant les expose.

Transformation du problème en récit	Mouvement <i>de</i> narrativisation	Mouvement heuristique de scénarisation
Mise en ordre de l'expérience	Mouvement de séquentialisation	Mouvement de problématisation concernant plus particulièrement la dimension de position du problème
Séparation de ce qui est connu et, de ce qui ne l'est pas	Mouvement de discernement (étymologiquement, discerner c'est séparer).	Mouvement de finalisation donc en lien avec la dimension de quête de la réponse
Maintien du contact avec la question posée	Mouvement de mise en perspective avec ce qui est à chercher	Mouvement de problématisation en lien avec la construction du problème
Etablissement de liens avec ce qui est mal compris, ambigu ou problématique	Mouvement de délimitation langagière de ce qui reste obscur.	

Tableau 27 : Une première identification des mouvements heuristiques de Virginie

Mais la création d'une fiction par Virginie a un autre aspect d'importance. Cette élève se constitue ici, en quelque sorte, comme la traductrice des attentes présupposées des auteurs envers Laura. Dans cette métamorphose (mètis commencerait-elle à être à l'œuvre chez de jeunes élèves également ?), Virginie a un double visage :

- elle est celle qui présente à Laura le chemin à parcourir « Tu ne sais nullement pas le poids et tu devras le trouver ».

- dans le même temps, elle est celle qui balise, dans le présent et pour elle-même, l'itinéraire qu'elle n'a pas encore parcouru et qu'elle va devoir parcourir.

C'est donc comme si, par le biais de Laura, elle pouvait se mettre en scène, et se parler à elle-même : « Tu as compris ? » adresse-t-elle alors, à Laura, comme à elle-même. Laura est ainsi devenue le double par l'intermédiaire duquel Virginie se parle à elle-même, mais à distance. D'autres mouvements heuristiques peuvent ainsi être repérés.

7.2.4.2.2. Une seconde série de mouvements d'invention chez Virginie

Se place du point de vue des auteurs et de leurs supposées intentions	Mouvement de changement de point de vue	Mouvement heuristique de mobilisation exploratoire
Transforme Laura en double par l'intermédiaire duquel elle se parle	Mouvement d'implication/distanciation	
Expose le parcours que doivent effectuer Laura et elle-même	Mouvement d'objectivation/subjectivation	

Tableau 28 : Une seconde identification des mouvements heuristiques de Virginie

Par l'invention d'une fiction dans laquelle Laura est mise en scène, Virginie pose les prémisses pour entraîner sa camarade dans un jeu. Rien ne dit, pour le moment, que Laura va accepter d'y entrer. Mais si tel était le cas, pourrait-on dire qu'un espace potentiel a été instauré entre les deux élèves ? Néanmoins, il faut constater que la narration de Virginie n'a pas encore été efficace à répondre à la question du maître concernant Laura : « Elle se demande ce que vient faire ce « 16 caisses », là comme ça » (tp 53). Mais un premier pas a été fait.

Le premier mouvement de scénarisation ayant été esquissé par Virginie, le maître demande alors, tout de suite après, à d'autres élèves, de faire de même.

7.2.4.3. Critère d : quelques astuces du maître pour susciter la mise en œuvre de mouvements heuristiques chez d'autres élèves

Les interactions suivantes vont être analysées.

62	Maître	Alors, qu'est-ce qu'on cherche là dedans ? C'est quoi le problème ? Attends laisse parler Vincent.	<i>Virginie veut prendre la parole.</i>
63	Vincent	Ben en fait, dans ce problème, il faut trouver le prix d'une caisse	
64	Maître	Le poids	
65	Vincent	Le poids d'une caisse. Et comme elle a dit Virginie, quand tu trouves les 16, tu trouveras une caisse. D'abord il faut que tu trouves une caisse et après tu trouveras les 16.	
66	Maître	Moi, j'aimerais qu'on me dise voilà. J'ai pas le problème sous les yeux. Je l'ai pas. J'aimerais qu'on me raconte l'histoire. Qu'est-ce qu'on me demande ? Estelle.	<i>Le maître retourne la feuille, imité en cela par Estelle et Virginie.</i>

La demande formulée par le maître (tp 66) est double. C'est d'une part « Qu'est-ce qu'on me demande ? », et d'autre part « J'aimerais qu'on me raconte l'histoire ». Ces deux consignes ont pour visée commune la relance du processus de problématisation des élèves.

7.2.4.3.1. Un expédient pour relancer le processus de problématisation

1) La question « Qu'est-ce qu'on me demande ? »

C'est une façon, pour le maître, de faire en sorte que le processus de problématisation des élèves revienne sur l'une des ses dimensions qu'est la position du problème. Comme si le maître avait saisi, à cet instant, la nécessité de faire des allers-retours vers la question initiale. Il apparaît donc que la position du problème n'est pas ici une étape unique, délimitée dans une tranche temporelle, qui n'apparaîtrait qu'une fois en début de confrontation. La dimension de position réapparaît ici de manière imprévue, alors qu'est entamée la construction. Elle peut donc occuper le devant de la scène à un certain moment, non planifiable, car la situation l'exige dans l'instant, puis immédiatement après, laisser place à la construction du problème, par exemple. Sa réapparition ne signifie pas replication à l'identique, mais plutôt, formulation différente du même problème, en fonction de l'avancée des élèves. Les dimensions de position et

de construction, au sens de Fabre, semblent se spécifier en ce qu'elles sont toujours présentes dans la confrontation au problème, en ré-élaboration permanente, et dépendantes des autres dimensions : elles peuvent revenir au premier plan si nécessaire. Il n'y a donc pas de circuit linéaire, chronologique et « majorant », position-construction-quête de réponse. Ce qui tendrait à corroborer le fait que le temps de la confrontation au problème est un temps « qui se plie et qui se tord » : « Quand le sujet fonctionne, « le temps se chiffonne » » dit Houdé (1995, p. 11).

7.2.4.3.2. Une incitation à la narrativisation

2) La consigne « J'aimerais qu'on me raconte l'histoire ».

A ce moment, le maître a sans doute l'intuition du travail de problématisation qu'implique la narrativisation. Il a pu constater l'avancement précédent de la dyade Virginie-Laura et souhaite que d'autres élèves puissent en faire autant. Il utilise donc ce même stratagème – il incite à la narrativisation – pour re-lancer le processus de problématisation des autres élèves. En bon co-équipier, il tourne la feuille où est écrit l'énoncé – « J'ai pas le problème sous les yeux » dit-il. Il impulse ici un mouvement de détachement d'avec l'énoncé – il est imité par Estelle et Virginie. Sa visée est que les élèves puissent « parler le problème autrement que ce qu'il est écrit », en mettant en récit leur propre expérience de la confrontation. Et il adresse cette demande plus particulièrement à Estelle, qui reste un peu en retrait. Ce nouveau récit d'Estelle permet à Virginie, qui voulait intervenir depuis plusieurs tours de parole, mais aussi à Laura, de pouvoir pointer précisément ce qui reste encore problématique pour elles.

7.2.4.4. Critère e : une identification de l'« embûche » par Laura et Virginie

Dans le petit extrait suivant, les deux élèves commencent à cerner l'« embûche ».

73	Virginie	Non, mais y'a un truc que j'ai pas compris
74	Maître	Attends
75	Virginie	Si on rajoute les cinq colis à...
76	Laura	Dans une caisse il y a cinq colis ?
77	Virginie	Non, moi je crois qu'il y a ...

78	Maître	Les colis et les caisses, là ? Est-ce que c'est la même chose ? Dans les caisses y'a des colis ? Est-ce que... ? Vincent ne touche pas ton stylo, laisse-le
79	Virginie	Non, parce qu'ils ont dit, il transporte cinq colis. Alors cinq colis, le colis il pèse...Normalement, on sait pas si il pèse plus lourd ou moins lourd que la caisse.
80	Maître	Ouais
81	Virginie	Mais je sais pas quand on dit « il pèse 1350 » et après on dit qu'il « pèse 1950 »...si on met les seize caisses en plus...On met les cinq colis en plus ? Avec les seize caisses ?

Après avoir cerné ce qu'elle ne comprenait pas, Virginie annonce de manière plus précise qu'elle a identifié ce qui sera appelé provisoirement un « conflit » : « Non, mais y'a un truc que j'ai pas compris » dit-elle. Suivent deux interventions consécutives de Virginie (tp 75) et Laura (tp 76). La première émet la supposition de rajouter les colis aux caisses, la seconde formule une question sur l'inclusion des colis dans une caisse. Le point commun entre ces deux interventions est qu'elles concernent toutes deux « l'embûche » du problème, à savoir le lien d'inclusion ou de disjonction entre l'ensemble des colis et l'ensemble des caisses. Les deux élèves produisent successivement deux traductions de plus en plus précises de cette embûche. Il est à remarquer que Virginie et Laura semblent avancer côte à côte dans leur réflexion, la progression de l'une servant presque immédiatement de point d'appui à la progression de l'autre, comme si l'une se voyait avancer dans la progression de l'autre. Ce qui semblerait confirmer l'instauration d'un espace potentiel entre les deux élèves, espace où des jeux relationnels coopératifs – au sens de opérer ensemble, côte à côte, l'une servant d'appui à l'autre – soutiennent des jeux cognitifs et épistémiques.

7.2.4.1.1. L'identification d'une alternative

Ce qu'ont identifié les deux élèves ressemble à quelque chose qui pourrait s'énoncer de la façon suivante :

- A : les cinq colis sont dans les caisses.
- Non A : les cinq colis ne sont pas dans les caisses.

Or, le « conflit » identifié obéit au principe de non contradiction : « on peut avoir A et non A, mais pas en même temps » (Meyer, 1997, p. 48). Autrement dit, « l'un des deux est nécessairement exclu » (ibid.). Les deux élèves ont donc identifié une alternative, laquelle a

pour particularité ici d'être composée de deux termes contradictoires qui ne peuvent co-exister en même temps : « si l'un des deux est vrai, *nécessairement*, l'autre ne *peut* l'être » (ibid., p. 49). Pour elles, la question est alors la suivante : qu'est-ce qui de A ou de non A est vrai ? Comment faire pour savoir si les colis sont dans les caisses ou sont en dehors des caisses ?

Virginie tente un pas en avant. Elle utilise à nouveau la narrativisation, sur le même mode que précédemment. Elle prend le point de vue des auteurs de l'énoncé – qu'ont-ils voulu dire précisément ? – pour ordonner son expérience différemment. « Non, parce qu'ils ont dit, ils transportent cinq colis. Alors cinq colis, le colis il pèse... Normalement on sait pas si il pèse plus ou moins lourd que la caisse » avance-t-elle.

Cette réflexion peut avoir une double signification. D'une part, Virginie soupçonne que l'origine de l'ambiguïté est dans la manière dont l'énoncé est écrit : « ils ont dit » répète-t-elle. D'autre part, elle cerne de plus en plus finement que l'ambiguïté concerne les liens entre les colis et les caisses. Elle va alors passer par le biais du poids des colis et des caisses, pour considérer le problème sur un autre plan et pour mettre à l'épreuve les termes de l'alternative. Ses propos semblent traduire le raisonnement suivant :

- « Si le colis pèse plus lourd que la caisse, alors on est sûr que le colis n'est pas dans la caisse ». Ce qui est ici un raisonnement hypothético-déductif, une « conclusion-démonstration » (Polya, 1965, p. 102) à valeur de preuve. Dans ce cas, le problème peut être résolu.

- « Mais si le colis pèse moins lourd que la caisse, alors on n'est pas sûr qu'il ne soit pas dans la caisse », ce qui est ici une heuristique au sens de Polya, laquelle ne « fournit qu'une indication plausible et non une certitude » (ibid., p. 101). Mais cette incertitude empêche que le problème soit résoluble. Mais le poids des caisses n'est pas donné dans le problème car c'est justement ce qu'il faut chercher. La stratégie de Virginie ne lui permet pas d'aboutir à une certitude.

Il est à noter que cette question de la relation entre les colis et les caisses est cruciale. Tant qu'elle n'est pas clarifiée, les élèves ne peuvent aller de l'avant. D'autant plus que, dans l'énoncé, il n'est pas explicitement dit que les colis sont en dehors des caisses. Pourtant, c'est la condition pour que le problème soit résoluble. Les élèves doivent donc nécessairement postuler que les colis ne sont pas dans les caisses. Le repérage de ce postulat incontournable s'avère ainsi être l'enjeu de ces échanges. Virginie avance

encore d'un pas. Elle formule une question plus précise, qui contient l'option que les colis ne sont pas dans les caisses, mais « en plus » des caisses : « On met les cinq colis en plus, avec les seize caisses ? » (tp 81) demande-t-elle clairement.

Dans ce bref échange, Virginie et Laura mettent en œuvre d'autres mouvements de problématisation. Les questions qu'elles arrivent peu à peu à poser, sont une énonciation, même partielle, de l'alternative « colis dans les caisses/colis en dehors des caisses ». Cette énonciation suppose deux instances : celle du proposant – qui avance le premier terme de l'alternative, c'est-à-dire « les cinq colis sont dans les caisses » –, et celle de l'opposant qui contredit la première : « les cinq colis sont en dehors des caisses » –. Or, « 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 » (Nonnon, 2000, p. 34). Il est donc possible d'avancer que la formulation par Virginie et Laura des deux questions suivantes – « On met les cinq colis en plus, avec les seize caisses ? » et « Dans une caisse il y a cinq colis ? » –, sous-tend l'instance d'un tiers qui considère chacun des deux termes de l'alternative, même si la visée est d'en exclure un.

Les mouvements de problématisation mobilisés peuvent être déclinés ainsi :

Mouvement de formulation d'une alternative	Enonciation d'une proposition	Voix du proposant
	Enonciation d'une proposition contraire	Voix de l'opposant
	Perception de l'alternative (qui contient la nécessité d'exclure une proposition)	Voix du tiers qui considère deux propositions qui ne peuvent co-exister
	Traductions successives de l'alternative	
	Formulation en question de l'alternative	
Changement de plan pour mettre à l'épreuve chacun des termes de l'alternative	Mise en œuvre d'un raisonnement hypothético-déductif à valeur de preuve	
	Formulation d'une heuristique au sens de Polya, plausible mais non certaine	

Tableau 29 : Une troisième identification de mouvements heuristiques chez Laura et Virginie

A la question précise de Virginie, le maître répond alors en « passant le flambeau » à Rémi, dont il a dû s'apercevoir qu'il avait compris. Malgré la réponse que lui apporte Rémi « Mais en rajoutant les colis et les caisses, ça va donner le poids du camion » (tp 83), Virginie éprouve quand même, le besoin de confirmer « C'est pour ça, je savais pas s'il fallait rajouter les colis avec les caisses dans le poids » (tp 87). Ce que le maître traduit encore : « Je comprends ce que tu veux dire. Tu savais pas si les seize caisses étaient comprises dans les cinq colis » (tp 88). Un mouvement de co-traduction successive de la relation entre les colis et les caisses peut être perçu ici.

7.2.4.5. Critère e : Les trajets des trois autres élèves

A considérer les avancées des cinq élèves, on note que tous ont un trajet singulier. Si Virginie et Laura ont entrepris de traduire l'alternative en question, et de mettre à l'épreuve chacun de ses deux termes, il n'en est pas de même pour tous. Estelle et Vincent ne semblent pas avoir encore cerné cette question incontournable. Rémi lui, est particulièrement silencieux : la suite montrera qu'il a déjà compris le problème et trouvé l'algorithme de résolution, et que ce silence signifie que, pour le moment, il patiente.

Il est cependant remarquable de constater que les explications données à Virginie et les réflexions qu'elle formule « n'atteignent » pas tous les élèves du groupe. Estelle et Vincent ne s'en emparent pas. Comme si, pour le moment, ils y étaient sourds, comme si une explication ne pouvait « atteindre » un élève que si cette explication répondait à une question qu'il s'est posée lui-même, de manière privée ou face au groupe. Seule, Laura manifeste qu'elle a fait son propre cheminement aux côtés de Virginie et qu'elle peut donc « saisir » ses réflexions : « Je voulais dire pareil » (Séquence, tp 91), dit-elle. Ce qui peut être compris par le fait que Virginie a développé ses narrativisations, officiellement pour répondre à une question de Laura, en s'adressant de surcroît explicitement à elle. En somme, ce que dit Virginie, « ça la regarde ». Ceci plaide, une fois de plus, pour l'hypothèse de la création d'un champ potentiel co-investi, entre Virginie et Laura. Mais les autres – surtout Estelle et Vincent – semblent ne pas se sentir concernés par ce

dialogue, par cette quasi aparté, cet espace privé auquel ils n'accèdent pas, et qui occupe pourtant pleinement le devant de la scène.

Comment le maître va-t-il alors réagir ?

7.2.4.6. Critère d : les derniers stratagèmes du maître

A ce stade de la séquence, le maître semble croire, quant à lui, que les autres élèves ont suivi les avancements de Virginie et Laura. Il a l'impression qu'à cet instant, les cinq élèves ont compris que les caisses n'étaient pas dans les colis, comme le montrent les interactions suivantes.

94	Maître	Bon, on est tous d'accord ? Y'a les caisses d'un côté et les colis de l'autre. D'accord ?
95	Estelle	Y'a un truc que j'ai pas compris. Je sais pas si dans une caisse il y a cinq colis

Malgré que le maître dise, de manière très explicite, que les colis ne sont pas dans les caisses, certains élèves n'ont toujours pas saisi. En effet, une question d'Estelle vient immédiatement contrarier l'espoir du maître. Elle prévient tout de suite qu'elle n'a pas compris. La réaction du maître est alors de « sonder » également Vincent. Il s'aperçoit que celui-ci n'est pas non plus au clair. Il semblerait qu'ici, le maître prenne brusquement conscience que deux élèves au moins ne suivent pas la progression apparemment homogène du reste du groupe, malgré tous les agissements et procédés utilisés (incitation à la narrativisation, explication par l'autre...). L'ambiguïté sur les colis et les caisses subsiste toujours pour eux.

L'enseignant, qui œuvre pour que ses élèves construisent une réponse, semble éprouver brutalement ici, l'urgence de « s'attarder » avec eux, sur ces ambiguïtés résistantes, de se donner « le temps nécessaire pour « saisir » ce qui est en train de se dérouler, là » (Stern, 2000, p. 76), entre eux, pour y réfléchir quitte à « changer le cours » de la confrontation au problème tel qu'il pouvait s'annoncer juste avant. D'ailleurs, il reste sans prendre la parole pendant quatre tours. C'est un peu comme s'il était subitement précipité dans « le moment présent qui fournit à chaque fois l'occasion au sage d'accorder sa liberté intérieure à l'événement » (Trédé, 1992, p. 56). Il intervient alors à nouveau, dans les interactions suivantes.

101	Maître	Non. On ne sait pas le poids des cinq colis. Moi, je vais vous demander. Comment auriez-vous dit si vous vouliez que les caisses soient à l'intérieur des colis ? Qu'est-ce que vous auriez dit ? Est-ce que vous auriez dit la même chose ? Si c'est vous qui faisiez le problème, et que vous avez des colis, et dans ce colis il y a des caisses. Qu'est-ce que vous auriez marqué ?	<i>Silence ...le maître s'adresse à tous...Seules Virginie et Laura lèvent le doigt</i>
-----	--------	--	---

Le maître utilise ici un stratagème dont la visée est d'impulser chez les élèves un double mouvement heuristique :

- un mouvement de changement de point de vue : il incite les élèves à faire comme s'ils étaient les auteurs d'énoncé, c'est-à-dire à prendre ce point de vue particulier,
- un mouvement d'exploration du terme 1 de l'alternative, celle où les colis sont dans les caisses.

Il cherche à poser les conditions pour que les élèves mettent à jour l'impossibilité du premier terme de cette alternative, et donc sa nécessaire exclusion. Si les colis étaient dans les caisses, la formulation de l'énoncé aurait été tout à fait autre. Or, il n'en est pas ainsi. Donc, dans cet énoncé, il n'est pas possible de supposer que les colis sont dans les caisses. Il incite ainsi les élèves à produire un raisonnement à caractère déductif, raisonnement à contrario qui pourrait les amener à une quasi certitude : les caisses ne sont pas dans les colis.

Le fait que seules Virginie et Laura lèvent le doigt pour répondre à la question, montre que certains élèves n'ont toujours pas compris que les colis n'étaient pas dans les caisses. Ce qui n'a sans doute pas échappé au maître.

105	Maître	D'accord, je crois que vous êtes sur la bonne voie. Les colis c'est une chose et les caisses c'est autre chose. Donc y'a combien de cartons dans cette camionnette en fait ? Finalement ?	
106	Estelle	16 il doit y en avoir 16, puisqu'on nous dit que 16 caisses il y a...	<i>Le maître regarde tous les élèves l'un après l'autre</i>

			<i>et sourit</i>
107	Laura	Y'a 21 cartons	
108	Maître	Pourquoi 21 ?	
109	Laura	Parce que y'a les 16 caisses et y'a les 5 colis.	

En demandant combien il y a de cartons dans cette camionnette, il contrôle la compréhension de l'énoncé. Il peut en tirer une certitude : maintenant, Laura a compris. Mais ce n'est pas le cas pour tous. En effet, malgré des paroles très claires et explicites du maître, à propos des colis et des caisses, Estelle n'a encore pas compris. Ce qui montre une fois de plus, s'il en était besoin, que fournir une réponse est vain pour celui qui n'a pas construit le problème qui la sous-tend.

110	Maître	Voiaalà ! Vous les imaginez ? Vous l'imaginez cette camionnette ?	
111	Virginie	Oui, oui	
112	Maître	On l'ouvre. On a les cinq colis d'un côté et on a les 16 caisses de l'autre. D'accord ? C'est plus clair comme ça ? Bien, on continue. Parce qu'il faut arriver à savoir ce qu'on nous demande quand même. Maintenant, on voit bien notre camionnette hein ?	<i>Il fait le geste d'ouvrir le haillon d'une camionnette et montre avec ses mains à droite les colis et à gauche les caisses.</i>

C'est la dernière tentative du maître. Il mime la situation, la matérialise. Mais il décide de ne pas s'attarder sur les explications qu'il pourrait donner. A l'évidence, les procédés employés habituellement n'y suffisent plus. Et de plus, il est temps d'aller de l'avant. L'enseignant va prendre la décision d'agir autrement.

7.2.4.7. Critère d : Un premier retrait du maître

7.2.4.7.1. Le maître qui saisit le kairos

A partir du tp 73 – où il s’est aperçu que deux élèves, Estelle et Vincent, ne suivent pas l’avancée des autres –, et jusqu’au tp 117, le maître est en alerte. Il est sur ses gardes, vigilant, et de plus – étymologiquement, alerte vient de l’italien « all erta » signifiant « sur la hauteur » –, il sur-veille et en même temps, il se prépare à agir.

Pour cela, il va d’abord inventer une procédure de contrôle de la compréhension de la difficulté, en adressant à tous la question : « Donc y’a combien de cartons dans cette camionnette en fait ? Finalement ? ». Cette question n’était sans doute pas préparée, elle est survenue dans l’agir. Elle témoigne que l’enseignant met en œuvre, en acte, un processus de référencement, permettant d’évaluer, à cet instant précis, l’avancement, de tous les élèves dans la compréhension du problème.

De ce contrôle, il retire deux certitudes et une incertitude :

- Laura a compris la difficulté, et par conséquent deux élèves sur le groupe – Rémi et Laura – sont prêts à résoudre le problème.
- Estelle n’a pas encore compris que les colis n’étaient pas dans les caisses, mais a quand même progressé dans la compréhension de l’énoncé. Néanmoins, deux élèves – Vincent et Estelle – ne peuvent pas, pour l’instant, réussir la résolution.
- Virginie a beaucoup avancé, mais n’a pas donné de réponse à la question. Le fait que Virginie n’ait rien dit signifie-t-il que sa compréhension de la difficulté est encore incertaine ?

La vidéo permet de noter un élément d’importance : juste après avoir posé la question, le maître prend le temps de regarder chaque élève. Est-ce seulement pour solliciter la réponse de chacun ? N’est-ce pas aussi pour avoir une idée, à partir de certains indicateurs, de la manière dont chacun écoute, dont chacun réagit à la question ? Ne capte-t-il pas des regards lumineux, intéressés, indécis, perplexes, ennuyés ? Ne considère-t-il pas les postures corporelles redressées ou avachies ? Ne lit-il pas, à travers ces signaux, combien la difficulté résiste pour certains, mais aussi qu’elle ne devrait plus tarder à céder pour d’autres ? N’y a-t-il pas en outre, à ce moment, un débat intérieur du maître qui se demande comment faire pour que les élèves puissent dépasser cette difficulté ? Quel changement produire ?

L’entretien-post du maître, n’a pas permis de confirmer ces hypothèses. Cependant, sa phrase « je crois que vous êtes sur la bonne voie » prouve qu’il a évalué en acte l’avancée de l’ensemble des élèves. Autrement dit, il a perçu des signaux chez les élèves, qui d’une

part le tiennent en alerte, et qui par ailleurs semblent lui permettre de croire que le « terrain a suffisamment été déblayé » pour qu'ils puissent trouver ensemble « la bonne voie ». Autrement dit, l'intelligence du kairos est à l'œuvre chez ce praticien.

Il utilise alors ses dernières « cartouches de maître » – il incite à la narrativisation, il mime, il matérialise le problème –, et s'aperçoit que ces dernières sont insuffisantes à déclencher la compréhension attendue. Peut-être envisage-t-il d'autres scénarios, d'autres manières de faire – par exemple susciter d'autres mouvements heuristiques chez les élèves. Mais ne seraient-ils pas également voués à l'échec ? Alors, il décide d'aller de l'avant : « Bien, on continue. Parce qu'il faut arriver à savoir ce qu'on nous demande quand même. » dit-il. Suivent les échanges transcrits ci-dessous.

7.2.4.7.2. Critère d : le maître décide de sortir de la classe et de se dissimuler

117	Maître	Pas spécialement. Non, non, c'est ce que je voulais savoir...Rémi on t'entend pas...Qu'est-ce qu'on nous demande là ?	
118	Rémi	Eh ben la masse d'une caisse transportée. Pour le savoir on sait déjà...	
119	Maître	Attends, allez, vas-y, continue, parce que vous êtes ensemble....Je vais juste chercher des feuilles à la photocopieuse derrière	<i>Le maître se lève, ouvre la porte et sort de la salle. Les élèves continuent de travailler au problème.</i>
120	Rémi	Le camion vide fait 1350 kg. On sait qu'après qu'on a rajouté les 16 caisses et les cinq colis, il fait 1950 kg. Et pour savoir combien pèse une caisse....Déjà on additionne 6,4 c'est le poids d'un colis, on le fait fois cinq	<i>Tout le monde écoute attentivement Rémi. Vincent tapote la tête de Rémi</i>
121	Virginie	Mais là, tu nous as dit l'opération	<i>En chuchotant, comme si elle voulait cacher une</i>

			<i>erreur de Rémi.</i>
122	Rémi	Ouais, mais...	
123	Laura	T'es en train de dire l'opération	<i>A haute voix après réflexion.</i>
124	Vincent	Eh ben on dit les additions	
125	EEE	<i>Brouhaha</i>	<i>Un ensemble de protestations</i>
126	Virginie	Elle est venue toute seule, l'opération, hein, c'est comme toi Estelle	
127	Estelle	Moi, j'ai pas cherché l'opération hein	
128	Rémi	On trouve le résultat. 1350 plus quelque chose, c'est le résultat de l'addition que j'ai faite. Après on voit combien il reste	
129	Laura	Non, mais là tu es en train de dire tout le problème que TU veux faire toi	<i>Laura insiste sur le TU.</i>
130	Estelle	Eh ouais, elle a raison	
131	Vincent	Mais après on donne tous ses avis. Toi tu vas donner ton avis, ton avis, mon avis et ton avis. Après on verra ce qui est le mieux. Mettons, on comprend tous...	<i>Vincent désigne d'un geste successivement chacun de ses camarades.</i>
132	Laura	Mais non, mais non. Il faut faire le problème en premier et après on regarde ce qui était le plus simple. C'est ce qu'on fait tout le temps.	
133	Virginie	Ce qui était le plus simple ça veut dire laquelle de nos opérations qui a fait le plus simplement le problème	
134	Laura	Oui, qui a fait le plus rapidement	
135	Vincent	Ben, c'est ce que j'ai dit	
136	Estelle	Oui, le plus facilement	
137	Laura	Oui, le plus rapidement. Toi, tu l'as dit directement	
138	Virginie	Non, souvenez-vous	
139	Laura	Tu as dit qu'on faisait pas le problème avant	<i>Le maître revient et dépose des feuilles sur une table à côté.</i>
140	Maître	Non, mais discutez du problème... Je reviens hein ?	

Le maître décide de manière impromptue, de demander à Rémi, qui a compris la difficulté, d'expliquer aux autres. Puis, sans vraiment prévenir, il se lève, quitte la salle disant qu'il allait « chercher des feuilles à la photocopieuse ». Le maître, interviewé à ce sujet, commente après coup cette sortie : « je les ai laissés parce que, quand ils étaient sur une réflexion...il fallait les laisser quoi ! Il fallait les laisser entre eux, au moment où ils se mettaient à réfléchir ensemble » (tp 40) et il ajoute « Et en plus, ils ont l'art de s'expliquer les choses, des fois même d'une manière compliquée entre eux, pour toi, même à la limite, ça peut te paraître compliqué, alors que l'autre va comprendre » (tp 42).

Cette sortie va être interprétée comme une manifestation de l'intelligence du *kairos* et de la pensée *mètis* chez l'enseignant. C'est une décision en même temps qu'une ruse, une tromperie pour arriver à ses fins dans un domaine où les recettes toutes faites ne semblent pas exister. Ce retrait dans une petite salle attenante d'où il pouvait entendre les élèves, à leur insu – « Je suis sorti mais je les entendais parler quand même...J'étais tout près... » dit le maître (Interview Maître, tp 42) –, peut être compris comme une dissimulation c'est-à-dire « l'art de voir sans être vu » (Détienne & Vernant, 1974, p. 36). Le maître dissimulé a ainsi pu suivre les échanges inattendus de ces élèves pourtant engagés dans la réalisation de la tâche. Or ces échanges ont pris l'aspect inattendu d'un temps de problématisation, où il a été question de certains fondements de la situation ainsi que de préoccupations relationnelles.

7.2.4.7.3. Critère c : un nouveau temps de problématisation

Avant de sortir de la classe, l'enseignant a confié à Rémi la tâche d'expliquer aux autres le problème. Mais Rémi « n'explique pas » aux autres, il commence à donner sa solution du problème, avec « les opérations à faire ». Il faut dire que ce dernier a résolu le problème depuis longtemps, contrairement aux quatre autres élèves. On peut donc comprendre que, d'une certaine manière, il soit « pressé d'en finir ». Alors, profitant du retrait de la scène du maître, il enfreint la règle posée dès le début de la séquence et qui a été l'une des bases autour de laquelle les échanges se sont antérieurement construits : il ne faut pas dire les opérations, mais il faut expliquer. Cependant Rémi, peut être un peu lassé par ces discussions, veut aller droit au but et commence par « dire les opérations » (tp, 120). Suivent des réactions en cascade des protagonistes. Il est d'abord interrompu par Virginie qui lui pointe en chuchotant que la règle est enfreinte. Laura (tp 123) le lui

fait remarquer à haute et intelligible voix. Un timide soutien de Vincent (tp 124) est immédiatement englouti sous une vague de protestations, où est à nouveau rappelée – sans doute parce qu'elle questionne mais surtout parce qu'elle a été éludée – la conception du maître selon laquelle l'opération doit venir toute seule après qu'on ait compris. Rémi fait alors une ultime tentative (tp 128), qui est cette fois-ci nettement barrée par Laura (tp 129) dont il faut rappeler qu'elle aussi sait résoudre le problème, mais depuis peu. Elle coupe clairement la parole à Rémi – soutenue par Estelle (tp 130) –, et l'empêche d'aller plus en avant. Comme si, pour elle, le pas de la résolution complète du problème – avec les opérations – ne pouvait être franchi. On serait presque tenté de dire que les filles du groupe se posent ici comme les « gardiennes des règles » instaurées par le maître. Selon elles, même si l'enseignant n'est pas là, les règles doivent tenir, et ne pas être enfreintes par un pair. Par conséquent, elles s'emploient à perpétuer les conditions qu'il a installées. En quelque sorte, bien que Rémi ait été légitimé par l'enseignant pour expliquer le problème aux autres, les filles lui refusent la légitimité de ses propos. Laura va même plus loin, puisqu'elle pointe qu'il « dit le problème qu'il veut faire LUI ». Ce qui semblerait signifier d'une part qu'elle lui fait remarquer que sa solution n'est pas la seule possible, et d'autre part, que les autres doivent également pouvoir proposer leur solution, et parmi eux, elle-même. La construction, la compréhension, l'explication du problème restent donc quand même incontournables pour chacun des élèves, car une réponse toute faite ne peut être acceptée. Puis, suit un ensemble d'échanges sur ce qu'« on fait tout le temps » avec le maître, à savoir retenir une solution, une fois que chacun aura exposé la sienne. Le référentiel d'évaluation des réponses est alors rappelé et reformulé collectivement – sans Rémi qui ne dit plus rien. La réponse retenue sera la plus simple, facile, rapide et directe, tels sont les critères.

Dans cet épisode bref – 19 tours de parole, c'est-à-dire de quelques secondes –, les échanges ont « dévié », pour l'ensemble du groupe, sur une discussion qui ne concernait ni la compréhension ni la réalisation de la tâche proposée par le maître. Les échanges ne relèvent donc pas du processus de problématisation mais s'inscrivent en revanche dans le processus de confrontation au problème. Il s'agit d'un nouveau temps de problématisation – où sont exprimés des enjeux épistémologiques et relationnels –, qui se constitue comme un préambule incontournable au travail hors présence du maître. Il a

eu pour objet la mise en place de nouvelles règles de fonctionnement du groupe dans le strict respect du cadre préalablement instauré par l'enseignant. Les points suivants ont été abordés :

- Le maintien des règles instaurées par le maître « sorti ».
 - La contestation de la légitimité des propos de Rémi, qui enfreint la règle proposée par le maître.
 - La « re-mise sur scène » de la conception de la résolution de problème du maître.
- La place que chacun doit tenir par rapport à l'autre.
 - Chacun accepte de travailler hors de la présence du maître.
 - Chacun a le même droit d'élaborer sa propre réponse puis de la proposer au groupe.
 - Le groupe a l'obligation de choisir une réponse.
 - La solution la meilleure s'évalue selon les critères suivants – ils reprennent, en toute vraisemblance, les critères du maître – : simplicité, facilité, rapidité, concision.

Le cheminement du petit groupe peut étonner. En effet, un fois le maître sorti, des réactions diverses des élèves pouvaient être attendues. Ils auraient pu profiter de cette absence momentanée pour s'arrêter de travailler, se détendre voire s'amuser. Mais les élèves n'ont pas manifesté d'étonnement particulier lorsque le maître s'est retiré de la classe. Tout juste l'un d'eux l'a-t-il regardé sortir. On peut donc faire l'hypothèse que ce retrait est banal pour eux, autrement dit que le maître sort fréquemment de la classe et qu'ils sont habitués à travailler ponctuellement hors de sa présence. On aurait pu également s'attendre à ce que certains élèves profitent de l'avancée de Rémi et de Laura pour se faire souffler, « donner », la solution. Force est de constater que la réaction des élèves a été toute autre. Le procès d'interlocution restitue la préoccupation première du groupe d'*instaurer de nouvelles règles de fonctionnement fidèles aux principes énoncés et mis en pratique par le maître.*

Que s'est-il joué dans ce nouvel épisode de problémisation ? Le retrait du maître a bouleversé les conditions de l'entente précédemment installées. Des modifications des relations entre les élèves ont eu lieu :

- transgression d'une règle fondamentale de fonctionnement du groupe par l'un d'entre eux. Mais ces règles étaient-elles valables en l'absence du maître ?
- l'un contestation de cette transgression par d'autres. Un interdit a été franchi. La résolution de problème est immédiatement remise en cause, puis arrêtée. Il est

alors impossible pour les élèves de résoudre ensemble le problème, avec un désaccord sur des principes tels que le respect des règles instaurées par le maître, le droit égal à chacun de chercher et trouver la solution du problème....Ces principes constituent les fondements de la situation. Leur non respect perturbe les relations entre les élèves et parasite la résolution de problème. L'intrusion de préoccupations relationnelles dans la séquence didactique, préoccupations qui viennent interrompre l'activité de résolution de problème, tendrait-elle à accréditer l'idée précédemment émise⁴², selon laquelle les jeux relationnels sont un socle qui soutient les jeux épistémiques⁴³, les premiers étant la condition des seconds ?

- d'où la nécessité de re-poser des règles de fonctionnement du groupe, et par conséquent, de se re-positionner l'un par rapport à l'autre.

Ainsi, l'« état intersubjectif du groupe [c'est-à-dire] la connaissance implicite que chacun a de leur relation, le concernant et concernant l'autre, la manière dont ils travaillent habituellement, et leur manière d'être ensemble » (Stern, 2000, p. 75) a été changé.

Dans ce moment *critique*, la stabilité du cadre posé antérieurement par le maître a été perturbée par la sortie qu'il a lui-même décidée : « la connaissance implicite de chacun des partenaires est modifiée, et un nouveau contexte intersubjectif différent est créé entre eux – la relation a changé » (ibid., p. 75).

7.2.4.8. Critères d et e : un second retrait du maître pour un moment d'invention abouti

Pendant cet intermède, le maître garde une oreille vers les élèves alors qu'il prépare une série de photocopies. Il entend que ces derniers expriment un désaccord sur leur mode de fonctionnement et « ne parlent pas du problème ». Leur discussion le décide à laisser les photocopies et à entrer à nouveau dans la classe pour quelques échanges. Il dédramatise la transgression de Rémi, re-centre le groupe sur la résolution de problème, pose à nouveau la règle selon laquelle « il ne faut pas dire les opérations », et passe le relais à Laura.

180	Virginie	Moi, j'ai pas très bien compris par contre	
-----	----------	--	--

⁴² Dans la lecture de la première séquence d'enseignement de mécanique marine.

⁴³ Les jeux épistémiques sont ceux au cours desquels les élèves entrent en contact avec une connaissance.

181	Maître	Explique-lui. Je vais rechercher mon truc, ça doit être fini	<i>Le maître se lève de la chaise et repart avec des feuilles</i>
182	Laura	Eh ben, quand Rémi il a dit...	
183	Maître	Ne parle pas trop des opérations. Essaie de lui expliquer. Voilà quand je vais faire ça, ça va nous donner le poids de ça. Essaie de ne pas toucher la chaise parce que y'a le micro dessus hein !	
184	Estelle	D'accord	
185	Maître	Ca va me donner telle chose, et ça, ça va me permettre d'arriver à ça. Je reviens tout de suite.	<i>Le maître sort de la salle pour la deuxième fois.</i>
186	Vincent	Tu expliques ce que tu as pas compris	<i>A Virginie Vincent se penche vers Laura, lui parle à voix basse, et lui montre des stylos dans la trousse</i>
187	Virginie	En fait, j'avais compris un truc Laura. Mais tu m'as dit toute l'opération et j'ai plus rien compris	
188	Laura	Ca on dit que c'est les cinq colis.	<i>Laura ouvre sa trousse et sort des stylos.</i>
189	Estelle	Essaie de lui dire sans faire les opérations	
190	Laura	Ca, c'est la camionnette	<i>Elle délimite un endroit sur la table, prend une feuille blanche et la pose sur la table</i>
191	Virginie	Oui, je sais	
192	Laura		<i>Elle dispose les crayons sur la table et fait mine de ranger les</i>

		On les rentre dedans. Quand on va les mettre, c'est comme si on les pesait sur une balance. Ca va nous faire un poids	<i>stylos comme dans le coffre d'une camionnette, d'un seul côté</i>
193	Virginie	Ben, oui, j'ai compris : 5 fois 6,4	
194	Vincent	C'est quand tu as fait l'opération. Elle est partie dans les airs et elle a plus compris.	<i>Vincent lève les bras pour mimer la fuite dans l'air</i>
195	Laura	Et après là, il y a ces 16 caisses.	<i>Elle prend d'autres crayons dans la trousse de chacun de ses camarades. Mais n'arrive pas à en trouver suffisamment.</i>
196	Vincent	N'importe quoi	<i>Les élèves rient</i>
197	Laura	Après, mes pauvres petits stylos	<i>Elle rit</i>
198	Vincent	Vas-y, explique, explique	
199	Laura	Oui, ben...on dit qu'il y en a 16. Après ça, les 16, on les met dans la camionnette	<i>Elle range les stylos sur un côté de la feuille</i>
200	Virginie	Oui	
201	Laura	Et ça va nous faire 1950 kilos.	<i>Le maître revient dans la salle</i>
202	Virginie	OK	
203	Laura	Mais on veut trouver combien fait une caisse. Donc on va le peser sur une autre balance.	<i>Elle prend un stylo dans la main et le montre</i>
204	Virginie	Ah, j'ai compris, j'ai trouvé. C'était le sujet d'où j'étais partie tout à l'heure. Tu m'as fait l'opération, j'avais rien compris	
205	Maître	Donc, tu as mieux compris quand on t'a expliqué avec des stylos ?	<i>Laura rend les stylos empruntés aux élèves</i>
206	Virginie	Oui, j'ai mieux compris	

Ici Rémi, précédemment contesté par ses camarades, ne dira rien, mais suivra attentivement les agissements de ses quatre camarades. Le groupe sait qu'il va devoir travailler avec la règle fondamentale, rappelée juste avant, selon laquelle « il ne faut pas dire les opérations ». Laura va prendre pour point de départ une incompréhension de Virginie et donner à tous une explication qui va clore l'ambiguïté sur laquelle ils travaillent depuis plus de 130 tours de parole. Elle a été désignée par le maître pour « lui expliquer ».

Dès que le maître est sorti, Vincent entre dans le jeu. Il s'adresse à Virginie, pour lui indiquer la procédure : « Tu expliques ce que tu as pas compris », procédure qui doit strictement correspondre aux règles de fonctionnement précédemment posées. Puis, il chuchote quelque chose à l'oreille de Laura : c'est probablement lui qui est à l'origine de l'idée d'utiliser des crayons⁴⁴. Virginie accepte le jeu proposé par Vincent et s'adresse à Laura en disant : « En fait, j'avais compris un truc Laura ». Estelle, entre à son tour dans la partie. Et pour s'assurer qu'ils travaillent bien en accord avec les nouvelles règles, elle recommande une fois de plus à Laura de respecter un principe essentiel : « Essaie de lui dire sans faire les opérations ».

D'une certaine manière, dans ce jeu à quatre, qui a été accepté d'un commun accord, chacun s'est octroyé un rôle, que seul le nouveau cadre réglementaire permet de tenir. Virginie joue l'élève. Laura, Vincent et Estelle se sont tacitement réparti trois fonctions auparavant tenues par le maître : Laura explique à Virginie, Vincent réfléchit à la démarche pédagogique et Estelle est le garant de la règle essentielle. Bref, si on adopte le langage enfantin, on pourrait dire qu'ils « jouent à la maîtresse ». Mais s'ils se sont distribué les rôles, ils se sont également distribué un certain pouvoir.

Grâce à ce champ potentiel nouvellement créé et communément partagé, les élèves vont en quelque sorte se dédoubler : ils vont d'une part, tenir le rôle du maître ou de l'élève – rôle qui les investit dans la tâche –, et d'autre part travailler sur l'ambiguïté qui résiste. Vincent, par exemple, peut conseiller Laura sur la démarche pédagogique, tout en suivant pour lui-même, les explications que donnera cette dernière concernant la difficulté.

Laura commence par sortir cinq stylos de sa trousse et dit « ça on dit que c'est les cinq colis ». Cette manière de s'adresser à ses pairs à ce moment-là est remarquable. Car c'est

celle qu'utilisent de jeunes enfants⁴⁴, et non pas un élève de CM1, lorsqu'ils jouent à un jeu archaïque et très répandu qui s'appelle « jouer à faire comme si »⁴⁵ : « c'est comme si on les pesait sur une balance » ajoute Laura plus loin. Autrement dit, elle joue une sorte de régression : elle revient à sa petite enfance. Et il est à noter qu'elle ne peut s'adresser à eux de cette façon, que parce que le maître n'est pas là. C'est une manière de faire confidentielle, qui ne se pratique que dans les groupes de pairs, qui demande d'aller puiser des ressources loin dans son histoire, qui doit s'entourer de pudeur, et qui ne se montre pas à un maître de CM1. Mais ce sont des jeux qui sont cependant très importants car ils suscitent les mouvements d'invention.

En effet, en jouant à « faire comme si », Laura met en œuvre un mouvement de scénarisation. Elle matérialise la camionnette sur la table, avec une feuille de papier. Puis, elle mime le chargement des cinq colis dans la camionnette : la vidéo montre qu'elle fait glisser chacun des cinq crayons lentement dans la camionnette, comme lorsqu'on pousse des colis dans le coffre d'une voiture pour les ranger, et qu'elle les place sur le côté gauche. Mais elle ne se contente pas de mimer : elle accompagne ces gestes du discours suivant qui a toute son importance : « quand on va les mettre, c'est comme si on les pesait sur une balance. Ca va nous faire un poids. ».

Pour que ses pairs comprennent, Laura a du créer, en acte, un modèle analogique. La situation décrite dans le problème – et qui engendre des difficultés – pourrait ainsi rapprochée d'une situation où une balance serait dans la camionnette et pèserait les cinq colis au fur et à mesure qu'on les y met. On dira alors que Laura a mis « en rapport deux zones de sens, unités complexes, dites encore *matrices* » (Schlanger, 1988, p. 78). La première matrice est la difficulté telle qu'elle est parlée dans l'énoncé, la seconde est la situation – inventée par Laura – où une balance est introduite dans la camionnette et pèse les colis. Or si ces matrices peuvent être rapprochées « c'est que dans leur séparation, elles ont une certaine coexistence, et qu'il y a donc une distribution plurale du sens » (ibid., p. 80). Le discours qu'on peut porter sur l'une peut donc permettre de parler de l'autre – étymologiquement, analogie vient de *ana* et *logos*, c'est-à-dire le même discours. En somme, Laura fait le pari que parler de la situation qu'elle a créée, permettra de parler et d'éclairer l'autre car cela « rend possible les circulations et les déplacements » (ibid., p. 81).

⁴⁴ C'est d'ailleurs une pratique courante du maître.

⁴⁵ La plupart du temps lorsqu'ils sont à l'école maternelle.

Virginie traduit cela immédiatement par une trajectoire heuristique, c'est-à-dire par un algorithme de résolution « Ben, oui, j'ai compris : 5 fois 6,4 ». Ce qui montre qu'elle passe ponctuellement à la phase de quête de la réponse.

Mais Laura n'a pas fini. Elle va, sous les yeux de tous, prendre des stylos dans la trousse de chacun, stylos qui représentent cette fois-ci les caisses, et dont le nombre va d'ailleurs s'avérer insuffisant. Elle met chacun des stylos sur le côté droit de la feuille représentant la camionnette. A ce moment-là, chacun peut considérer son stylo, c'est-à-dire quelque chose qui lui appartient, une sorte de prolongement de soi, qui participe au jeu. D'ailleurs l'expression de Laura « mes pauvres petits stylos » montre que ces derniers sont bien vivants. Vincent l'exhorte « vas-y explique, explique », Estelle ponctue « oui » ; Virginie dit « OK ». L'investissement des protagonistes est alors intense. Et c'est là que Laura va pouvoir tirer tout le profit de l'analogie qu'elle a créée : « Mais on veut trouver combien fait une caisse. Donc on va le peser sur une autre balance. » dit-elle. Autrement dit, la zone de sens créée par Laura est une camionnette où seraient non pas une, mais deux balances, qui pèseraient pour l'une les colis et pour l'autre les caisses. Et là, l'ambiguïté est immédiatement levée : les colis ne peuvent pas être dans les caisses puisqu'ils sont pesés à part.

Laura a donc repéré, de son point de vue d'élève qui avait compris le problème quelques minutes plus tôt, le point d'achoppement de ses camarades, et a perçu qu'une manière efficace d'éloigner, dans leur esprit, la confusion entre les caisses et les colis, était de parler de deux pesées distinctes. Elle a par conséquent imaginé un scénario dans lequel deux balances seraient dans le coffre de la camionnette. Elle a donc créé, à l'intention de ses camarades, un scénario analogique très efficace permettant de rendre tangible et indiscutable, la disjonction entre l'ensemble des colis et l'ensemble des caisses.

Les réactions de Virginie et Laura sont immédiates : « Ah, j'ai compris, j'ai trouvé » dit l'une, « Oui, j'ai mieux compris » dit l'autre. Les élèves se pressent alors pour trouver la réponse par écrit. La résolution écrite des cinq élèves⁴⁷ montre que Rémi, Laura et Virginie ont trouvé, par des trajectoires différentes, la solution du problème. Estelle a fait une erreur de calcul dans la division qui permettait de calculer le poids d'une caisse,

⁴⁶ D'ailleurs, les enseignants d'école maternelle utilisent fréquemment ce jeu avec leurs élèves.

⁴⁷ Les fiches des cinq élèves figurent en annexe.

mais le raisonnement est entièrement juste. Vincent a compris la disjonction entre l'ensemble des colis et des caisses, mais des erreurs de calcul (technique opératoire) l'ont empêché d'avancer dans la résolution.

Ce qui montre l'efficacité de l'explication de Laura. On dira qu'elle a su créer une certaine intimité avec ses camarades, que seuls des élèves en train d'apprendre peuvent avoir entre eux, et à laquelle le maître, même s'il joue le co-équipier, ne peut définitivement plus avoir accès de sa position d'expert. Dans cette intimité, ont pu apparaître des jeux relationnels archaïques⁴⁸ (« jouer à la maîtresse », « jouer à faire comme si »), qui ont engendré et soutenu des jeux épistémiques particuliers (mises en scène, manières de se parler, création d'analogies, invention d'astuce). Des mouvements heuristiques ont pu être lus ici :

Mouvements heuristiques Mise en lien	Analogie	Perception et énonciation d'un rapport entre deux situations
		Perception et énonciations des circulations et déplacements possibles
		Perception du point d'achoppement des pairs
		Création d'un scénario analogique permettant de contourner la difficulté et de lever l'ambiguïté.

Tableau 30 : Une quatrième série de mouvements heuristiques mis en œuvre par les élèves

Or, ces jeux n'ont pu advenir que parce que le maître est sorti de la classe. Une question se pose alors quel changement le maître a-t-il induit par ses deux sorties ?

7.2.5. Conclusion : une intelligibilité des deux sorties du maître

On retournera quelques instants en arrière, juste avant que le maître décide de sortir.

A ce moment-là, face à cette ambiguïté qui résiste dans l'esprit des élèves, il se prépare à agir. Il est « aux prises avec des difficultés qui durent et se répètent en dépit de [sa]

volonté, et [de ses] efforts pour modifier la situation, *deux* questions se posent en même temps : « Comment cette situation non voulue persiste-t-elle ? » et « Que faut-il pour la changer ? » » (Watzlawick, 1975, p. 20).

Ses nombreux essais, ses dernières tentatives infructueuses seront classés dans la catégorie des changement 1, qui sont « le passage d'un comportement à un autre, à l'intérieur d'un domaine comportemental donné » (ibid., p. 46). Le maître est dans la classe avec ses élèves, il est là en tant que maître. Et les artifices qu'il utilise les uns après les autres – incitation à la narrativisation matérialisation, mime de la situation – sont ceux-là seuls qui lui sont permis de sa posture d'enseignant et d'expert.

A bout d'argument, le maître décide de sortir. Ce retrait paraît « bizarre, inattendu, contraire au bon sens » (ibid., p. 103). En effet, comment un enseignant, qui est là pour organiser les conditions de l'apprentissage, peut-il sortir de la classe pour que les élèves apprennent ? Qu'aurait dit un I.E.N⁴⁹. qui aurait assisté à la séquence ? Ce changement de comportement du maître est à classer dans la catégorie des changements 2, pour lesquels s'effectue « le passage d'un domaine comportemental à l'autre » (ibid., p. 46). L'enseignant sort de sa classe : il passe d'un domaine comportemental où il est le maître, à un domaine comportemental où momentanément, il s'efface. Mais la caractéristique essentielle du changement 2 est que dans ce passage « s'effectue l'introduction d'une « règle de composition » tout à fait nouvelle. » (ibid., p. 127). Le maître, lorsqu'il est sorti de la classe, c'est-à-dire de son cadre⁵⁰, a provoqué chez les élèves une modification décisive des règles de fonctionnement du groupe, a induit un repositionnement des principes organisateurs de la situation et a impliqué un changement de l'état intersubjectif. Il s'y est élaboré la transition potentielle vers une organisation relationnelle autre, qui a pu permettre de soutenir de nouveau, la mise en œuvre de mouvements heuristiques, comme l'épisode précédent l'a montré.

Cette sortie impromptue, étonnante et décisive, de l'ordre du changement 2, a été interprétée comme une manifestation de la pensée Mètis et de l'intelligence du Kairos chez le maître. Or, « On attribue au saut décisif une nature imprévisible [...] Nous ne savons pas comment se produit cet événement et nous ne pourrions le savoir d'aucune façon » (ibid., p. 42) dit

⁴⁸ Au sens de « qui appartient à une époque passée »

⁴⁹ Un I.E.N est un Inspecteur de l'Éducation Nationale.

⁵⁰ De la même façon qu'il est nécessaire de sortir du cadre pour résoudre le problème du carré à neuf points (Watzlawick, 1975, p. 46).

Watzlawick. La collaboration entre mètis et kairos ne peut-elle pas être comprise comme une piste d'intelligibilité de ce saut décisif du maître ?

7.3. Les résultats de la lecture de la deuxième séquence

Cette lecture a proposé une intelligibilité d'un moment d'invention abouti.

La première constatation est que des micro-moments d'invention - c'est-à-dire des temps où se produisaient de petites avancées inventives décisives –, ont émaillé la séquence. La coopération entre Laura et Virginie peut notamment être citée. Ces avancées inventives ont précédé le moment d'invention qui a été plus particulièrement étudié. Il ne peut donc être affirmé que l'invention ne réside que dans un seul moment. Des prémisses, des poussées inventives sembleraient préparer le moment où advient l'« idée ».

Cette séquence a permis d'avancer dans la confrontation aux problèmes sur plusieurs plans qui vont être successivement repris :

- 1) La mise en évidence d'un temps de problématisation, temps qui avait été pressenti dans la précédente séquence lorsqu'un horizon de préoccupations identitaires venait occuper le devant de la scène, chez les stagiaires en mécanique marine.
- 2) Un entendement du processus de confrontation aux problèmes.
- 3) Un repérage de mouvements heuristiques et de problématisation, relatifs aux problèmes à résoudre (à réponse apocritique).
- 4) Des éléments de caractérisation de la pensée Mètis chez ce maître.
- 5) Une réflexion sur le champ potentiel communément partagé.

7.3.1. La dimension de problématisation

Un espace/temps de problématisation a été identifié, à deux reprises au moins, dans le processus de confrontation au problème.

La problématisation a les caractéristiques suivantes :

Son apparition est non planifiable.
Son apparition n'est pas nécessairement unique (peut réapparaître plusieurs fois, sans qu'on puisse prévoir le nombre d'apparitions).
Sa durée est non programmable.
Elle ne s'inscrit dans aucun circuit pré-programmé.
Une apparition n'est pas une réplique de la précédente.
Elle est toujours présente en soubassement dans la confrontation au problème (commence et s'achève avec elle).
Elle est en ré-élaboration permanente.
Elle est dépendante des autres dimensions de la confrontation au problème.

Tableau 31 : La problémisation comme dimension du processus de confrontation au problème

On note que la problémisation a des caractéristiques similaires aux trois éléments constitutifs du processus de problématisation (position, construction, quête de la réponse) dont Fabre dit qu'ils sont des dimensions. Il sera donc posé ici que la problémisation est une dimension du processus de confrontation au problème, dimension étant entendu ici au sens de « direction mouvante » (Deleuze & Guattari, 1980, p. 32).

La problémisation se spécifie par les traits suivants :

C'est un moment au sens de Stern, c'est-à-dire « une courte tranche temporelle où quelque chose d'important, d'essentiel pour le futur arrive » (2000, p. 74).
Il est généralement bref (quelques secondes).
Il se situe dans les marges de la séquence d'enseignement, et déborde le processus de problématisation. C'est donc un « bruit ».
C'est un moment où se questionnent et se re-posent principes les fondamentaux de la situation : c'est une situation impromptue d'évaluation, on parlera d'évaluation agie.
S'y profile également, et en contrepoint, un horizon de préoccupations relationnelles.
Il peut avoir pour objet la distraction du maître (tiré hors de la séquence didactique) ou le maintien des principes organisationnels essentiels que l'enseignant a instaurés.

Tableau 32 : une première caractérisation de la problémisation

7.3.2. Le processus de confrontation au problème

Le processus de confrontation au problème est le parcours de sujets qui se rencontrent, hic et nunc, pour l'élaboration d'une réponse au problème.

Dans cette séquence, le processus de confrontation est apparu constitué de deux dimensions : le processus de problémisation (processus bi-dimensionnel, où sont débattus les fondements organisationnels et relationnels de la situation), et le processus de problématisation (lui-même constitué de trois dimensions : la position, la construction du problème, la quête de la réponse).

Il peut être représenté de la manière suivante ;

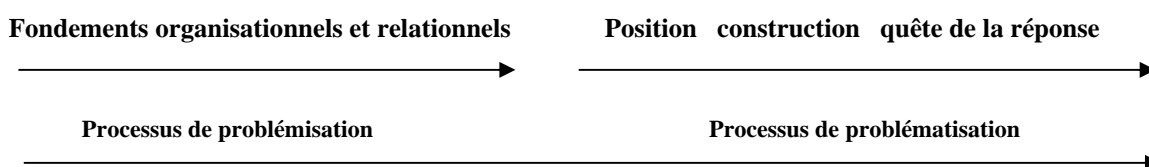


Schéma 5 : Une seconde schématisation du processus de confrontation au problème

La séquence a montré la succession imprévue des différentes dimensions de la confrontation au problème, succession qui peut être représentée, pour le problème étudié à ce moment-là, de la manière suivante :

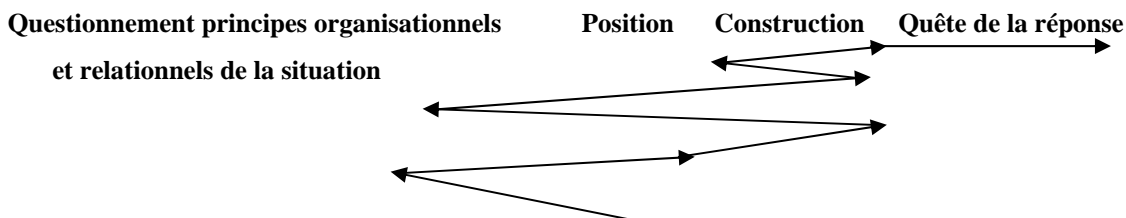


Schéma.6 : Une schématisation du processus de confrontation au problème de la camionnette

Le processus de confrontation au problème apparaît composé d'un agencement de dimensions, de multiplicités, connectées, hétérogènes, cartographiables. Il a donc certaines des caractéristiques d'un « rhizome » (Deleuze & Guattari, 1980) : en cela, il n'est ni linéaire ni causal.

7.3.3. Les mouvements heuristiques des élèves

Dans les micro-moments d'invention et dans le moment d'invention abouti, des mouvements heuristiques et de problématisation conjoints ont été repérés. Ils sont apparus étroitement liés, l'un supportant et engendrant l'autre, dans une circularité qu'il semble vain de vouloir découpler, et qui donne à penser qu'un lien de récursivité les unit.

Mouvement de scénarisation	Narrativisation	Transformation du problème en récit
Mouvement de mobilisation exploratoire	Changement de point de vue	Se place du point de vue des intentions des auteurs de l'énoncé
	Implication/distanciation	Transformation d'un pair en double par l'intermédiaire duquel on se parle
	Objectivation/subjectivation	Formulation à priori du parcours à effectuer
Mouvement de lise en liens	Construction d'une analogie	Perception et énonciation d'un rapport fécond entre deux situations
		Perception et énonciation des circulations et déplacements possibles
		Création d'un scénario analogique.
Mouvement de position du problème	Mouvement de séquentialisation	Mise en en ordre l'expérience
	Mouvement de discernement	Consiste à cerner le connu et l'inconnu
Mouvement de finalisation : établit un lien avec la quête de la réponse	Mouvement de finalisation	Mise en perspective avec ce qui est à chercher
Mouvement de construction du problème	Mouvement de délimitation langagière de ce qui reste obscur	Etablissement de liens avec ce qui est ambigu ou problématique
Mouvement de construction du problème	Mouvement d'identification d'une contradiction	
	Formulation d'une alternative	Enonciation d'une proposition
		Enonciation d'une proposition contraire
		Maintien des deux propositions

Mouvement d'argumentation		Traductions successives de l'alternative
		Formulation en question de l'alternative
	Mise à l'épreuve de chacun des termes de l'alternative	Mise en œuvre d'un raisonnement hypothético-déductif à valeur de preuve
		Formulation d'heuristique plausible mais non certaine
		Repérage d'allants-de-soi

Tableau 33 : Une caractérisation des mouvements heuristiques repérés lors de la résolution du problème d'arithmétique en CM1

Il est à noter que les mouvements qui vont être listés, ont été repérés lors de la confrontation à un problème à réponse apocritique, et on ne peut écarter l'hypothèse que certains mouvements heuristiques sont spécifiques aux problèmes à résoudre.

7.3.4. Les manifestations de la pensée Mètis et de l'intelligence du Kairos chez le maître

L'analyse de cette séquence n'a pas permis d'avancer, par rapport à la précédente, dans l'entendement de l'intelligence du kairos. Les éléments de caractérisation de cette pensée chez le maître sont restés les mêmes que chez le formateur en mécanique marine. En revanche, des manifestations particulières de la pensée Mètis, à l'œuvre chez le maître dans cette séquence, ont pu être notées :

Manifestations	Le manquement	Ne pas être exactement là où on est attendu, mais juste à côté.
	Le refusement	C'est le refus de donner des conseils, d'apporter les solutions. C'est se retenir de donner.
	L'invention de poros	C'est le stratagème, l'astuce que l'on découvre pour se sortir d'une aporia

de la pensée Mètis chez le maître	Le déguisement	C'est la capacité de « changer de visage », de se masquer dans une intention précise	Maître caméléon
	La polymorphie	C'est par la capacité de revêtir toutes les formes sans rester prisonnier d'aucune et ceci dans une intention précise.	Maître co-équipier Maître initiateur
	La bigarrure	C'est la capacité d'agir simultanément sur des plans différents de la réalité	
	La dissimulation	C'est l'art de voir sans être vu	

Tableau 34 : Les manifestations de la pensée Mètis chez le maître au cours de la séquence de résolution de problème d'arithmétique

7.3.5. Le champ potentiel

A plusieurs reprises a été évoqué, au cours de l'analyse de la confrontation au problème, l'instauration d'un champ potentiel communément partagé. Mais plusieurs modalités sont apparues :

- champ potentiel co-investi par le maître et les élèves
- champ potentiel partagé par deux élèves (par exemple Virginie et Laura)
- champ potentiel partagé par le groupe d'élèves (lors du moment d'invention abouti).

Il est donc possible de supposer que plusieurs champs potentiels différents habitent la situation de confrontation au problème, et peut-être même simultanément. Autrement dit, chacun des protagonistes peut être au même moment, investi dans plusieurs espace potentiels.

D'autre part, les champs potentiels identifiés se sont montrés habités de manière indissociables, de jeux relationnels et de jeux épistémiques. Comme si le lien de connaissance était en rapport direct et indissociable avec le lien établi avec autrui.

8. Une séquence de lecture en classe de CM1

8.1. Présentation de la séquence

8.1.1. Accès au terrain et conditions d'enregistrement

Didier, maître de la classe de CM1, a décidé de travailler avec les mêmes groupes d'élèves, non plus sur un problème d'arithmétique, mais sur un texte à lire – ici un texte sur le système solaire. C'est la première fois cette année qu'il mène ce type de séquence en petit effectif. L'enregistrement a été fait en juin 2000, avec le groupe précédent (Estelle, Virginie, Laura, Vincent et Rémi) et dans des conditions comparables : même créneau horaire, même salle, même disposition des tables. Le dispositif d'enregistrement est semblable. Le chercheur²⁸⁶ est, ici aussi, un observateur muet qui se tient derrière la caméra.

8.1.2. Recueil de données auxiliaires

Trois entretiens auxiliaires post-séquence ont été réalisées :

- 1) Interview des cinq élèves immédiatement après la séquence (c'est la même interview que celle portant sur le problème de la camionnette). Les élèves n'ont pas eu le temps de visionner la séquence, ni, bien sûr, d'en lire le script.
- 2) Entretien avec le maître Didier.

Pour des raisons de disponibilité du maître, l'interview a été faite deux années après la séquence. Il peut être supposé que ce laps de temps relativement long entre les deux prises, a eu pour effet d'effacer de l'esprit de Didier, le souvenir de certains éléments d'importance dont cette lecture sera privée. Ce qui est une limite de ce recueil de données. Néanmoins, la distance temporelle de deux années a bénéficié à cette recherche en deux points : elle a donné au maître une sorte d'extériorité par rapport à son ancienne pratique, lui permettant d'être attentif à certains aspects qui, autrement, auraient pu rester inaperçus ; elle a ensuite permis à Didier de se constituer une expérience nouvelle de son métier, c'est-à-dire une manière de le comprendre autrement, manière avec laquelle il a

²⁸⁶ C'est-à-dire moi-même.

regardé sa pratique antérieure différemment de ce qu'il aurait fait juste après la séquence. Il est à noter que Didier avait eu la possibilité de visionner la cassette avant l'entretien, et de lire le script. Le jour de l'interview, ces deux mêmes possibilités lui étaient offertes.

3) Interview de Frédéric.

Frédéric est extérieur à l'expérimentation. Il est professeur des écoles dans l'Education Nationale, et formateur à l'IUFM. L'entretien a été enregistré en juillet 2002. Frédéric avait pu lire le script de la séquence avant l'entretien, mais pour des raisons de confidentialité, n'a pas visionné la séquence.

La lecture de la séquence qui va être proposée s'étaye de ces trois confrontations.

8.1.3. Un résumé de la séquence

Chaque élève a eu une photocopie du texte sur le système solaire²⁸⁷.

Le texte a été tiré d'un guide pédagogique²⁸⁸. Le maître y a apporté quelques modifications (suppression de certains passages jugés trop difficiles). La séquence a duré 45 minutes avec 581 tours de parole. Pour faciliter la lecture, le texte sera à nouveau reproduit ci-dessous.

Le système solaire

Nicolas Copernic naît en 1473 à Torun en Pologne. Il étudie pendant dix ans en Italie presque toutes les sciences de son époque, et en particulier, il fait des recherches astronomiques. Il construit lui-même ses propres instruments d'observation. Il fait publier en latin son ouvrage *Des révolutions des mondes célestes*, et en reçoit le premier exemplaire quelques jours seulement avant sa mort qui survient le 24 mai 1543. Nicolas Copernic est le premier savant à avoir remis globalement en cause la vision géocentrique du monde.

Ptolémée, astronome et géographe grec du II^e siècle de notre ère, expliquait que la terre était au centre du monde et que tout gravitait autour d'elle. Ce géocentrisme reçut évidemment l'appui de l'Eglise à laquelle cette explication de l'univers convenait parfaitement.

Copernic définit avec précision la rotation et le déplacement de notre planète. Il faudra cependant attendre l'invention de la lunette astronomique par **Galilée** qui, dans la nuit du 7 janvier 1610, fut le premier homme à apercevoir nettement les satellites de Jupiter. Les conceptions géniales de Copernic se trouvèrent alors vérifiées et admises par l'ensemble du monde scientifique. Galilée est considéré comme le véritable fondateur de l'astronomie et de la physique moderne.

²⁸⁷ Le texte est reproduit en annexe.

²⁸⁸ Histoire de France, des origines à 1715, CM1, Pain et Laporte, Istra Elémentaire, 1989, p.100.

8.1.3.1. Le résumé

1) tp (1-3) Le maître annonce qu'il s'agit de travailler, non pas sur un énoncé de problème, mais sur un texte d'histoire, avec une consigne analogue à la précédente :

« Vous écrivez toutes les questions qui vous viennent à l'esprit pour pouvoir comprendre ce texte ».

2) tp (4-537) Le maître instaure un long temps de discussion à propos de ce texte.

- tp (4-274) Huit questions de vocabulaire sont d'abord posées par les élèves et débattues par le groupe. Sont successivement abordées et éclaircies les expressions « recherches astronomiques », « ère », « géocentrique », « Ptolémée astronome », « des révolutions des mondes célestes », « rotation », « gravité » et « conceptions ».

- tp (275-316) Le maître convie ensuite les élèves à une re-lecture du texte. Une question particulière de Virginie : « Qu'est-ce qu'elle vient faire l'église là-dedans ? » devient le lanceur d'une discussion non close.

- tp (317-368) Une dernière question de vocabulaire est posée, à propos du terme « remettre globalement en cause », avant une avancée de Virginie qui comprend que Copernic « a trouvé la faute de Ptolémée » et qui se demande pourquoi on parle de « sciences » dans ce texte.

- tp (369-452) Le maître sollicite Vincent pour un premier résumé du texte. Il perçoit des confusions et pose alors les questions suivantes, à propos de Ptolémée et Copernic : « Est-ce qu'ils étaient copains ? », « Est-ce qu'ils vivaient à la même époque ? ». Ce qui permet de travailler la chronologie des faits.

- tp (453-508) Le maître s'adresse à Rémi pour un deuxième résumé. La chronologie Ptolémée-Copernic-Galilée est établie. Le maître renvoie alors la question suivante : « Est-ce que vous savez ce qui est arrivé à Galilée ? ». La réponse provoque chez les élèves des réactions assez vives d'étonnement voire de colère.

3) tp (509-537) Les élèves répondent à la question écrite, avec peu d'intérêt, car ils sont focalisés sur d'autres problématiques.

4) tp (538-581) La discussion sur la « faute de Ptolémée » et ses conséquences reprend de plus belle. Le maître demande si « on peut lui en vouloir de s'être trompé ». Le groupe découvre que les connaissances peuvent être fausses et s'interroge sur ce qu'est la « la vraie vérité ».

8.1.3.2. Remarques liminaires

Des similitudes avec la confrontation au problème d'arithmétique précédent sont repérables. Outre le fait que le même maître travaille avec les mêmes élèves, on note qu'à première vue, la tâche est présentée de manière semblable. Comme pour l'énoncé de problème, le texte est suivi d'une question : « A ton avis, pourquoi les découvertes de ces savants ont-elles été importantes pour l'humanité ? ». De même, une consigne inaugurale analogue invite les protagonistes à travailler à partir de, et avec, leur questionnement propre.

Ainsi, ce dispositif analogue au précédent, va structurer la situation de telle sorte qu'« on remarque à peu près les mêmes phases. C'est-à-dire, on lit le texte, on le dégrossit au niveau du vocabulaire...Deuxièmement on s'approprie le texte, parce que on a besoin de se faire sa propre idée...Troisièmement, on confronte les idées de chacun...Et puis, finalement, quatrièmement donc, ben il en ressort les questions qui se posent, et donc le raisonnement logique qui vient avec, parce que une fois que tout est dégrossi, les questions vont venir obligatoirement... » (Interview, tp 96) souligne le maître.

Si des ressemblances sont incontestables, la similitude n'est cependant pas aussi large qu'il y paraît. Des différences d'importance apparaissent dès qu'on y regarde de plus près : d'abord dans le type de problème proposé, et de manière corrélative dans le processus de confrontation au problème mis en œuvre par le groupe. Ces deux points feront l'objet des paragraphes 8.2.1. et 8.2.2., lesquels débiteront l'analyse de la séquence.

8.2. L'analyse de la séquence

8.2.1. Critère a : le type de problème proposé

L'attention va d'abord se porter sur la question de ce problème, déterminée avant la séquence : « A ton avis, pourquoi les découvertes de ces savants ont-elles été importantes pour l'humanité ? ».

8.2.1.1. La question prédéterminée

Cette question a été délaissée, mise de côté comme oubliée. Aucune allusion n'y a été faite avant le tp 509, moment où le maître, qui se trouvait un peu limité par le temps,

demande aux élèves d'écrire la réponse en « deux petites secondes » (tp 511). Elle est revenue au devant de la scène, en fin de séquence seulement, de manière un peu abrupte et déconnectée de la réflexion en cours du groupe. Elle a été vécue comme une obligation, un devoir. Ce qui n'est pas le cas pour la résolution du problème sur la camionnette où la question a constamment été reformulée et mise en liens avec la phase de construction. D'ailleurs le maître interviewé dit : « On devrait pas leur donner des questions [...] Faudrait essayer de donner un texte aux enfants, et les questions viendraient toutes seules...C'est-à-dire que, nous on n'aurait même plus besoin de questions à poser...Parce que si ils sont vraiment dans le texte, les questions vont venir naturellement... » (tp 12). On dira que, lors de la lecture de ce texte, la question prédéterminée n'a pas été celle à laquelle le groupe s'est référé pour réfléchir : elle n'a pas dynamisé la construction du problème pas plus qu'elle n'a permis la position du problème. Mais de quel problème ? Peut-on dire que les élèves ont été confrontés à un problème lors de cette séquence ? Lire un texte, est-ce être confronté à un problème ?

8.2.1.2. La lecture du texte sur Galilée constitue-t-elle un problème ?

Les élèves, face à ce texte, se sont trouvés face à de l'*inconnu*, c'est-à-dire face à un vide mobilisateur d'un *questionnement*, pour lequel *ils ne disposent d'emblée d'aucune réponse*. L'inconnu a eu plusieurs aspects, qui se sont présentés au fur et à mesure, l'un cédant la place à l'autre. Il s'est d'abord montré « en surface », dans les mots tels que « géocentrique », ou dans les lexies comme « remettre globalement en cause ». Quelques traits de « la notion de problème [qui] comporte l'idée de nouveau, de jamais fait, de pas encore compris par l'apprenant qui cherche » (Vergnaud, cité par Gérard, 1994, p. 4) peuvent déjà être repérés. Le travail de coopération entre les élèves et le maître a permis une élucidation des « questions de vocabulaire ». L'inconnu n'en a pas été pour autant supprimé. Il s'est manifesté à un autre niveau cette fois, à travers l'incompréhension de la signification globale du texte pris dans sa totalité. A été créé un *espace d'investigation*, à la fois *interne* et *externe* à *chacun des protagonistes*, mais aussi *partagé par tous*, où ces derniers ont, à l'intérieur d'un *contexte déterminé*, cherché, proposé des pistes, exposé des arguments, discuté. Une aire de jeu, de fiction et de créativité, autrement dit un *espace potentiel* a été créé. Une fois ces termes élucidés, le groupe a continué de poser des questions qui ont généré à nouveau de l'inconnu. Les réponses surprenaient,

étonnaient car elles objectivaient un *aspect neuf ou contradictoire*. Pour reprendre les termes de Danino (1999, p.7), « si le problème provoque une *déroute*, au sens d'un désarroi ou d'une confusion, c'est aussi au sens propre [...] de changer d'itinéraire, de modifier le cours de la pensée ». Ces différents indicateurs, permettent d'affirmer que lors de la lecture de ce texte, les élèves ont été confrontés à un problème.

8.2.1.3. La lecture du texte sur Galilée : un problème particulier

Néanmoins, il apparaît que cette lecture a constitué un problème particulier. En effet, ce ne sont pas les auteurs du texte sur le système solaire qui ont posé la question initiale²⁸⁹, – comme cela a pu être le cas pour le problème d'arithmétique. Ce sont les élèves accompagnés de l'enseignant qui ont créé et re-créé en continu, non pas « une » question, mais un entrelacs de questions hétérogènes. Quel est donc ce type de problème où la question ne préexiste pas à la confrontation, mais se construit et se reconstruit chemin faisant par entrelacs de questions diverses, et où la réponse ne clôt pas le questionnement ?

Quelques éléments de réponse peuvent être apportés ici. Ce qui spécifie ce problème, sont les questions comme les réponses :

- les questions ne peuvent être prédéterminées, elles sont impromptues, multiples, changeantes ;
- les réponses qui y sont données comportent également un caractère de nouveauté par rapport aux réponses élaborées lors de la séquence précédente. On y trouve des réponses apocritiques – des solutions – mais aussi des réponses problématologiques. Ces dernières se présentent parfois sous forme de questions nouvelles, qui rebondissent sur d'autres questions, et ne s'arrêtent que parce que le maître interrompt la séquence.

Ces caractéristiques problématologiques du problème ont eu des incidences sur le repérage des dimensions du processus de problématisation.

²⁸⁹ On rappelle que la question prédéterminée a été laissée de côté par l'ensemble des protagonistes jusque vers la fin de la séquence.

8.2.2. Critère c : le processus de problématisation des élèves

En effet, les questions initiales – celles qui relèvent de la position du problème –, ayant été créées par le groupe, il a été difficile de les distinguer des questions participant de la construction du problème. De plus, certaines réponses problématologiques ont pu être considérées, elles aussi, comme relevant de la dimension de construction du problème. Pour reprendre les termes de Fabre (1999, p. 181), dans ce problème, les trois dimensions se sont « fondues » l'une dans l'autre. Et « Il est souvent bien difficile de savoir où finit la position du problème et où commence sa définition²⁹⁰. [...] Tantôt même, s'opère un enchevêtrement des processus. [...] » (ibid.).

En somme, le processus de confrontation au problème du groupe ne s'est pas présenté, ici, comme une suite plus ou moins homogène, dans laquelle une même question référente a été régulièrement revisitée, reformulée voire transformée par les interlocuteurs. Ce fut plutôt une organisation bigarrée de questions hétérogènes – et donc, on le verra plus loin, de micro-problèmes –, questions connectées entre elles. Les trois dimensions de position, de construction et de quête de la réponse y ont été enchevêtrées. Une progression imprévue et indéfinie²⁹¹ vers des réponses a néanmoins été repérée. En effet, bien qu'inachevée, l'intelligibilité du texte a été largement plus profonde à la fin de la séquence qu'au début.

Plusieurs niveaux de questions peuvent y être identifiées. Des questions centrées sur l'éclaircissement d'un terme précis du texte se côtoient, et sont suivies de questions-rupture ayant pour visée une nouvelle vision du texte dans sa globalité, mais aussi de questions divergentes qui entraînent momentanément la réflexion du groupe sur une voie neuve et féconde. Ces questions diverses feront l'objet des paragraphes qui suivent.

Dans le paragraphe 8.2.3., les questions centrées sur un terme seront étudiées et permettront une caractérisation de la pratique problématologique (critère b) du maître. Le paragraphe 8.2.4. quant à lui, contiendra une analyse des questions-rupture qui ont donné lieu à une ingéniosité du maître (critère d), à des mouvements heuristiques chez les élèves (critère e). Pour finir, un moment d'invention (critères d et e) – qui apparaîtra également comme un temps de problématisation (critère c) –, sera étudié dans le

²⁹⁰ Ici la définition participe de la construction du problème.

²⁹¹ Au sens où on ne sait pas précisément où elle s'arrête.

paragraphe 8.2.5.. Des questions divergentes, posées tant par les élèves que par le praticien, y seront auparavant examinées.

8.2.3. Critère b : la pratique problématologique du maître et les questions de focalisation lexicale

Les questions de focalisation sur un terme sont ce que le maître appelle des « questions de vocabulaire ». Huit mots ou lexies semblent inconnues pour les élèves. Ce sont des questions d'apparence éparées, et qui ne sont pas posées dans l'ordre du texte. Face à chacune de ces questions, le maître a une attitude identique. Il commence par la renvoyer au groupe, laisse un temps de recherche et de débat. Il pose les conditions pour que les élèves mobilisent leurs connaissances référentielles « qui concernent les connaissances du monde que auxquelles le lecteur se reporte pour interpréter un texte » (Jorro, 1999, p. 62). Puis, il voit arriver le moment où sa connaissance est indispensable pour que les élèves avancent. Il intervient seulement alors, pour apporter l'information manquante : « Bon, ben, vous ne le savez pas. Une ère c'est une époque » (tp 36) dit-il par exemple. Il peut aussi compléter, reformuler, répéter, et valider. Il est à noter que dans ce dispositif, son intervention est inévitable, car il est le seul recours pour les élèves qui, par exemple, ne disposent pas de dictionnaire. On reconnaît cependant une posture semblable à celle que l'enseignant avait lors de la résolution de problème sur la camionnette. Il est à la fois co-équipier et initiateur. On ajoutera, dans la même perspective, que lors de la présentation de la tâche, il dit de manière identique : « Je découvre le texte en même temps que vous. » (Séquence, tp 1). On peut alors penser, « qu'à travers l'acte de parole singulier que constitue un cours ou une leçon, [ce maître] impose à l'élève un scénario qui lui est propre » (Blanchard-Laville, 1997, p. 227). Cette manière de faire de l'enseignant, qui se répète dans des situations analogues mais aussi profondément différentes, est « une construction très personnelle qui identifie l'enseignant. » (ibid.) Mais c'est également une manière d'être avec les élèves qui constitue « une sorte de signature professionnelle du professeur, d'empreinte digitale. » (ibid.) et a son impact²⁹² sur la situation de confrontation au problème.

Il est à noter que ce texte est apparu difficile tant au maître « Ce texte était difficile...Euh...Je m'étais même dit : « C'est un peu présomptueux, quoi !!! » » (interview Didier, tp 132), qu'au formateur extérieur à l'expérimentation : « c'est un texte difficile [...] d'abord il est

²⁹² Voir la séquence précédente.

court...Donc, c'est une difficulté qui est masquée [...] il est d'apparence facile, mais en réalité, il recèle pas mal de supercheries » (Interview Frédéric, tp 55). C'est un texte informatif, qui contient une grande concentration de termes scientifiques nouveaux, et qui est donc peu facile d'accès. Il aurait pu paraître rébarbatif, voire indigeste à des élèves de CM1 seuls, et provoquer leur découragement. Mais l'enseignant « prend la main » sans attendre. Par exemple, pour le mot « ère », il rappelle immédiatement une leçon d'histoire antérieure sur les siècles, les millénaires. Il met même en œuvre des procédures de vérification de leurs connaissances (tp 38-90). A ce moment, le maître charrie avec effort et de sa seule initiative, tout un fragment de vie commune scolaire passée, à laquelle les élèves vont pouvoir se raccrocher pour comprendre le mot. Il instaure donc un temps de révision de connaissances qui n'a d'autre finalité que de constituer pour les élèves un ancrage à un monde « familier » et de permettre de relier du connu à de l'inconnu, le passé au présent. Ainsi, « un monde différent (celui du lecteur) s'introduit dans la place de l'auteur » (De Certeau, 1990, p. XXIX). Par ce biais, sont posées certaines des conditions pour que les élèves investissent le texte, et puissent, à leur tour, y transporter des connaissances antérieures.

Le maître, selon les mots, fait souvent appel à des connaissances référentielles en histoire, géographie ou même en grammaire : « les mots, il faut bien les remettre dans leur contexte [...] ça aussi, c'est dur pour eux » (interview Didier, tp 42). Un néophyte visionnant la séquence, pourrait avoir l'impression que les explications partent dans tous les sens. Il pourrait conclure à un éclatement des connaissances qui mettrait les élèves en perdition. Or aucun indice linguistique ou corporel ne permet de déceler un désarroi chez les élèves, bien au contraire, leur attention paraît constante. Il semble que le mouvement que souhaite impulser le maître soit précisément l'inverse d'un éclatement, c'est-à-dire *un ancrage multiple des élèves à du connu pour pouvoir explorer l'inconnu avec plus d'assurance* et amorcer une « réappropriation dans le texte de l'auteur » (De Certeau, 1990, p. XXIX).

Le guidage du maître est alors massif. Bien que les questions soient à l'initiative des élèves, dès qu'elles sont posées, l'enseignant crée immédiatement un parcours à suivre. *La pratique problématologique du maître a ceci de particulier qu'elle est ici dans la tension entre différenciation et indifférenciation question-réponse* : « je les guide dans leurs questions, mais à partir de ce que eux me disent » précise le maître (Interview, tp 16). Elle part de

l'initiative des élèves – et elle est donc de l'ordre de la différenciation question-réponse –, pour venir tout de suite après à un guidage strict – c'est-à-dire dans l'indifférenciation question-réponse. Par exemple, face à un élève qui demande ce que veut dire « monde céleste », le maître est contraint, après avoir laissé un temps d'investigation au groupe, à un guidage du type : « Céleste [...] ça vient de ? [...] Mais quelque chose qui est en rapport avec les planètes et qui commence par un c [...] Si on lève la tête, qu'est-ce qu'on voit ? » (tp 188-193). Il est ici, l'espace d'un instant, nettement dans l'indifférenciation question-réponse. Plusieurs hypothèses explicatives peuvent être faites à ce propos. Le maître peut souhaiter s'économiser, et conserver son énergie pour des questions futures qui seraient, de son point de vue, plus importantes. Mais il est également contraint par le temps. Il dispose de quarante-cinq minutes et doit progresser dans l'explication des mots pour ne pas sacrifier la « deuxième phase naturelle [qui est de] rentrer dans le texte » (Interview maître, tp 10).

Les « questions de vocabulaire » permettent donc des ancrages dans le texte et des amorces de réappropriation. Si, à chacune d'elles, est rattaché un îlot de significations communément partagées et des stratifications, peut-on dire qu'ils sont indépendants du contexte, c'est-à-dire qu'ils sont des éléments discrets sans lien avec le reste du texte ? Lorsqu'on se penche, par exemple, sur la question « qu'est-ce que ça veut dire « géocentrique » ? » (séquence, tp 93), on constate que les élèves repèrent assez vite la proximité avec géométrie et géographie, puis émettent deux possibilités : « Au centre de la terre » (séquence, tp 109) et « Le centre du monde » (séquence, tp 110). Le maître reprend la seconde possibilité dans la question « Alors, qu'est-ce que c'est qui aurait été le centre du monde d'après Ptolémée ? » (séquence, tp 111). On remarque, outre sa grande guidance, que l'enseignant mobilise des éléments contextuels – par exemple ce que Ptolémée aurait pu dire d'après certains éléments du texte –, pour que les élèves accèdent à la compréhension du terme géocentrique. Autrement dit, il utilise le contexte pour la compréhension de mots isolés, autant que les mots isolés pour la compréhension du contexte. La mise en œuvre d'une boucle de récursivité signification de mots isolés/contexte, peut être repérée ici. Autrement dit, la construction d'îlots de significations à partir de « questions de vocabulaire » n'est pas indépendante d'une mise en relations avec le contexte.

Les huit questions sur des termes ponctuels ont permis l'élaboration d'îlots de significations communes, de stratifications, en tissant des relations avec le contexte. Un

mouvement d'ancrage et de « réappropriation » du texte a été amorcé de façon que les élèves puissent « s'y installer ». Le texte a ainsi été « éclairci » (interview Frédéric, tp 23) ou « dégrossi » (interview Didier). La suite montre que c'était largement insuffisant pour une compréhension : « ça m'a frappé [...] dans le sens où...ben le vocabulaire ne suffit pas finalement. » (tp 36) dit le maître.

8.2.4 Mouvements heuristiques (critère e), ingéniosités (critère d) et questions-rupture

Suite aux huit questions « de vocabulaire », le maître invite les élèves à une re-lecture du texte « éclairci ». A partir de ce moment, le questionnement du groupe change : il ne concerne plus seulement des termes ponctuels. En témoigne une des premières questions, immédiatement consécutives à cette re-lecture : « Qu'est-ce qu'elle vient faire l'Eglise là-dedans ? » (Séquence, tp 275) demande Virginie. Cette question suscite l'étonnement voire l'admiration du maître qui reconnaît : « ça, c'est une question, ça !! » (Séquence, tp 276). Il dira plus tard, dans l'interview : « ce qui m'a bien plu, c'était le coup de l'Eglise » (tp 96). Une tentative de réponse insatisfaisante d'Estelle est laissée en suspens par l'enseignant qui décide d'aiguiller les élèves sur l'explication de l'univers « qui convenait à l'Eglise », et par conséquent sur une explicitation de l'hypothèse de Ptolémée. Les élèves peuvent alors faire deux avancées d'importance, témoignant de la mise en œuvre du processus de problématisation. La première est que les idées de Ptolémée étaient retenues par l'Eglise parce que « ça l'arrangeait » et non pas parce qu'elles correspondaient à la réalité. La seconde est que l'hypothèse géocentrique est fautive : « Déjà, le centre du monde, c'est pas la terre » pose Virginie. Deux ultimes « questions de vocabulaire » de Rémi et Virginie commencent à asseoir une autre idée : celle que les explications fausses de Ptolémée vont être « globalement remises en cause ». Le groupe, par la voix de Virginie, comprend alors que Copernic « a trouvé la faute de Ptolémée » (Séquence, tp 335). A cet instant, les élèves cessent de poser des questions (tp 367-368). Peut-être éprouvent-ils le besoin d'avoir un temps pour mettre de l'ordre dans leurs idées. L'enseignant reprend alors la main, et invite Vincent à résumer le texte (tp 369), à raconter l'histoire (tp 371)²⁹³, pour l'inciter à rassembler et synthétiser ses idées. Là

²⁹³ C'est un « biais » qu'il a utilisé également pour la résolution de problème sur la camionnette, et qui semble faire partie du panel d'artifices que les enseignants utilisent fréquemment dans des situations analogues. Frédéric, l'enseignant « extérieur », se reconnaît d'ailleurs dans cette pratique.

encore, le récit est ici un biais qui permet au maître – et aux élèves – de pouvoir cerner ce qui est compris de ce qui reste obscur et nécessite donc qu'on s'y attarde. Mais le maître va arrêter le récit de Vincent : il pose une question très simple et brève, à propos de Galilée et Copernic, « Ils étaient copains ? ». Suivent des arguments, et un raisonnement déductif, au bout duquel le maître peut formuler un point majeur de compréhension de ce texte : « Pendant mille ans on s'était trompé. Mais on le savait pas qu'on se trompait. ».

Ainsi, deux questions cardinales pour la compréhension du texte ont été posées dans cet épisode. L'une vient de Virginie : « Qu'est-ce qu'elle vient faire l'Eglise là-dedans ? » (Séquence, tp 275), l'autre du maître qui, à propos de Ptolémée et Copernic, demande : « Ils étaient copains ? » (Séquence, tp 384).

Ces deux questions ont des points communs. Elles surviennent après que l'enseignant ait initié une re-lecture ou un résumé du texte, c'est-à-dire après qu'il ait suscité un mouvement de rassemblement et de synthèse des avancées. Elles visent, chacune à leur manière, soit la rupture avec une intelligibilité antérieure du texte, soit la perception d'un aspect des choses qui était resté jusque là inaperçu. Elles seront appelées des questions-rupture

8.2.4.1. Mouvements heuristiques et question-rupture de Virginie : « qu'est-ce qu'elle vient faire l'Eglise là-dedans ? »

Cette question montre que, lors de la re-lecture, Virginie n'est pas restée préoccupée par des fragments de texte obscurs, comme elle l'a été auparavant. Autrement dit, pour elle, le texte a été « éclairci ». Elle a pu le considérer dans son ensemble, et identifier quelque chose qui ne concordait pas avec le reste. En quelque sorte, elle a repéré un intrus qui va éveiller son attention. Cet intrus, c'est l'Eglise. Que vient « faire l'Eglise là dedans ? », dans une histoire d'astronomes, de savants, s'étonne-t-elle. La présence de l'Eglise n'est-elle pas incongrue dans cette affaire d'hypothèses scientifiques ?

La perception de cette discordance est cruciale. C'est un *événement qui introduit une discontinuité* dans la façon dont le texte était compris jusque là. Dorénavant, le groupe ne peut plus considérer le texte comme avant. De même, il ne peut plus avancer sans s'intéresser à la question « Qu'est-ce qu'elle vient faire l'Eglise là-dedans ? ». En d'autres termes, un *point de non retour* est atteint. La discontinuité se caractérise ici par le *bouleversement* qu'elle implique dans la compréhension du texte. La question-rupture

retrouve ici sa consistance étymologique. C'est un « bolos » – elle est essentiellement déconstructrice –, mais c'est aussi le « trait lancé » qui ouvre la voie vers une vision neuve, vers un *remaniement* de la compréhension antérieure, et qui a donc aussi une *dimension novatrice*. Elle est le moteur de mouvements heuristiques qui vont permettre au groupe, tout au long de la séquence, de tisser des liens entre les deux zones de sens incongrues, pour ces élèves, que sont l'Eglise et les conceptions astronomiques.

Cependant la question de Virginie mérite qu'on s'y attarde. Elle est particulière en ce sens que sa réponse est indéfinie : il est possible de donner diverses réponses à « Qu'est-ce qu'elle vient faire l'Eglise là-dedans ? », mais aucune n'épuisera la question. Il subsistera toujours des questions, autrement dit de la problématique, dans les réponses données. Ce trait confère à cette question, et aux réponses qui lui sont associées, leur caractère problématologique.

La question de Virginie n'en est pas moins féconde. D'ailleurs, elle commence immédiatement à générer de la réponse, mais cette réponse prend deux formes : la forme d'une réponse partielle, et la forme d'une question nouvelle. Ici, « 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. » (1982, p. 126) souligne Meyer.

- La réponse sous forme de questions nouvelles est remarquable, car elle commence avant même que Virginie ait posé la question-rupture pour se poursuivre bien après, et par la voix d'autres interlocuteurs. En effet, la question « Je sais pas pourquoi ils ont l'appui de l'Eglise... ? » est formulée juste avant « Qu'est-ce qu'elle vient faire l'Eglise là-dedans ? » (Séquence, tp 275), à laquelle succède « à quoi ça sert que il reçoit l'appui de l'Eglise » (Virginie, tp 287). Puis le maître prend le relais : « qu'est-ce qui intéresse l'Eglise d'abord ? » (Séquence, tp 291), « qu'est-ce qui convient à l'Eglise ? » (Séquence, tp 294), « Et pourquoi ça arrangeait l'Eglise ? » (Séquence, tp 306) pointe-t-il. Bien plus loin dans la séquence, on peut constater une résurgence de cette question, par la bouche de Laura : « Et l'Eglise, comment ils ont réagi ? » (Séquence, tp 474). La question-rupture de Virginie « Qu'est-ce qu'elle vient faire l'Eglise là-dedans ? » peut être ici considérée comme une question-matrice qui génère une diffraction de questions lesquelles précisent chacune un aspect de la question. Ces questions diffractées ont la caractéristique d'être des objets hybrides – étymologiquement, de sang mêlé. Elles sont à la fois question et réponse, ce qui souligne « la double nature, apocritique et problématologique du répondre » (Meyer, 1986, p. 254). Plus précisément, elles sont des

questions qui contiennent déjà un fragment de réponse à la question « Qu'est-ce qu'elle vient faire l'Eglise là-dedans ? ». Car au travers des plans divers dans lesquels elles s'ancrent, elles amorcent des avancées : Ptolémée reçoit l'appui de l'Eglise, l'Eglise est intéressée par ce que dit Ptolémée, les conceptions de Ptolémée conviennent à l'Eglise, L'Eglise va réagir aux idées de Galilée. Mais elles sont en même temps des questions parce qu'elles sont le « trait lancé » qui explore une voie nouvelle.

- La question-rupture de Virginie est également une matrice qui génère des avancées partielles : « C'est l'Eglise qui l'a soutenu en lui donnant de l'argent pour le fabriquer » (Séquence, tp 290), propose Estelle, « Parce que l'Eglise est avec le Dieu, et le dieu regarde que la terre » (Séquence, tp 313) continue Vincent.

En somme, le remaniement de la compréhension antérieure du texte à partir de cette question-rupture va se faire par rebondissements successifs, tout au long de la séquence. Chaque fois qu'un lien nouveau est créé par le groupe, entre l'Eglise et les conceptions astronomiques, les « deux matrices séparées, disparates, soudain n'en font plus qu'une, qui est précisément nouvelle. » (Schlanger, 1991, p. 78) et amène une compréhension neuve du texte. L'impact de la question-rupture de Virginie sera présent jusqu'à la fin de la confrontation au problème : autrement dit cette dernière sera féconde jusqu'au terme de la séquence sans que pour autant elle soit épuisée ou tarie. Ce qui est une autre des caractéristiques des questions à réponse problématologique.

8.2.4.2. La question-rupture « Ils étaient copains ? », une ingéniosité du maître

La question du maître « Ils étaient copains ? » est, quant à elle, une sorte de clé permettant l'ouverture sur un aspect fondamental du texte qui n'avait pas été dégagé jusqu'alors. Dès le début du récit de Vincent, l'enseignant perçoit une confusion majeure de l'élève – qui expose les faits sans avoir pris conscience que plus de mille ans séparent Ptolémée de Copernic –, confusion qui risque d'obérer l'entendement du texte. Il doit alors agir très rapidement et saisir l'occasion au vol. Kairos est à l'œuvre. L'enseignant déchiffre, dans l'instant, que le moment pour agir est là, et que s'il le laisse passer, s'il laisse l'élève avec cette erreur de compréhension, la pente sera beaucoup plus difficile à remonter plus tard. Que faire alors ? La suite montre qu'il va appeler mêtis à la rescousse : force est de constater que mêtis et kairos agissent souvent de concert. Le maître va fomenter une de ses ruses habituelles, bien que toujours

nouvelle. Ces ruses, ces « tours habiles » peuvent maintenant être repérées comme des « savoirs-faire » au sens de Mosconi, c'est-à-dire « les savoirs du moment même de l'acte [...] qui permettent d'accomplir l'acte. » (2001, p. 28). C'est l'un des tours que le maître a dans son sac et qu'il utilise et ré-utilise dans des situations mouvantes et incertaines. Il se transforme en coéquipier pour être au plus près des apprenants – de leur « vécu » dira-t-il lors de l'interview. Cependant, contrairement à son habitude, il prend l'initiative d'interrompre le récit de Vincent. Il formule une question dans un langage quasi enfantin : « Ils étaient copains ? ». Cette question est surprenante car elle paraît hors propos. Mais elle a pour effet d'interrompre le déroulement des choses tel qu'il était engagé, autrement dit elle introduit une *discontinuité désorganisatrice et féconde*. L'attention du groupe est déportée vers cette remarque d'apparence futile. Les élèves sont d'abord décontenancés, puis ils émettent des hypothèses, les argumentent sans cependant saisir la condition qui rend impossible la rencontre des deux savants. Le maître est alors contraint de préciser la question : « Est-ce qu'ils vivaient à la même époque ? » (tp 402) dit-il. Cette question a la particularité d'être résoluble à partir des seules informations du texte, c'est-à-dire de se prêter à un raisonnement déductif. A cet instant, l'avancée du groupe se condense dans un problème d'arithmétique à résoudre, dans un écart à calculer approximativement : combien d'années séparent Ptolémée de Copernic ? Les élèves arrivent donc à la certitude suivante : plus de mille ans séparent Ptolémée de Copernic. Par la résolution de ce micro-problème, la chronologie des faits peut être ainsi établie.

8.2.4.3. Une intelligibilité des deux questions-rupture

Les questions-rupture ont été posées tant par le maître que par une élève. Elles ont une double spécificité : *elles déconstruisent une compréhension antérieure en même temps qu'elles participent de l'élaboration d'une compréhension neuve*. Elles se présentent donc comme des *lignes de remaniement*, comme des événements d'où adviennent des avancées nécessaires.

Avec la question de Virginie, une piste de réflexion à long terme a été ouverte qui a perduré le temps de la confrontation et peut être même au-delà. Rappelons cependant que la question-rupture de Virginie est née de la perception d'une discordance entre deux zones de sens a priori hétérogènes : l'Eglise et les conceptions astronomiques. La question-matrice et les questions diffractées afférentes ont ainsi mis « 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. » (Nonnon, 2002, p. 14). On dira donc, qu'à travers ces questions et rebondissements, les prémisses d'une problématique ont été posées.

La question du maître, quant à elle, a donné lieu à une micro-résolution. Dans ce cas, la question s'est effacée en donnant naissance à un point d'appui qui a ancré les élèves dans une certitude : ils ne pouvaient pas être copains car plus de mille ans les séparaient. Ici, la question-rupture a admis une réponse apocritique.

Une autre caractéristique des questions-rupture est qu'elles sont décisives. Elles constituent un point de non retour : à partir du moment où elles sont formulées, le texte ne pourra plus être compris comme auparavant et ne pourra être compris que différemment.

Dans cette tranche temporelle, la confrontation au problème est apparue comme le lieu d'une combinaison entre micro-résolution et construction-formulation d'une question à réponse indéfinie, dans la visée d'asseoir et d'impulser le parcours heuristique du groupe. La suite montre que des questions d'un autre type peuvent être identifiées.

8.2.5. Critères d et e : questions divergentes et moments d'invention

8.2.5.1. Les différentes questions divergentes

La question divergente conserve de la question-rupture la capacité à introduire une discontinuité. Elle s'en écarte en ce que cette discontinuité n'est pas essentiellement déconstructrice. La question divergente n'a pas pour fonction première de remanier un cadre antérieur, mais de déporter la réflexion du lecteur en dehors du territoire du texte. Elle se spécifie donc par son extraterritorialité.

Ainsi le maître, qui, immédiatement après que Rémi ait établi la chronologie des hypothèses et découvertes de chacun des trois astronomes, lance la question suivante « Est-ce que vous savez ce qui lui est arrivé à Galilée ? » (tp 468). Cette question divergente est reprise et soutenue par Laura qui, à son tour envoie : « Et l'Eglise, comment ils ont réagi ? » (tp 474). Il est à noter que c'est en fin de séquence que le maître accumule ses diversions avec la question : « D'après vous, c'est important qu'il se soit trompé Ptolémée ? » (Maître, tp 538), et encore : « Est-ce qu'un peut lui en vouloir de s'être trompé ? » (Maître, tp 542).

Ces questions ont transporté la réflexion des élèves vers un territoire hors texte et qui pourtant appartient encore au texte, même si ce dernier ne contient pas d'information susceptible d'y apporter une réponse ferme. Elles ont constitué des sortes *de lignes de fuite ou de dérive*. Le groupe s'est alors laissé emporter par le courant questionnant, vers d'autres horizons. L'« activité liseuse » du groupe s'est alors donnée comme : « dérive à travers la page [...] improvisation et expectation de significations induites de quelque mots » (De Certeau, 1990, p. XVII). Ici, pas de remaniement, mais une « métamorphose du texte par l'œil voyageur » (ibid.).

Avec la première question divergente « Est-ce que vous savez ce qui lui est arrivé à Galilée ? », le texte passe d'un aspect informatif d'exposition de faits, à un aspect plus anthropologique où s'insinue l'idée neuve et contradictoire qu'une découverte scientifique, même démontrée, doit être audible, reçue et intégrée par la communauté scientifique de référence, sous peine d'être rejetée, parfois au péril de la liberté ou même de la vie des savants.

Avec les deux dernières questions « D'après vous, c'est important qu'il se soit trompé Ptolémée ? » et « Est-ce qu'un peut lui en vouloir de s'être trompé ? », le texte change d'aspect et prend une coloration plus épistémologique. On y apprend, sans que ce soit implicitement dit, que les théories scientifiques changent avec le temps. Elles sont la plupart du temps non définitives et peuvent être abandonnées. Elles sont néanmoins l'indispensable socle des théories nouvelles.

Le paragraphe suivant étudiera un moment d'invention et de problémisation, survenu à partir de l'une de ces questions-rupture.

8.2.5.2. Un moment d'invention (critère d et e) et un temps de problémisation (critère c)

8.2.5.2.1. Genèse de ce moment

Ce moment est survenu alors que les élèves devaient répondre à la question prédéterminée, mais extérieure à leur réflexion : « A ton avis pourquoi les découvertes de ces savants ont-elles été importantes pour l'humanité ? ». L'enseignant a demandé à chaque élève d'écrire sa réponse. Il s'agissait donc d'un micro-problème, plus canonique – inséré dans la confrontation globale au problème de lecture – où la question était clairement identifiée, stable. Le processus de problématisation apparaît alors plus nettement. On distingue aisément la dimension de position – celle où le maître pose la question –, et la

quête de la réponse – où chaque élève compose sa réponse par écrit. La construction du problème est, elle, plus difficile à cerner. La réflexion menée depuis le début de la séquence peut-elle être pensée comme faisant partie de la construction de ce problème ? L’enseignant éprouve quand même le besoin de revenir sur le terme « humanité » pour le déterminer, sans pourtant aller plus loin : d’où l’idée que la dimension de construction de ce problème extérieur – qui suscite peu d’intérêt chez les élèves préoccupés par d’autres questions, mais aussi fatigués²⁹⁴ – a quelque peu été escamotée en cette fin de séquence. Néanmoins, Laura, qui a déjà donné sa réponse, intervient à nouveau. Elle va transporter la question de l’importance de ces découvertes astronomiques sur un plan nouveau, totalement imprévu : l’enseignement. « C’est important aussi pour l’école pour que on enseigne ça aux enfants. » amorce Laura. Elle pose alors une question divergente, comme le montre l’extrait reproduit ci-dessous.

8.2.5.2.2. Transcription du moment d’invention et de problématisation, et commentaires

533	Laura	C’est important aussi pour l’école, pour que on enseigne ça aux enfants. Et après on pourrait faire un projet sur ça	<i>Le maître voit Virginie qui lève le doigt et la désigne.</i>
534	Virginie	Et houais si par exemple on fait un exposé sur l’espace et que on suive encore le truc de Prothémée ...Prothémée, eh ben an aurait eu	<i>Le maître s’aperçoit que la cassette audio est terminée : il tourne la cassette.</i>
535	Maître	Quoi ? Quoi ? Attends, parle dans le micro	<i>Les élèves montrent, dans leur posture, des signes de fatigue.</i>
536	Virginie	Si, eh ben, à l’école on suivait toujours Ptolémée (<i>prononcé avec difficulté</i>) eh ben, si on aurait fait un exposé par exemple sur l’espace on aurait eu tout faux.	<i>Estelle lève le doigt pour répondre et s’avachit sur la table.</i>
537	Maître	Oui, mais si on le sait pas ?	<i>Le maître se concentre pour écouter.</i>
538	Laura	Oui, mais, après y’aurait bien eu quelqu’un qui aurait eu l’idée de reprendre ce qu’il a fait.	<i>Le maître opine du chef.</i>
539	Maître	Oui	
540	Virginie	Oui, et ensuite, à mon avis, on va pas être très contents de nos erreurs.	<i>Le maître reste silencieux et s’abstient d’intervenir. Il ne regarde ni Virginie ni Laura.</i>
541	Maître	Houais <i>Il interroge Estelle qui n’a pas donné sa réponse Toi ?</i>	<i>Le maître laisse la question en suspens pour l’instant.</i>

²⁹⁴ En témoignent leurs postures corporelles plus ou moins avachies.

Vue de notre perspective, l'intervention de Laura n'est pas vraiment surprenante. Elle est celle qui a réagi le plus vivement – avec Virginie –, lorsque le groupe a découvert que Galilée avait raison, et que malgré cela, il avait été mis en prison. « Ils auraient du vérifier avant de le mettre en prison. » (tp 495) a-t-elle clamé avec sa comparse. Ainsi, pour elle, il est important qu'on « enseigne ça aux enfants ». Mais que recouvre ce « ça » ? Il semble que ce soit tout à la fois le fait que des savants ont été punis alors qu'ils avaient raison, que le fait que « les savoirs sont ponctuellement vrais, et que tout peut être remis en cause » (Interview Maître, tp 92). Mais le « ça » est d'abord et surtout le fait que la terre tourne autour du soleil et pas l'inverse. Il est donc important qu'on enseigne des choses justes, paraît dire Laura. On entend alors poindre, dans l'intervention de cette élève une sorte de préoccupation, d'inquiétude qui pourrait se formuler ainsi : « Est-il possible que des savoirs faux soient enseignés aux élèves ? ». Le problème des savoirs faux ne concernait jusque là que les scientifiques. Il devient maintenant un problème qui les concerne directement en tant qu'élèves. A ce moment, Laura est un « lecteur [...] porté par l'hétérogénéité de sa pensée, produisant des analogies inédites, interprétant à partir de sa propre biographie le texte qu'il a lu. » (Jorro, 1999, p. 50).

Virginie, sa complice, comprend immédiatement l'importance de cette question. Elle saisit l'occasion au vol, et explicite l'inquiétude : si on nous enseigne des savoirs faux, alors nos productions seront fausses. A partir de cet instant, la confrontation au problème prend une autre tournure. Les échanges ne concernent plus directement la question posée. Ils débordent le processus de problématisation. Ils quittent la zone de l'importance des découvertes des savants pour dévier dans une zone marginale (mais reliée) où est questionnée la validité des savoirs enseignés à l'école. Est-il possible qu'on nous enseigne des savoirs aussi faux que le « truc de Prothémée » ?, aurait pu dire Virginie. Le maître argue que ces savoirs faux peuvent être enseignés en toute bonne foi par les instituteurs : « si on ne le sait pas ? » avance-t-il. Par là, il reconnaît implicitement quand même, que cette possibilité ne peut être écartée. Laura contre-argumente alors. Elle fait remarquer que tôt ou tard, on saura que ce qu'on a appris est faux : « et ensuite, à mon avis, on va pas être très contents de nos erreurs » renchérit Virginie. Autrement dit, les deux élèves font une découverte fondamentale : « on nous apprend des choses et c'est peut être faux » (interview Maître, tp 74). Une sorte de déception, voire de colère « on va pas être très contents »

témoignent qu'elles ont entamé le difficile – mais nécessaire – deuil de l'omnipotence du savoir.

Cet épisode est un temps de problématisation, en même temps qu'un moment de découverte : certains principes organisationnels et relationnels fondateurs de la situation ont été questionnés. Des enjeux épistémologiques fondamentaux ont été débattus : les savoirs sont ponctuels et révisables, et donc il est possible que certains savoirs enseignés à l'école se révèlent faux plus tard. Ces découvertes ont eu cependant un double retentissement. Si les savoirs enseignés sont révisables, le maître n'est plus, le détenteur de savoirs vrais et immuables. Une modification du statut du maître est ainsi introduite. Mais cette dernière entraîne, par ricochet, une modification du statut de l'élève : si le maître n'est pas le possesseur de savoirs vrais, l'élève est donc autre chose que celui qui apprend des connaissances immuables. Ainsi, le contexte intersubjectif a changé. L'un s'est re-positionné par rapport à l'autre. Ce qui montre, par ailleurs, que maître et élèves reconstruisent en permanence leur statut, et que ce processus n'est jamais clos, y compris en fin d'année.

A cet instant précis, le maître ne donne aucune autre réponse que « Houais ». La vidéo montre que le maître ne regarde pas les élèves, et semble plutôt mal à l'aise. Il élude momentanément la question et passe la parole à Estelle qui attend depuis un moment pour donner sa réponse à la question prédéterminée. Cependant, lors de l'interview du maître, la question de la réaction de Laura face à l'erreur de Ptolémée est revenue. Le lapsus qu'il émet à ce propos en dit long : « Elle est assez impardonnable...enfin, elle le trouve...elle a le sentiment de euh... de dégoût (*rires*) » (Interview, tp 68). Comme il est fréquent à cet âge-là, Laura se montre très sensible à l'injustice. L'emprisonnement de Galilée – alors qu'il avait raison – a « dégoûté » cette élève. Néanmoins, le maître la trouve « assez impardonnable ». Comment le comprendre ? Impardonnable, c'est le qualificatif que – selon le maître –, Laura pourrait adresser, à Ptolémée : « elle le trouve » rectifie-t-il. Mais c'est peut être aussi celui que le maître adresse à Laura . Peut-être ne la pardonne-t-il pas, lui-même, d'éprouver un sentiment de révolte aussi excessif envers Ptolémée. Mais, plus fondamentalement, peut-être la trouve-t-il impardonnable de l'avoir mis en difficulté au point de n'avoir pas pu réagir immédiatement au « sentiment de dégoût » qu'elle éprouvait. Il n'est en effet pas si facile, pour un enseignant, de s'entendre signifier à brûle-pourpoint, qu'il oblige les élèves à apprendre, à croire, à passer

beaucoup de temps (exposés), à être évalués sur des connaissances qui plus tard, seront considérées comme des « sornettes ». Comment réagir, dans l'instant, à un tel « projectile » ?

8.2.6. Conclusions

La lecture du texte a-t-elle constitué un seul problème ou une succession de plusieurs problèmes ? L'activité de lecture est apparue ici comme la *confrontation à un problème dont l'unité rassemblait et laissait fuir tout à la fois, une multiplicité de micro-problèmes hétérogènes et connectés*. En imposant des moments de synthèse (re-lecture ou résumé de texte), le maître a délimité trois temps de questionnement différents, avec trois niveaux de questions : *des questions à focalisation lexicale, des questions-rupture et des questions divergentes..*

Les élèves ont d'abord été préoccupés par des questions lexicales. Ils se sont centrés sur des termes isolés. Ces questions peuvent être considérées comme des *lignes de pénétration et d'ancrage* dans le texte. Par ce biais, les élèves « se sont installés » dans le texte. Les réponses élaborées par le groupe ont délimité des îlots de significations, des stratifications baignant dans le contexte. Ici, « le questionnement du texte procède par répétitions, par reprises, par retours, par croisements, lesquels visent la clarification du texte. » (Jorro, 1999, p. 96). Le texte s'est « éclairci », mais en surface seulement.

Dans un second temps, les questions posées par le groupe ont concerné une compréhension du texte dans sa globalité. Deux questions-rupture ont été des événements qui ont introduit une discontinuité désorganisatrice et féconde. Ces questions ont constitué des *lignes de remaniement* de la compréhension du texte. Les réponses ont permis dans les deux cas des avancées d'importance quoique de nature différente. Dans un cas, la réponse a été une solution – Ptolémée et Copernic ne pouvaient être amis car plus de mille ans les séparaient – solution certaine, indubitable et arrêtée, qui a été le socle sur lequel la chronologie des faits a pu être établie. Dans l'autre cas, la question « Qu'est-ce qu'elle vient faire l'Eglise là-dedans ? » a posé les prémisses d'une problématique qui a été l'un des moteurs de la réflexion des élèves jusqu'à la fin de la séquence. Bien qu'elle ait été laissée en suspens pendant un long temps, elle a continué de faire son chemin dans l'esprit des élèves. En témoigne Laura qui n'a pas oublié cette

question, et qui la fait surgir à nouveau sur le devant de la scène « en la réitérant, en la prolongeant, en la croisant avec une autre idée développée plus loin dans le texte » (Jorro, 1999, p. 96), mais également en la transformant : « Et l'Eglise, comment ils ont réagi ? » (tp 474) énonce-t-elle. Ici, la réponse n'a pas pris la forme d'un énoncé achevé²⁹⁵, mais plutôt d'énoncés parsemés dans le texte, surgissant de manière impromptue, énoncés qui sont des tentatives de réponse partielle et/ou de transformation de la question.

Dans le troisième temps, les questions divergentes ont constitué des *lignes de fuite ou de dérive* de la réflexion. A travers l'œil des lecteurs placés dans une « posture d'interprète » (Jorro, 1999, p. 95), le texte s'est successivement métamorphosé. L'activité de lecture est alors apparue « comme un processus animé par des enchevêtrements de pensées, de rêveries, d'aspirations » (ibid. p. 65), comme un voyage aux détours divers, aux directions imprévues et mouvantes, qui ont chaque fois donné au texte une résonance nouvelle : « par les détours qu'il emprunte, le lecteur chemine dans la compréhension du texte. Sa lecture échappe à toute prévision » (ibid.).

La lecture de ce texte peut être considérée comme un « agencement » (Deleuze & Guattari, 1980, p 10) de micro-problèmes, résolubles ou à réponse indéfinie, ayant des fonctions hétérogènes : pénétration, ancrage et installation dans le texte, remaniement, fuite et dérive. La métaphore du rhizome sera ainsi utilisée pour éclairer cette confrontation particulière. « Tout rhizome comprend des lignes de segmentarité d'après lesquelles il est stratifié, territorialisé, organisé, signifié, attribué, etc. » (ibid., p. 16), disent Deleuze & Guattari. Les lignes de segmentarité correspondent aux lignes de pénétration, d'ancrage, de « réappropriation » et d'installation dans le texte, à partir desquelles sont constitués des îlots de signification, des stratifications. Mais le rhizome comprend également « des lignes de déterritorialisation par lesquelles il fuit sans cesse. Il y a rupture dans le rhizome chaque fois que des lignes segmentaires explosent dans une ligne de fuite, mais la ligne de fuite fait partie du rhizome. » (ibid.). Les lignes de déterritorialisation sont celles de la discontinuité. Elles correspondent autant aux lignes de remaniement – questions-rupture qui, par désorganisation-réorganisation initient des avancées nouvelles dans la compréhension –, qu'aux lignes de fuite et de dérive qui permettent de transporter le texte sur d'autres territoires pour le percevoir différemment. Cependant chacune des lignes n'est pas indépendante. Non seulement chacune d'elle subsiste pendant la lecture, mais elles « ne cessent de se renvoyer les unes aux autres » (ibid.). Ainsi, la ligne de fuite « Est-ce que vous savez ce

²⁹⁵ Mais cette question admet-elle une réponse définitive et achevée ?

qui lui est arrivé à Galilée ? » (tp 468) renvoie immédiatement à la ligne de rupture « Et l'Eglise, comment ils ont réagi ? » (tp 474) pour porter un regard encore nouveau sur le texte. Où il est perceptible que « le lecteur est en transit permanent, il travaille sur le mouvant, sur l'entre-deux au moment où il comprend le texte. » (Jorro, 1999, p. 66).

Mais par ailleurs, chacun de ces micro-problèmes peut être considéré comme un rhizome qui agence les dimension de problémisation, et de problématisation (position, construction et quête de la réponse). L'objet du paragraphe suivant est d'étudier un temps de problémisation – mais aussi moment d'invention – de l'un de ces micro-problèmes.

Par la consigne inaugurale « Vous écrivez toutes les questions qui vous viennent à l'esprit pour pouvoir comprendre ce texte », le maître a d'emblée considéré les élèves comme des interprètes. En effet, « la posture d'interprète se gagne en déployant une activité de questionnement du texte » (1999, p. 95) mentionne Jorro. La lecture de ce texte a ainsi pris l'allure d'une confrontation à un problème particulier.

Ce problème se spécifie par sa question, a-t-on dit. Il a été constaté que la question prédéterminée officielle n'a pas eu le statut de question référente. Elle a été laissée de côté et n'a été reprise que vers la fin de la séquence. Elle n'a donc pas été celle sur laquelle le groupe est constamment revenu, celle que l'on a revue, travaillée, énoncée différemment. Elle n'a pas porté la formulation du problème : ce n'est donc pas à partir d'elle que le problème a été posé²⁹⁶. Par conséquent, contrairement aux deux exemple précédents (problème d'identification d'un boulon, et problème d'arithmétique sur la camionnette), *la question prédéterminée a été laissée de côté et donc, il n'y a pas eu ici de question référente.*

Ou plutôt, dira-t-on, il y en a eu une multiplicité. Ce qui est une seconde caractéristique de ce problème. Est désigné par *multiplicité de questions référentes*, le réseau de questions impromptues, situées, hétérogènes et connectées, émises aussi bien par les élèves que par le maître, au fur et à mesure de la confrontation. Une question a donné naissance à une autre, les anciennes supportant la nouvelle, certaines s'éteignant, d'autres survivant à ces naissances et poursuivant leur chemin, clandestinement, avec des points de résurgence. Comment comprendre cette multiplicité ? Est-elle due, seulement, à la situation de dialogue qui fait que « dans un rapport de dialogue, la réponse pour

²⁹⁶ Il est à noter que la consigne inaugurale a indiqué, quant à elle, ce que les élèves ont du faire à partir du texte, mais n'a pas eu pour objet un aspect précis du texte.

l'un fait question pour l'autre, en ce que toute réponse est, par nature, susceptible d'être convertie en question et inversement. » (Meyer, 1986, p. 253). Mais cet argument est par trop insuffisant. Dans sa totalité, ce texte n'est pas apparu comme porteur d'une (ou de plusieurs) problématiques transcendant le texte, et devant être dégagée(s) nécessairement par tout élève²⁹⁷. Bien au contraire, de ce point de vue, le texte a semblé d'une étonnante « neutralité » : « dans ce suspens où la référence est différée, le texte est en quelque sorte « en l'air », hors monde ou sans monde » (1986, p. 157) dit Ricoeur. Cette « neutralité » a été la condition pour que tout lecteur « dégage une problématique dans une interaction où il repose la question des questions du texte. » (Meyer, 1986, p. 289-290). Mais précisons : « la question des questions du texte » doit être entendue comme « *sa* question de *ses* questions *au* texte ». Autrement dit, outre le rapport de dialogue, la multiplicité des questions est due au fait que le texte est potentiellement porteur d'une multiplicité de questions et problématiques, lesquelles ne prennent existence que par les regards que lui portent les lecteurs.

Ces questions ont été le fondement d'une multiplicité de micro-problèmes, par l'intermédiaire desquels les élèves, tout à la fois, se sont « installés » dans le texte, ont désorganisé/réorganisé une compréhension ancienne et se sont aventurés sur du « hors-texte ». La lecture est donc apparue comme une activité où les élèves ont été en permanence pris dans divers mouvements contradictoires. Ils se sont ancrés dans le texte et s'y sont laissés « dériver ». Ils ont initié des « réappropriations » en même temps que des remaniements. Ils ont contenu un réseau de questions pour en laisser fuir d'autres. Enfin, ils ont résolu des micro-problèmes tout en maintenant la problématique d'autres questions. Dans la lecture de ce texte, on y a résolu tout autant qu'on y a élucidé.

8.3. Résultats

Cette analyse a permis d'inscrire le problème de lecture du texte sur le système solaire dans une nouvelle catégorie de problème d'apprentissage, de schématiser sous forme de rhizome, à la fois cette confrontation et des micro problèmes, de mettre à jour certains mouvements heuristiques et de mener une réflexion la pensée Mètis et

²⁹⁷ Outre les questions-rupture (chronologie des faits et rôle de l'Eglise) qui sont des paliers incontournables pour la compréhension.

l'intelligence du Kairos chez ce maître. Les cinq derniers paragraphes exposeront ces résultats.

8.3.1. Une autre catégorie de problèmes d'apprentissage

L'instrument 1 (paragraphe 5.2.3.1.) avait distingué les problèmes à réponse apocritique des problèmes à réponse problématologique. Le problème rencontré ici ne rentre dans aucune de ces deux catégories. Il est donc nécessaire d'en créer une autre et de remanier les deux premières. On distinguera alors les problèmes à question prédéterminée – qui préexiste au sujet –, des problèmes à question non prédéterminée, pour lesquels le questionnement est entièrement construit en cours de confrontation au problème. Comme le montre le tableau ci-dessous qui rassemble les caractéristiques problématologiques du texte sur le système solaire.

Problème de lecture : texte sur le système solaire	
Question non prédéterminée	Elaboration de questions en cours de confrontation.
	Multiplicité de questions référentes.
	Questions impromptues, situées, hétérogènes, connectées.
	Réseau potentiel de questions, pas de problématique qui transcende le texte.
	Questions de focalisation sur un terme, questions-rupture, questions divergentes.
Réponses mixtes	Réponses ayant pour fonction :
	l'ancrage, l'appropriation, l'installation dans le texte
	Le remaniement (désorganisation- réorganisation de la compréhension)
	la fuite ou la dérive hors-texte
	Réponses apocritiques et réponses problématologiques

Tableau 35 : Le problème de lecture, une autre catégorie de problèmes d'apprentissage

La spécificité de ce type de problème tient tant à sa(ses) question(s) qu'à ses réponses. La question est un entrelacs de questions hétérogènes non prédéterminées, impromptues et donc situées, les réponses sont multiples : certaines sont des solutions et d'autres des réponses problématiques.

8.3.2. Une schématisation sous forme de rhizome

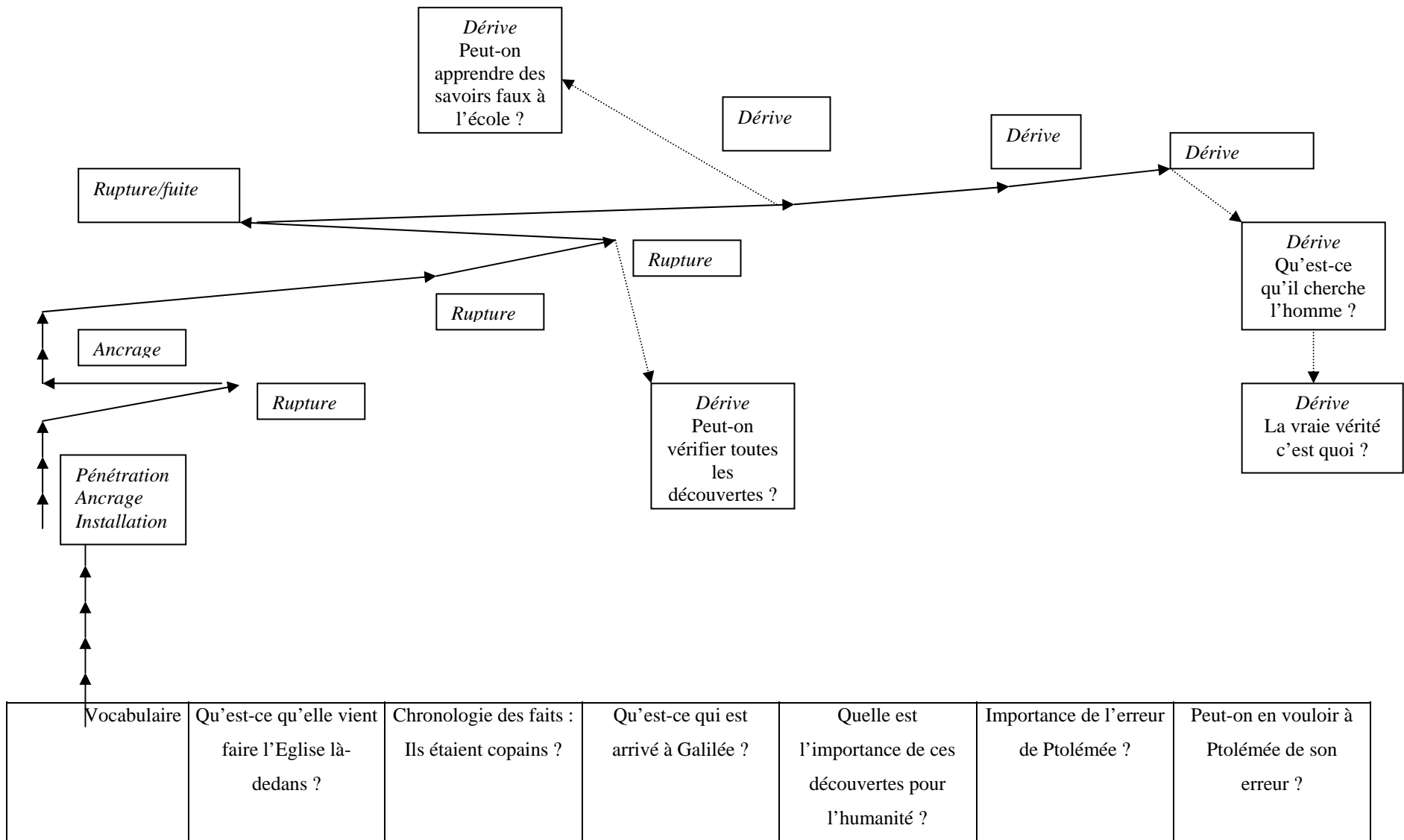
La confrontation au problème de lecture du texte sur le système solaire va être présentée sous forme de rhizome.

Il est d'abord à préciser que les trois dimensions du processus de problématisation sont ici enchevêtrées, et que par conséquent, position, construction et quête de la réponse sont inextricablement mêlées, et que par conséquent le schéma du processus de problématisation initié par Fabre ne permet qu'une compréhension limitée du parcours des sujets.

Il est pourtant possible de schématiser d'une autre manière la confrontation au problème pré-cité, par l'agencement les trois niveaux de question repérées :

- les questions ancrage
- les questions-rupture
- les questions divergentes (fuite, dérive).

Ce que figure le schéma ci-après.



**Schéma 7 : La confrontation au problème de lecture du texte sur le système solaire
vue comme un agencement de micro-problèmes**

On remarque que chacune des questions a constitué pour les élèves un micro-problème plus canonique, à réponse apocritique ou à réponse problématologique, comme le montre l'exemple suivant.

8.3.3. Zoom sur le processus de confrontation à un micro-problème

Chaque micro-problème posé contenait lui-même, les dimensions de problématisation (questionnement des fondements organisationnels et relationnels de la situation), et de problématisation (position, construction et quête de la réponse). On choisira, à titre d'exemple de s'intéresser au problème né de la question prédéterminée : « Quelle est l'importance de ces découvertes pour l'humanité ? », qui, par rapport au parcours du groupe, constituait une dérive.

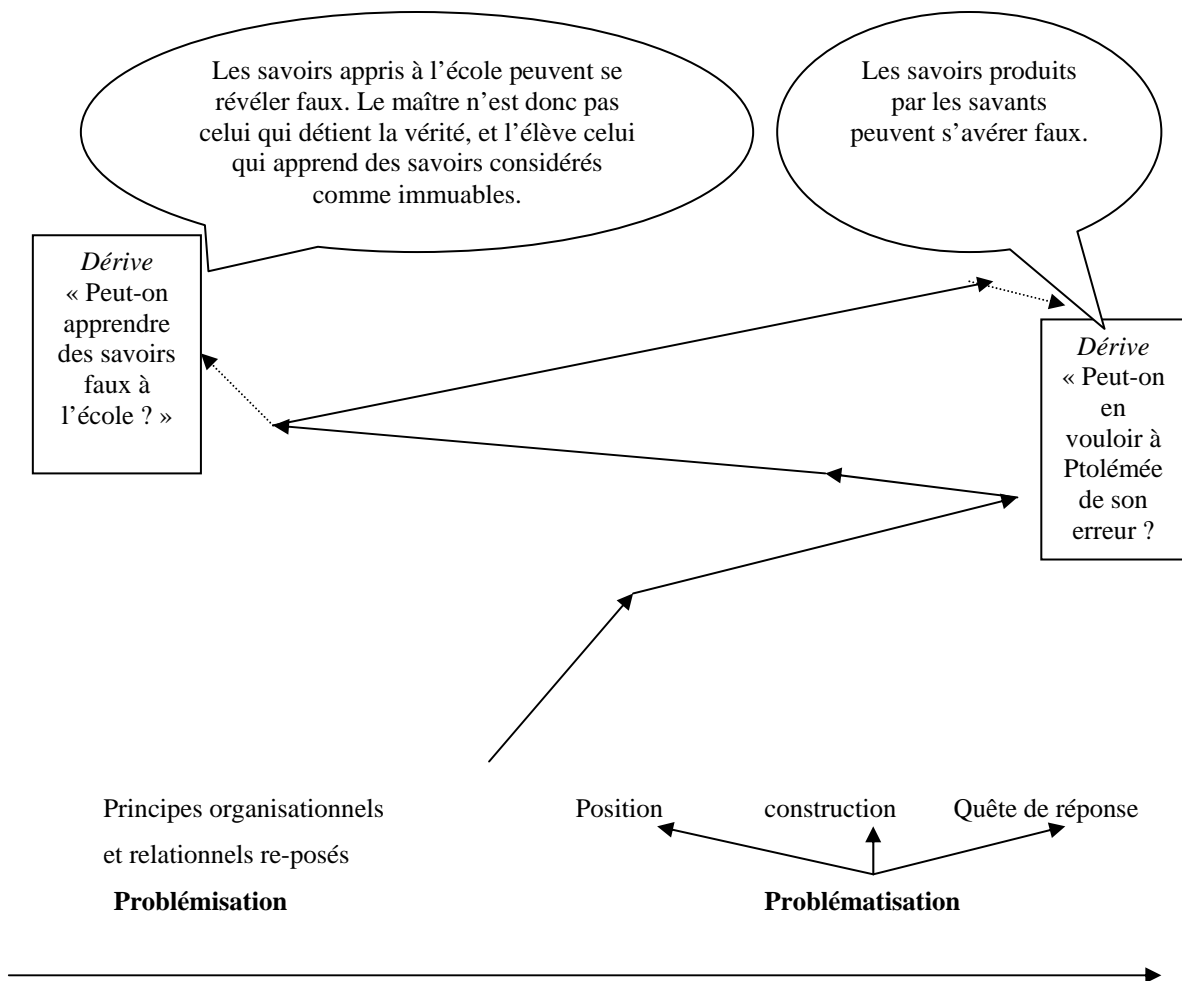


Schéma 8 : Processus de confrontation au micro problème
« Quelle est l'importance de ces découvertes pour l'humanité ? »

Pourtant, pour d'autres micro-problèmes posés, par exemple celui de la place et du rôle de l'Eglise, les dimensions du processus de confrontation au problème ne sont pas si apparentes, et rendent difficile toute schématisation.

Il ressort cependant une impression particulière des schématisations précédentes, impression qui suggère d'autres métaphores. La lecture du texte, pour banale qu'elle soit, apparaît comme extraordinairement active. C'est un foisonnement d'actions, qu'on a déjà eu l'occasion de mettre en évidence : ancrage, remaniement, fuite, rupture²⁹⁸.... On a alors l'étonnante sensation que « la mince pellicule de l'écrit devient un remuement de strates, un jeu d'espaces. » (De Certeau, 1990, p. XXIX). Autrement dit, à la notion de texte peut être associée celle d'action.

Ricoeur a déjà souligné que si « la notion de texte est un bon paradigme pour l'action humaine, de l'autre, l'action est un bon référent pour toute une catégorie de textes » (1986, p. 195). Et en particulier pour les textes qui se donnent en récit, et qui donc transportent une intrigue, ce qui est le cas du texte sur le système solaire.

L'argument suivant de Pastré peut alors être retourné. Il dit que « l'intrigue permet de transformer une rhapsodie d'épisodes sans queue ni tête en un récit qui se tient » (2000, p. 54). A l'inverse, il est possible de dire que, dans cette séquence, les lecteurs ont transformé le texte en une « rhapsodie » d'actions impromptues, hétérogènes et organisées, orientées dans des directions diverses, laquelle a constitué la confrontation au problème. Des mouvements heuristiques ont pu alors y être lus.

8.3.4. Des mouvements heuristiques lisibles au travers de la confrontation au problème de lecture

Le problème de lecture du texte sur le système solaire a permis de mettre en évidence deux types de mouvements heuristiques qui n'avaient pas pu être lus jusqu'à présent. Ces mouvements concernent d'une part la scénarisation, et plus particulièrement la déconstruction-reconstruction de scénarios, et d'autre part, la mobilisation exploratoire avec l'étendue du champ de prospection.

²⁹⁸ La liste ne prétend pas à l'exhaustivité.

Mouvements de scénarisation	Mouvement d'exposition d'une cadre antérieur de compréhension.		Cadre de compréhension antérieur du problème posé.	
	Mouvement de déconstruction, avec rupture et désorganisation du cadre antérieur.		Perception d'une discordance ou d'une incongruité (intrus, confusion) à l'intérieur de ce cadre.	
	Mouvement de reconstruction d'un nouveau cadre de compréhension.		Elaboration d'un scénario neuf, par abandon d'éléments partiels et intégration de nouveaux éléments impliquant un remaniement complet du cadre ancien.	
Mobilisation exploratoire	Etendue du champ de prospection	Divergence : introduction de discontinuité par extraterritorialité (extratextualité)	Mouvement de fuite	Aller hors-texte pour le considérer d'un autre point de vue
			Mouvement de dérive	Se laisser aller à suivre des pistes hors-texte pour en percevoir un autre aspect.

Tableau 36 : Mouvements heuristiques repérés lors de la confrontation au problème de lecture

Ce tableau permet de poser une question : les mouvements de mobilisation exploratoires (fuite et dérive) sont-ils spécifiques à la lecture de texte ou bien peuvent-ils être retrouvés dans d'autres types de problèmes ?

8.3.5. La pensée Mètis et l'intelligence du Kairos chez le maître

L'analyse a montré qu'elles étaient toutes deux à l'œuvre dans cette séquence, et en étroite connivence. Il est cependant intéressant de noter que les ruses du maître, même si elles n'étaient pas toutes mobilisées (par exemple, il n'a pratiqué ici ni le retrait ni la dissimulation), avaient néanmoins quelque chose d'analogue à celles utilisées lors de la séquence de résolution du problème sur la camionnette :

- façon particulière de jouer de la surprise (« Ils étaient copains ? »)
- mais aussi et surtout, manière unique de se déguiser et de changer de forme. Ces déguisements conféraient à cet enseignant la même posture de coéquipier-initiateur que lors de la séquence sur le problème de la camionnette.

Comme le formateur Marius, ce maître est doué de mètis Il est capable de jouer du manquement, du refusment, d'inventer des poros, de se dissimuler, de se déguiser et d'être polymorphe...Néanmoins, il a sa propre manière d'incarner chacune de ces capacités, manière qui a pu être reconnue comme identique dans les deux séquences. On peut donc faire l'hypothèse que ces manières d'incarner mètis confèrent au maître une posture particulière qu'il transporte dans des situations analogues, et constitue ce que Blanchard-Laville a appelé une « sorte de signature professionnelle [...], d'empreinte digitale. », qui l'identifie.

La première conséquence est qu'il semblerait bien qu'il y ait de la permanence comme de la variation, dans les ingéniosités du praticien. Cette supposition doit être corroborée par l'étude de la pratique d'autres enseignants ou formateurs, ce qui va être fait pour les prochaines expériences de terrain.

La seconde est qu'il est donc possible d'avancer provisoirement l'idée suivante : si ces formateur et enseignant mobilisent mètis pour agir en dehors du prescrit, chacun d'eux l'incarne cependant à sa manière. Cette façon d'incarner mètis pourrait alors être reconnue comme un des éléments de la constitution de leur style professionnel.

9. Une séquence de formation universitaire de D.E.S.S.

9.1. Présentation de la séquence

9.1.1. Accès au terrain et conditions d'enregistrement

La séquence s'est déroulée au début de l'année universitaire 2001/2002. Vingt-trois étudiants d'âge divers – de vingt-trois à cinquante-cinq ans –, sont réunis pour la deuxième journée de formation. Ils viennent de plusieurs régions de France, voire de l'étranger. Pour la plupart, ils ont une expérience professionnelle antérieure, parfois longue, dans des domaines différents, comme la santé ou le travail social. Ils sont en majorité demandeurs d'emploi, mais certains exercent par ailleurs. Ils ont été recrutés par le formateur Eric à la fin de l'année universitaire précédente, à partir d'un dossier et d'un entretien. Eric est universitaire, responsable de ce DESS⁶⁴ où pendant une année, sont formés des chargés de missions d'évaluation. Le DESS prépare à l'exercice d'audit, de conseil, d'expertise et de consultance, dans les cadres spécifiques des différentes Fonctions Publiques, dans le cadre de relations entre fonctions publiques, dans le cadre de politiques partenariales, et dans le cadre d'entreprises associant privé et public.

C'est la seule fois que le groupe a été filmé pour cette recherche. L'accord oral a été demandé à tous. A la demande de certains d'entre eux, il a été convenu qu'aucune personne extérieure à cet enregistrement ne visionnerait le film.

J'interviens depuis plusieurs années dans cette université, en tant que chargée de cours, notamment en évaluation. Lorsque j'ai demandé à Eric s'il était possible d'enregistrer une séquence où les formés étaient confrontés à un problème, ce dernier m'a proposé de venir dans un des cours du module « Les modèles de l'évaluation » de ce DESS. C'est ainsi que j'ai pu filmer le groupe, en observateur muet, derrière la caméra.

9.1.2. Recueil de données auxiliaires

Suite à l'enregistrement de la séquence, trois interviews ont été faites :

⁶⁴ Diplôme d'Etudes Supérieures Spéciales, troisième cycle universitaire, filière professionnelle, niveau d'études : cinq années après le baccalauréat.

- 1) d'abord avec le formateur Eric, environ trois mois après la prise,
- 2) puis avec Alex, étudiante dans ce DESS, en février 2002,
- 3) enfin avec Camille, maître de conférences dans une Université du Centre de la France, extérieur à cette expérimentation, en juin 2002.

L'analyse et l'interprétation qui suivent, se sont appuyées sur ces trois interviews⁶⁵.

9.1.3. Un résumé de la séquence

L'enregistrement a duré une heure et demi. La séquence a été enregistrée en début d'après-midi, et constitue la suite d'une séance qui a débuté le matin et qui est la première du module « Les modèles de l'évaluation ». Une autre séquence a suivi dans la seconde partie de la demi-journée.

Dans cette séance, Eric expose « les concepts de l'évaluant », thématique qui constitue une partie des résultats de ses propres recherches. Il va initier les formés à une construction d'un ensemble de repères « que les évaluateurs fabriquent » (Séquence, tp 1) non seulement pour agir, mais aussi pour une intelligibilité de cette action : des concepts – à l'exemple de « la vision du monde » et du « positionnement dans le conflit paradigmatique » –, mais aussi des figures, des modèles, des images...Au gré d'interactions avec certains formés, il va également exposer, sous forme de problème, l'une des quêtes fondamentales des étudiants durant cette année de formation.

9.1.3.1. Le résumé

Partie A) (tp 1 à 8) : Le formateur s'adresse aux étudiants comme si ces derniers étaient déjà experts ou consultants en poste, et comme s'il s'agissait de faire un point sur les principes fondamentaux de leur pratique. Il pose donc d'abord qu'être intervenant en organisation, c'est être évaluateur, même si cela peut être « opaque aux gens avec qui » ils travaillent. Ensuite que les « évaluateurs » fabriquent des concepts « pour tenir et pour se reconnaître en tant qu'évaluateur, pour avoir le sentiment d'être un évaluateur. ». Parmi ceux-

⁶⁵ En outre, une communication, élaborée à partir d'un fragment de cette séquence, a été proposée à la 6^e Biennale de l'Éducation et de la Formation : Nicole CAPARROS-MENCACCI, « Une approche de la pensée Mètis – la ruse – et de l'intelligence du Kairos – l'occasion, l'à propos –, chez le formateur qui agit en situation ». *Connaître et agir. Résumé des contributions*. Paris, 3-4-5-6 juillet 2002. Contribution 454.

là est la « vision du monde », laquelle est « portée par un sujet » et consiste en « une élaboration de [...] ce qu'on a en face de soi ». « Il y a une vision du monde » par sujet, dit-il, vision construite « à partir des éléments culturels [...] disponibles et que nous intégrons. ». Il amène alors le deuxième concept, celui de positionnement dans le conflit paradigmatique : « la vision du monde dépend de la façon qu'on a de se positionner dans le conflit paradigmatique » dit-il. Or, il pose que « dans notre civilisation européenne occidentale, il y a deux paradigmes disponibles », qu'il conçoit comme « concurrentiels, contradictoires, symétriques, antagonistes » et qu'il a nommés « paradigme mécaniciste » et « paradigme biologique », chacun étant un ensemble « d'idées générales auxquelles on adhère par conviction, au-delà du raisonnement. ». Mais, souligne-t-il, « nous portons les deux paradigmes, même s'il y en a un que nous valorisons, et l'autre que nous dénigrons. ». Puis il détaille l'enchaînement d'éléments, les catégories philosophiques composant chacun des paradigmes.

Partie B (tp 9 à 295) Les tours de parole qui suivent constituent des temps de questionnement du précédent exposé, avec des lignes de dérive :

- 1 (tp 9-84) Alex demande s'il n'existe pas un troisième paradigme, même émergent. Ce à quoi le formateur répond négativement. Puis s'ensuit une discussion sur le terme « émergence », ce qui occasionne une première séquence de rires. Le formateur souligne ensuite que la spécificité de la civilisation européenne est d'avoir « accordé plus d'importance au paradigme mécaniciste » et donne une interprétation des rapports entretenus avec ces paradigmes au cours de l'histoire (XVIII^e et XIX^e siècles, mai 68).
- 2) (tp 85 à 186) Une recentration – qui est en même temps un enchaînement – est faite par le formateur qui pointe que « l'évaluateur va agir différemment selon qu'il opte pour l'un ou l'autre des paradigmes ». C'est l'occasion pour lui de donner une première formulation, en trois temps, de ce qu'il attend des étudiants.
 - o (tp 85 à 135) « Le boulot que je vous demande, vous, c'est d'être conscient de...quelle est votre place dans ce conflit. ». Suit une discussion, entrecoupée d'éclats de rire, où est évoqué par le formateur – accompagné des formés –, l'impact qu'ont les parents dans le positionnement paradigmatique de leur enfant.

- (tp 136-186) C'est, dans un deuxième temps, d'« accepter l'autre paradigme comme étant lui aussi valide » pour,
 - dans un troisième temps, pouvoir enfin s'« attaquer à articuler les deux...A les faire fonctionner le plus tranquillement du monde alors qu'ils se détestent. ». Alex poursuit son questionnement sur d'éventuels paradigmes qui existeraient dans d'autres civilisations.
- 3 (tp 187-214) Certains étudiants s'approprient les concepts exposés par Eric en les transposant sur le terrain de leur pratique professionnelle (la santé ou le social).
- 4) (tp 215-295) Dans ce dernier épisode, va être reformulé, par deux fois, le travail que les étudiants devront faire au cours de cette année de formation.
- (tp 215-239) Une première reformulation s'accompagne d'une caricature de l'expert et du consultant qui entraîne certains formés dans un fou rire.
 - (tp 239-295).Une seconde reformulation indique la trajectoire de questionnement prise par de nombreux étudiants de DESS des années précédentes, et qui est lisible notamment dans les mémoires. Alex demande si « un des objectifs de la formation est de transformer l'individu ». La discussion qui suit, entrecoupée de rires, re-pose la question du recrutement des étudiants et de leur possibilité de se former à l'intervention en organisation.

9.1.3.2. Remarques liminaires

Le résumé a mis en exergue plusieurs points.

- 1) La séquence a été vue comme étant composée de deux parties : la première partie consiste en un exposé, la seconde est un échange très réactif avec les étudiants.
- 2) Dans la deuxième partie, un certain nombre d'interactions concernent Alex et le formateur, et constituent un échange en apparence quasi personnel entre les deux protagonistes. Camille note que « c'est toujours Alex qui essaie d'argumenter, c'est presque une conversation entre eux deux, à certains moments » (Interview Camille, tp 28). Alex, de son côté pointerait « en lisant ça, à un moment donné, je me suis dit « Mais

attends, c'est extraordinaire...c'est vraiment un échange, oui, presque à certains moments, entre lui et moi... » » (Interview-post, Alex, tp 35). Eric note de son côté, lors de l'interview : « Houai, elle est très forte cette fille, elle est très intéressante. » (Interview-post, Eric, tp 10).

- 3) La deuxième partie est également l'occasion pour le formateur de formuler et de re-formuler l'une des quêtes fondamentales de l'étudiant durant cette année de formation, quête directement reliée au concept de « positionnement dans le conflit paradigmatique ».
- 4) Le résumé a également mis en évidence un point étonnant : cette séquence a été le théâtre de plusieurs épisodes de rires, voire de fou rires, des formés. Il est à constater que ces rires sont provoqués par le formateur, et que de plus, ils surviennent principalement lorsque les étudiants questionnent la quête qui leur est octroyée.

Le résumé permet également d'établir, qu'à travers l'exposé de concepts, la visée d'Eric était multiple. Il s'agissait d'abord de fournir un aperçu de la trajectoire de quête des promotions précédentes, et de la relier à un condensé de ses principales attentes, livrées par bribes aux étudiants. Puis, par une injonction, d'engager les formés dans ce qu'il appelle un « travail sur soi », essentiel selon Eric, pour être formé à l'évaluation.

En somme, il s'agit d'une séance inaugurale où le formateur pose des principes, un référentiel, « tout ce qui est des visées...tout ce que le formateur dit des visées du travail de la formation, des visées du travail en tant que professionnel à venir...tout ce qui est des informations démontées, dévoilées par rapport à leur sélection... » (Entretien Camille, tp 8) et fait en sorte que les étudiants commencent à se poser le problème suivant : « Qu'est-ce que vous faites des postures ? » (Séquence, Eric, tp 277).

Cette séance d'initiation « au sens de premier éveil, regard, écoute, entendement...de quelque chose » (Entretien Camille, tp. 14) permet aux étudiants d'entamer un processus de confrontation à ce problème spécifique de l'intervenant en organisation. La posture est conçue ici comme une façon propre au sujet d'aborder une intervention en organisation, attitude qui n'est ni figée ni reproductible à l'identique. Elle peut donner lieu à des variations et elle s'élabore à partir de figures que le sujet s'est construites, figures contraires, qui a priori ne devraient pas aller ensemble : celle de l'expert et celle du consultant.

L'ambition de l'analyse qui va suivre s'énonce en plusieurs points :

- elle est d'abord de caractériser ce type de problème (paragraphe 9.2.1.) ;
- elle est ensuite de s'intéresser à la pratique problématologique du formateur (9.2.2.) et à la mise en œuvre du processus de confrontation au problème des formés (9.2.3.) ;
- puis de s'attacher à la manière dont le formateur a agi pour que les formés se posent le problème des postures (9.2.4.) ;
- elle est enfin de se pencher plus particulièrement sur un épisode de la séquence, où les formés commencent à « re-crée » pour eux ce problème (9.2.5.), et à la manière dont le formateur saisit l'occasion pour qu'ils puissent le faire.

9.2. Analyse de la séquence

9.2.1. Critère a : une caractérisation du problème des postures

Le problème va être caractérisé à partir de la question posée et du type de réponse attendue.

9.2.1.1. La question est prédéterminée

Il s'agit d'un problème à question prédéterminée. C'est le formateur qui prend l'initiative de demander aux formés « Qu'est-ce que vous faites des postures ? » (Séquence, tp 277). C'est lui qui agit pour qu'ils prennent la « décision de le [re-]créer ou de le reconnaître comme tel » (Andler, 1987, p. 122).

9.2.1.2. La question est le fil constructeur du problème

Cette question est constamment l'objet de « reformulation, événement fréquent et crucial dans la vie d'un problème » (Andler, 1987, p. 126), elle embrasse un entrelacs de questions auxiliaires (quel est le paradigme survalorisé ? comment « se réconcilier » avec l'autre ?) et se rattache à un réseau de questions connexes (celui des paradigmes occidentaux). Pour autant, cette question reste le seul fil constructeur du problème, de sa position jusqu'à la réponse, et ceci pour tous les sujets en formation. Elle est celle par qui le problème pourra tout à la fois être posé et construit, et, pourrait-on même dire, être

construit puis être posé, être re-construit puis re-posé, les dimensions de position et de construction du processus de problématisation étant ici enchevêtrées.

9.2.1.3. La question est inscrite dans la durée

Ce problème a pour caractéristique supplémentaire d'être inscrit dans la durée : l'année de formation au moins. Sa temporalité est donc particulière. L'intervalle de temps entre l'apparition du problème et la réponse est fortement élargi. Il est par conséquent demandé aux étudiants d'avoir la capacité de porter une question pendant neuf mois (comme dans une gestation), de savoir la « garder en eux », de l'inscrire dans leur vécu, de résister à la tentation de la résoudre aussitôt posée, de savoir—à certains moments – la mettre à distance pour la reprendre plus tard, d'avancer de manière non linéaire avec elle, avec des allers-retours, des progressions, des stagnations, des reculs.

9.2.1.4. La question implique les fondements identitaires des formés

De plus c'est un problème de formation qui implique officiellement une mise en question des fondements identitaires des formés, et pas seulement un travail conceptuel : ce qui explique, en partie, son inscription dans la durée. En effet, savoir répondre personnellement à la question des postures demande un travail préalable : « Le boulot que je vous demande, c'est d'être conscient de ...quelle est votre place dans ce conflit [...] A quoi avez-vous la tendance d'accorder plus de valeur : la raison ou le sacré ? » (Séquence, Eric, tp 85).

9.2.1.5. La question et son contexte

Une caractéristique d'importance de la question des postures est la « spatialité » (Andler, 1987, p. 123) qu'elle sous-tend, c'est-à-dire la « présence d'un contexte déterminé » (ibid.). Ce contexte va être explicité. Il est rappelé que, selon Andler, tout « problème se situe à l'articulation de deux champs de pertinence ou de deux contextes » (ibid., p. 125), l'un global, l'autre local. Les lignes qui suivent vont tenter de caractériser les deux champs de pertinence de ce problème.

9.2.1.5.1. Le champ de pertinence globale de la question des postures

Ce qu'Andler appelle « champ de pertinence globale » est le contexte « à l'intérieur duquel le problème se situe, [...et] qui permet [...] son appropriation intersubjective ». (ibid.). Il est constitué de « l'ensemble des règles du jeu et l'interprétation qui en est faite dans le milieu [...] considéré » (ibid., p. 123).

Le contexte global du problème des postures est celui de l'évaluation, et plus précisément, le champ de l'anthropologie de l'évaluation tel que conçu par l'universitaire qu'est le formateur Eric, dans ce laboratoire de recherche-là. Dans ce champ sont des concepts, des modèles, des images, des figures, des questions, des problématiques, considérés comme opératoires pour se repérer et agir dans les situations d'évaluation que les futurs intervenants en organisation auront à tenir. On peut donc voir la première partie de la séquence, où le formateur expose longuement le concept de positionnement dans le conflit paradigmatique, comme constitutive du champ de pertinence globale de la question des postures. Quelles en sont les règles ?

Il s'agit, pour les formés, de s'approprier un point de vue sur ce qu'est évaluer, point de vue basé sur des considérations anthropologiques, qu'Eric considère comme fondamentales. Il est demandé aux formés de travailler à partir de l'idée selon laquelle « la pensée occidentale [est] scindée [...] en deux paradigmes » (Interview Alex, tp 29). L'un est le paradigme mécaniciste et l'autre est le biologique. Ces deux paradigmes sont posés comme « concurrentiels, contradictoires, symétriques, antagonistes. » (Eric, séquence, tp 6). De plus, précise Eric, « nous portons les deux paradigmes. Il y en a un que nous valorisons et l'autre que nous dénigrons. » (ibid., tp 136). Or, « ces deux paradigmes correspondent à des situations d'évaluation » (ibid.) que les intervenants en organisation ont à tenir. Le tableau ci-après précise en quels termes.

Paradigme survalorisé	L'intervenant sera préférentiellement :	Fonction de l'évaluation
Mécaniciste	expert	Contrôle, bilan, diagnostic, sélection, choix
Biologique	Consultant	Evaluation dite formative Accompagnement de l'autre

Une autre règle qui structure le contexte de ce problème est que les étudiants doivent, au cours de l'année, suivre, sans brûler d'étape, la trajectoire suivante : d'abord être conscient du paradigme survalorisé, ensuite « accepter l'autre paradigme comme étant valable » (Séquence, Eric, tp 136) c'est-à-dire « se réconcilier avec l'autre paradigme » (ibid.), et enfin, « articuler les deux » (ibid.).

L'ensemble des règles précédemment mises à jour octroient au problème des postures un contexte spécifique, lequel constitue l'une des caractéristiques de cette formation universitaire professionnalisante. La question serait alors de comprendre en quoi le fait de poser ce problème aux formés, devient une caractéristique de cette formation.

On se déportera quelques pas en arrière sur un étonnement qu'exprime Camille : « Dans les interrelations et les interpellations, j'ai repéré quelque chose qui serait de l'ordre...Justement, des choses qui ne sont pas questionnées par les étudiants, que ce soit en termes de références culturelles, de culture générale, ou de choses qui sont dans une dimension clinique...euh...qui les fait un peu réagir et sur lesquelles ils reviennent pas plus que ça...Ils interviennent pas davantage [...] Il y a des choses qui sont glissées...Y'a un espèce d'implicite qui est dévoilé et sur lequel les étudiants ne reviennent pas davantage, alors qu'on pourrait imaginer qu'ils cherchent à en savoir plus sur le référentiel de recrutement... » (Interview Camille, tp 6). Comment comprendre que les étudiants ne reviennent pas sur cet « implicite dévoilé » ? Et comment comprendre que le formateur s'en tienne au dévoilement ? Il semble qu'à ce moment, l'appropriation de ces concepts ne peut plus être l'objet d'aucune transmission. Non seulement elle est l'affaire privée des formés, mais de plus elle devient sous-entendue : il est sous-entendu que dans cette formation, les étudiants doivent s'être nécessairement approprié et avoir accepté l'idée d'un conflit paradigmatique. Dans cette perspective, la formation à l'intervention en organisation comporterait « une partie explicite et une partie « sous-entendue » » (Clot, 1999, p. 34). Mais pourquoi cette « partie sous-entendue » ?

Le maintien de ce « sous-entendu » sera interprété comme la tentative du formateur de poser les conditions pour que les formés initient des mouvements d'appartenance à un genre professionnel précis : celui des intervenants en organisation formés dans ce DESS. Un genre est « un corps intermédiaire entre les sujets, un intercalaire social situé entre eux d'une part et entre eux et l'objet du travail d'autre part. » (Clot, 1999, p. 34). S'approprier le concept de positionnement dans le conflit paradigmatique, le reconnaître comme opératoire dans le champ de l'intervention en organisation, se poser la question des postures, sont les

premiers pas qui conditionnent l'appartenance à ce genre professionnel, lequel « relie toujours entre eux ceux qui participent à une situation, comme des coacteurs qui connaissent, comprennent et évaluent cette situation de la même façon. » (ibid.). Le genre tisse du lien entre les formés, crée le sentiment d'appartenance à un groupe professionnel, donne une manière commune de comprendre, connaître et évaluer une situation, au travers de laquelle ils se reconnaissent, sans nécessairement l'énoncer : « C'est comme un « mot de passe » connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel. » (ibid.). D'ailleurs, Camille questionnée à ce propos, émet l'idée que ce sous-entendu : « peut servir à la consolidation de la constitution du groupe... » (Entretien, tp 6). On dira donc que, par son champ de pertinence globale, le problème des postures que le formateur assigne aux étudiants, vise non seulement une certaine disposition intellectuelle, l'appropriation de concepts, un questionnement sur leurs fondements identitaires, mais aussi leur appartenance à un genre professionnel déterminé.

9.2.1.5.2. Le champ de pertinence locale

En même temps qu'il s'inscrit dans le contexte global déterminé ci-dessus, le problème des postures « crée son propre milieu interne » dit Andler (1987, p. 125). En devenant problème-pour-chacun-des-étudiants, il « donne naissance à autant de problèmes (subjectifs) qu'il se trouve de sujets pour se l'approprier » (ibid. p. 123). Chacun des problèmes (subjectifs) ainsi advenus « détermine ou repère, parmi tous les trajets possibles au sein du champ dans lequel il s'inscrit, un trajet particulier » (ibid. pp 125-126).

Chaque étudiant aura une manière particulière de se poser la question du paradigme dans lequel il se sent le plus à l'aise, et d'entrer en contact avec l'autre paradigme et de le reconnaître comme valable. De même chacun d'eux aura sa façon d'articuler les deux paradigmes et donc de problématiser sa posture.

9.2.1.6 Une question au double visage, délibérément floue

Il est à remarquer que la formulation du problème des postures comporte une zone de flou, d'opacité : elle est presque énigmatique, elle est amenée peu à peu, et elle intervient vers la fin de la séquence. La question « Qu'est-ce que vous faites des postures ? »

peut être interprétée de différentes manières par les formés, avant qu'ils réalisent que c'est une question au double visage l'un immédiat, l'autre plus caché :

- Il s'agit d'une part pour les formés de choisir un champ de pratiques : « Voulez-vous devenir expert ou consultant ou les deux à la fois ? » (Séquence Eric, tp. 277).

- Mais il s'agit également de comprendre que le choix d'un champ de pratiques n'épuise pas la question de la posture. La posture est aussi ce qui se problématise pour chaque intervention, et qui consiste, par exemple pour le consultant, à concevoir son action par rapport à ce qu'un expert aurait fait : « Pour être bien consultant, il faut aussi que je comprenne l'expert de l'intérieur. » dit Eric (Interview tp. 194).

On peut alors penser que le formateur essaie d'initier, chez les formés, une sorte de phase d'errance, inscrite dans la durée, à l'issue de laquelle ils comprennent qu'« on ne peut pas leur donner des recettes du style, quand on est consultant, on fait ça, ça et ça...Ca, ça n'existe pas...On ne peut pas leur donner un algorithme d'actions, d'opérations à mener...Il faut qu'en situation, ils inventent les actions qu'ils ont à faire » (Interview, Eric, tp. 194). Ils apprennent ainsi qu'en tant qu'intervenant en organisation, ils doivent constamment se poser la question des postures, et que celle-ci est cruciale pour pouvoir, en situation, inventer leur action.

Il semblerait que cette question soit délibérément posée de manière floue. On peut penser que selon Eric, donner une formulation plus précise serait éclaircir immédiatement le problème à leur place, les orienter vers la réponse que le formateur a dans la tête, et donc les priver du cheminement vers leur propre réponse, cheminement qui les forme en tant qu'intervenant en évaluation.

Comment alors caractériser le type de réponse que les étudiants apportent au problème des postures ?

9.2.1.7. Le type de réponse au problème des postures

9.2.1.7.1. Le choix d'un champ de pratiques

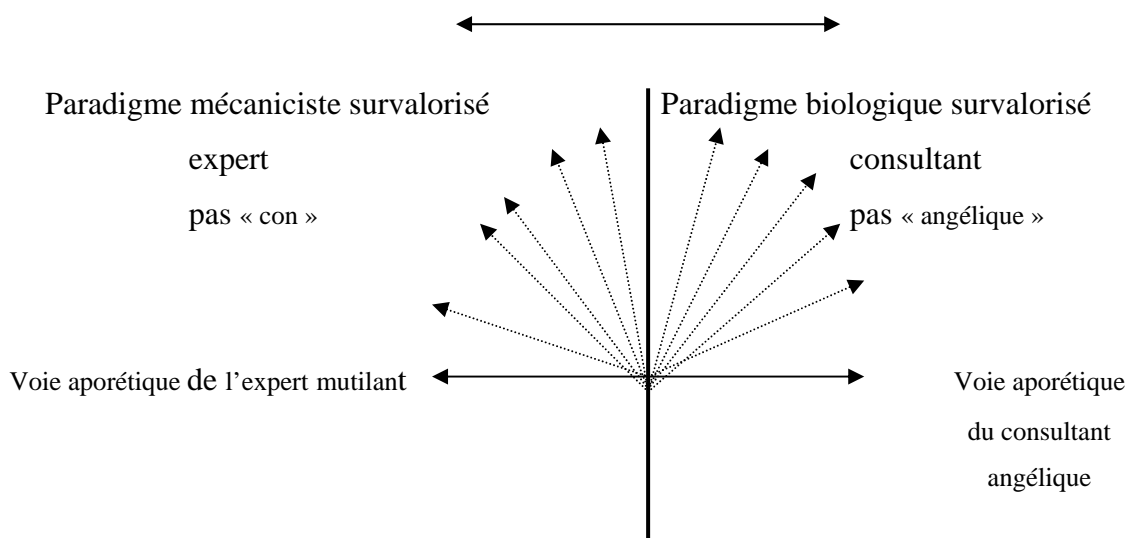
Le problème des postures s'opacifie lorsqu'il s'agit, pour les formés, de s'« attaquer à articuler les deux » (Séquence, tp, 136) paradigmes. Eric lance quelques points de repères qui n'en restent pas moins énigmatiques car ils sont aussi destinés à piquer la curiosité des formés, car « un problème n'existe en effet que s'il éveille la curiosité de quelqu'un » dit Andler (1987, p. 130), à la suite de Polyani.

Eric dit que les formés auront, en tant que professionnels, à « passer de la préférence [paradigmatique] à la référence » (Séquence, tp. 136), à « rendre les deux paradigmes disponibles » (ibid.), mais aussi, à « se mettre dans des situations où on aura à exercer les deux paradigmes [...] il serait bon que vous élargissiez vos compétences » (ibid.). Et il ajoute : « Et ce travail, y'a que vous qui puissiez le faire...On peut pas le faire à votre place...Il n'y a pas de bonne réponse...de toutes façons...On peut pas le contrôler ça...C'est votre travail... » (ibid.).

S'il n'existe pas, selon Eric, de bonne réponse à la question des postures, néanmoins, il en existe de mauvaises : les caricatures d'expert mutilant et de consultant angélique qu'il a faites, et qui seront plus précisément étudiées dans le paragraphe 9.2.4. Dans ce cas, expert et consultant – s'ils existaient –, auraient pour point commun d'exercer radicalement dans un seul paradigme, c'est-à-dire sans être altérés par l'autre paradigme. On peut donc supposer que le formateur fait ces caricatures pour qu'elles constituent des sortes de bornes entre lesquelles chaque intervenant en organisation peut trouver sa propre voie.

Chaque intervenant construirait donc sa voie, en fonction de sa posture, c'est-à-dire suivant la valeur accordée à un paradigme, suivant la façon dont l'autre est déprécié, selon la manière dont se fait la « réconciliation » avec ce dernier paradigme, et enfin en fonction de la façon dont les deux sont articulés. Ce qui peut être schématisé de la manière qui suit.

Voies possibles pour les intervenants en organisation



Ce schéma permet de poser plusieurs caractéristiques de la réponse au problème des postures.

- Il existe un grand nombre de réponses à la question des postures, chacune se trouvant dans l'espace situé entre les deux voies aporétiques, plus ou moins vers l'une ou l'autre des deux figures.
- Chaque réponse détermine une voie possible construite par un intervenant en organisation, en fonction de son propre positionnement dans le conflit paradigmatique. Plus il est dans le paradigme mécaniciste, plus il se retrouvera dans une voie proche de la voie aporétique de l'expert mutilant. Plus il survalorise le paradigme biologique, moins il accorde de valeur au paradigme mécaniciste, et plus sa voie est proche de celle du consultant angélique.
- Ces voies sont construites par les formés et ne leur préexistent pas.
- La réponse à la question des postures est immanente au sujet. Elle porte sa signature.
- Le formateur ne peut prédéterminer la voie de chacun des formés.
- Il existe plusieurs variations de la posture d'expert. De même, il existe plusieurs variations de la posture de consultant. Chacune décrit un style d'intervenant, expert ou consultant, qui peut alors choisir des interventions typées.

9.2.1.7.2. L'intervenant qui invente son action

On l'aura compris, pour Eric, poser ce problème aux formés, n'a pas pour seule visée de leur permettre de décider s'ils veulent devenir consultant, expert ou les deux à la fois. Même si c'est ce que les formés croient, en ce début de formation. C'est aussi de comprendre qu'en situation, qu'on soit expert ou consultant, le problème de la posture se pose également. Car, dit Eric, on ne peut être consultant sans construire la « figure de l'autre » (Interview Eric, tp 196) – qu'est l'expert. Trouver sa posture de consultant, c'est, selon ce formateur, se demander comment aurait agi cet expert ainsi imaginé. C'est être en rapport constant avec ce que l'expert aurait fait : « qu'ils fassent le contraire du consultant s'ils sont experts, et le contraire de l'expert s'ils sont consultants » (ibid., tp 194). Ce qui ne veut pas dire que, ce faisant, on puisse automatiquement être expert. Et c'est peut être la raison

pour laquelle Eric persiste : « je les fais mariner jusqu'à la fin, avec ça, je leur dis pas la réponse ». (ibid.). Car, dans cet espace sans réponse, dans cet ajournement de la réponse, se met en œuvre un processus fondamental pour le futur intervenant, celui de la construction de la « figure de l'autre ». Ce qui donne une autre pertinence globale au problème des postures.

9.2.1.7.3. La construction de la « figure de l'autre » : une ingéniosité de l'intervenant

La pertinence du problème des postures tel qu'amené par Eric, par rapport à la formation d'experts et de consultants, réside dans le fait que les formés sont initiés à une certaine disposition intellectuelle, à des concepts fondamentaux de l'évaluation, mais aussi à un questionnement sur leurs fondements identitaires et à la construction d'une appartenance à un genre professionnel déterminé, disait-on tout à l'heure. On pourrait ajouter qu'ils s'y approprient une problématique qui leur permettra, en tant qu'intervenant en organisation, d'inventer à chaque fois leur action.

Dans cette perspective, la problématique de l'expert consiste à trouver en lui et pour lui, dans le va et vient entre ce qu'il est et ce que ferait un consultant dans cette situation, une attitude à partir de laquelle il fraye son passage et construit son action. De même, la problématique du consultant consiste à élaborer, dans un tiraillement constant entre ce qu'il considère et ce qu'il laisse de côté, son propre référentiel d'évaluation, qui se détourne de celui qu'un expert aurait utilisé, et qui, peut-être grâce à cela, fera passage dans la situation.

On comprend alors qu'Eric ait consacré un long moment, en début de séquence, à mettre en scène une série d'entités contraires en conflit : les paradigmes (mécaniciste et biologique), les fonctions de l'évaluation (contrôle et accompagnement de l'autre), les postures de l'intervenant en organisation (expert et consultant). Pourquoi cette mise en scène ? Parce qu'elle vise à mettre les formés en situation de concevoir toute intervention en organisation comme un moment où ils seront pris dans une contradiction, et où ils devront en jouer. Or, « le passage d'un problème spécifique [...] à un modèle de [réponse] s'effectue par l'identification d'une contradiction. » (Oget & Sonntag, 2002, p. 275). Autrement dit, la contradiction est ce qui va permettre aux intervenants d'élaborer une réponse aux problèmes auxquels ils seront confrontés. Il apparaît ici que le formateur fait en sorte que les futurs intervenants puissent utiliser la contradiction comme un « savoir habile » pour inventer une action, en situation : « la seule astuce que j'ai

trouvée pour inventer ces actions, c'est qu'ils le fassent par rapport à ce que ferait l'autre...posture. » (Interview Eric, tp 194). En effet, disent Oget & Sonntag « le croisement de ces deux [termes] à travers la matrice des contradictions guide l'inventeur » (2002, p. 275). Autrement dit, le conflit entre les termes contraires que sont l'action du consultant et celle de l'expert, est utilisé comme moyen de repérage⁶⁶ de l'intervenant dans l'invention de son action.

La tactique du formateur consiste donc à proposer aux formés, d'emblée, dès le premier cours, sans le dire explicitement et de manière quasi énigmatique, une sorte de procédé qu'on appellera un poros. « Poros ne désigne pas seulement, au sens le plus concret, un route, un passage, un gué [...] c'est le stratagème, l'expédient que découvre l'astuce d'un être intelligent pour se sortir d'une aporia » (1974, p. 149), disent Détiene & Vernant. Ce stratagème, c'est la mise en conflit de deux voies contraires. C'est un moment particulier de tiraillement qui peut apparaître comme une période de relative stagnation. Le formateur, quant à lui, fait le pari qu'il est fécond. Car, selon lui, l'intervenant dispose alors du matériel pour problématiser et créer sa ou ses voies, neuves, issues d'un conflit vécu de l'intérieur, à partir de ses propres fondements identitaires. Le poros qu'Eric propose aux formés est une démarche dialectique, productrice de mouvements heuristiques. C'est, dit Eric, « ce que j'estime être rentable dans le métier et ce que l'expérience des anciennes promotions m'a montré » (Entretien, tp. 194). On perçoit alors que Mètis, mère de Poros, a soufflé le stratagème au formateur, elle qui « est rien moins que légère [...] lestée de tout le poids de l'expérience acquise ; elle est une pensée dense, touffue, serrée. » (Détiene & Vernant, 1974, p. 22). La question qui pourrait néanmoins se poser est la suivante : existe-t-il d'autres poros permettant à l'intervenant en organisation d'inventer son action ? Dans ce cas, peut-on comprendre « comment chacun d'eux est rentable » ?

L'astuce d'Eric dénote en outre sa conception de la formation des intervenants. On ne les forme pas en leur donnant des « algorithmes(s) d'action... d'opérations à mener » (Interview Eric, tp. 194), mais plutôt en faisant en sorte qu'ils s'approprient des tours habiles, rôdés par l'expérience, lesquels permettent d'inventer leur propre action. Ces tours habiles sont cependant intimement reliés à des concepts pour agir (comme le positionnement dans le conflit paradigmatique). Par conséquent, pour Eric, se former à l'intervention en organisation, serait aussi se former à inventer une action non prédéterminée, en étant solidement instrumenté de « savoirs habiles » professionnels reliés à des concepts théoriques, et associés à des démarches de pensée (démarche dialectique).

⁶⁶ On entendra ici que la contradiction est ce qui meut et oriente l'action de l'intervenant.

Les mouvements heuristiques mobilisés à cette occasion sont la mise en œuvre d'une démarche dialectique, avec proposition d'une action, proposition de l'action contraire, naissance d'une action nouvelle laquelle se détourne de l'action contraire. Dans cette démarche dialectique, sont impliqués des mouvements de construction d'une figure (de l'expert ou du consultant) et de la figure contraire, d'appel aux fondements identitaires, de référenciation par contact avec un ensemble de références contraires.

Ce qui peut apparaître surprenant, c'est que dans cette formation, un autre stratagème supporte l'invention de l'action : la figure. L'intervenant inventerait son action à partir de figures : figure de l'expert, figure du consultant. Le formateur a d'ailleurs proposé, dès le départ – comme on l'analysera au paragraphe 9.2.4 – deux figures impossibles : celle du consultant angélique auréolé et adulé, et celle de l'expert « bardé de couteaux ». Ce point est nouveau et n'a pas été rencontré dans les problèmes d'enseignement précédemment étudiés.

Il semblerait donc que la figure soit une entité à construire par celui qui se forme, à partir non seulement de son expérience mais aussi de ce qu'il imagine de l'expert ou du consultant. Or, la figure a précisément pour particularité d'être dotée d'une forme (elle peut être dessinée), et de concentrer en elle des traits caractéristiques essentiels. Ces traits constituent un ensemble de repères condensés en elle, dont le futur intervenant s'approchera ou se détournera pour inventer son action : la figure aurait donc pour fonction d'incarner le processus de référenciation du formé.

Le problème des postures recèle en lui une problématique de formation, en ce sens qu'elle permet au futur intervenant de pouvoir inventer son action en situation, dans une démarche dialectique qui mobilise la construction de figures, c'est-à-dire de formes qui rassemblent des traits constitutifs de la personne professionnelle : sa pertinence globale s'en trouve ainsi élargie.

Ce chapitre avait pour objet une caractérisation du problème des postures posés aux formés par Eric. Le tableau suivant en rassemblera les principales avancées.

9.2.1.8. Un tableau récapitulatif des caractéristiques du problème des postures

Question prédéterminée	Question assignée par le formateur aux formés.	
	Question fil constructeur unique du problème, constituée cependant d'un entrelacs de questions auxiliaires et connexes.	
	Question inscrite dans la durée et dans le vécu des formés : demande maturation.	
	Question impliquant les fondements identitaires.	
	Question visant l'appartenance à un genre professionnel déterminé.	
	Question reliée à un concept théorique.	
	Question à formulation délibérément floue et progressive.	
	Question à double visage : il s'agit à la fois de décider d'un champ de pratiques (consultant ou expert), et de trouver, en situation, une posture qui permet l'invention d'une action.	
Réponse problématologique	Réponse à la question du choix d'un champ de pratiques.	Il existe une infinité de manières d'être expert ou d'être consultant.
		Chaque manière constitue une voie qui ne peut être déterminée qu'en situation.
		La réponse est immanente au sujet, elle porte sa signature.
		Il n'existe pas de bonne réponse exclusive des autres.
	Réponse à la question de la posture, qui permet l'invention d'une action	C'est la mise en œuvre d'une démarche dialectique chaque fois nouvelle.
		C'est une problématique, où deux attitudes contraires sont articulées
		Implique la construction de figures professionnelles.
		Réponse non prédéterminée.
		Réponse problématologique : il y subsiste de la problématique.

Tableau 37 : Une caractérisation du problème des postures posé en DESS

Le problème qu'Eric assigne aux formés a donc la caractéristique d'être polymorphe. Il montre une face, mais en cache une autre, plus fondamentale sans doute.

Dans sa face apparente et immédiate, il se donne comme le choix d'un champ de pratiques (expert, consultant, ou les deux mais jamais en même temps) en fonction de fondements identitaires personnels. Dans sa face cachée, il devient une démarche dialectique d'« articulation » des deux postures, celle de l'expert qui invente son action en faisant le contraire de ce qu'aurait fait le consultant, et inversement. Autrement dit, on pourrait croire que répondre au problème des postures, c'est choisir, trancher, entre expert, consultant ou les deux. On découvre que c'est aussi articuler ces deux postures.

Dans sa face apparente, le problème admet une infinité de réponses, qui correspondent à autant de manières pour un formé d'être expert, consultant ou les deux. Mais peut-on considérer que sa réponse au problème du choix d'un champ de pratiques est apocritique, c'est-à-dire qu'il n'y subsiste aucun « résidu », aucun questionnement ? Autrement dit, le formé donne-t-il dans tous les cas une réponse close aux questions de la préférence paradigmatique, de la réconciliation avec le paradigme déprécié, de leur articulation, questions déterminantes pour la prise de décision ? Il semblerait qu'on puisse considérer que les réponses à ce problème restent globalement problématologiques.

Dans l'autre face du problème, la question de la posture rejoint celle de l'invention de l'action de l'intervenant. Parce que « l'essentiel de l'activité déclenchée par le problème tend à mériter le nom d'*élucidation*, plus que de résolution » (Anderl, 1987, p. 136), on dira que c'est ici une « situation problématique » (ibid., p. 137), qu'on nommera aussi « problématique ».

Cette séquence peut donc être conçue, a-t-on dit, comme un moment d'initiation à un problème de formation, fondamental pour le futur intervenant en organisation : celui des postures. Les deux prochaines étapes de l'analyse de cette séquence, chercheront à identifier la pratique problématologique du formateur puis la mise en œuvre, par les formés, du processus de confrontation au problème.

9.2.2. Critère b : la pratique problématologique du formateur

Le formateur favorise-t-il les cheminements des formés pour que ces derniers construisent leur réponse à la problématique des postures, ou essaie-t-il, de quelque manière, de leur pro-poser sa propre réponse ?

Les propos d'Eric, tant dans la séquence qu'au cours de l'interview, tendent à montrer que l'intention de ce dernier est, d'une part, de faire en sorte que les futurs intervenants en organisation puissent élaborer leurs propres trajets, et d'autre part, de refuser de donner la réponse qu'il pourrait avoir, lui-même, aux questions qu'il pose. Ce qui situe sa pratique dans la différenciation question-réponse. En témoignent les extraits suivants, pris parmi d'autres :

- « ce travail, y'a que vous qui puissiez le faire...On peut pas le faire à votre place...Il n'y a pas de bonne réponse...de toutes façons...On peut pas le contrôler ça...C'est votre travail... » (Séquence, tp. 36) dit Eric aux formés, concernant leur positionnement dans le conflit paradigmatique ;

- de même, dans l'interview, il mentionne à propos de la question des postures : « mais c'est toute la problématique du diplôme...Je les fais mariner jusqu'à la fin, avec ça, je leur dis pas la réponse...Cette réponse-là, je refuse de leur dire, parce que c'est l'essentiel de leur mémoire...C'est LA problématique de leur mémoire...Donc, il faut à la fois qu'ils s'ouvrent, mais ce qu'il faut, enfin, ce qui me paraît moi la réponse, c'est « pour être bien consultant, il faut aussi que je comprenne l'expert de l'intérieur »...D'accord ? Mais ça veut pas dire que je sache être expert ...Ou que je sois capable d'être expert aussi...Tu vois...Mais on peut pas être consultant en s'enfermant dans son paradigme...C'est ça ma réponse...Et ça je leur dis pas...Jusqu'à la fin de l'année, je leur dis pas.» (Interview Eric, tp. 194.).

- et enfin, concernant les actions de l'intervenant, il précise : « on ne peut pas leur donner des recettes du style, quand on est consultant, on fait ça, ça et ça...Ca, ça n'existe pas...On ne peut pas leur donner un algorithme d'actions, d'opérations à mener...Il faut qu'en situation, ils inventent les actions qu'ils ont à faire » (ibid.)

Pour autant, Eric ne laisse pas les formés seuls avec cette question, c'est-à-dire sans la mettre en perspective avec des réponses possibles. Car cela aurait pour effet de rabattre la problématique sur la question, et par conséquent d'annuler la différence problématologique, c'est-à-dire la différence entre question et réponse qui permet la mise en œuvre du processus de problématisation. En fait Eric va plutôt mettre la question des postures en perspective avec des réponses impossibles, lesquelles vont constituer les deux bornes du champ des réponses possibles : d'un côté l'expert « bardé de couteaux » et de l'autre le consultant angélique. A partir de là, la pratique de

différenciation question-réponse est installée, ce qui permet aux étudiants d'amorcer leur processus de problématisation.

9.2.3. Critère c : la mise en œuvre du processus de confrontation au problème

Cette séquence inaugurale présente la problématique des postures comme « la problématique du diplôme » (Entretien Eric). Or Eric « résout devant ses élèves, et aussi rigoureusement qu'il le fasse, un problème que ceux-ci ne se posent pas, il perd son temps et les élèves « décrochent ». Première opération « dialectique », donc : les amener à se le poser. » (2002, p. 58) dit Quillet. Il s'agit donc pour Eric, dans cette séquence, de faire en sorte que les formés amorcent le processus de problématisation, et plus précisément, la dimension de position de la problématique.

Le paragraphe suivant montrera que l'exposé des résultats des recherches, mais aussi les échanges avec les formés, sont accompagnés d'une habile mise en scène du formateur, destinée avant tout à surprendre, déstabiliser et mobiliser les formés pour les amener à se poser le problème des postures de l'intervenant.

9.2.4. Critère d : les ingéniosités du formateur pour que les futurs intervenants se posent le problème des postures

En effet, amener un groupe de formés, même motivés, à se poser une problématique qu'ils ne se posent pas a priori, ne va pas de soi. Car, dit Andler, « le problème doit son existence à ma décision de le créer, ou de le reconnaître comme tel. » (1987, p. 22). Par conséquent, un problème est « foncièrement *subjectif*, il est d'emblée problème-pour-moi » (ibid.). La question est alors de comprendre comment le formateur a agi pour que les formés décident de reconnaître comme problème-pour-eux, les préoccupations fondamentales de l'intervenant en organisation. Or, aucun algorithme préétabli et universel ne permet de le faire. Parce qu'il est face à « des réalités fluides et mouvantes » (Détienne & Vernant, 1974, p. 32), parce qu'il est confronté avec « des situations ambiguës et inédites dont l'issue est toujours suspendue » (ibid.), le formateur a mis en œuvre, dans l'instant, une manière d'agir. Mais laquelle ?

Les agissements d'Eric peuvent être compris à partir d'une réflexion d'Alex interviewée, qui dit, en parlant du formateur : « c'est un personnage masqué [...] l'histoire du

masque, c'est pour ça que je parlais du personnage tout à l'heure, parce que chez lui, c'est une dimension qui d'entrée de jeu m'a interpellée [...] A la fois il m'amuse, me stimule, me fait me poser des questions » (Interview, tp. 19).

Cette remarque permettra de poser qu'Eric utilise ici de manière préférentielle, un « tour habile » au sens de Mosconi (2001), lequel est la capacité de jouer de ses masques, pour toucher, saisir les formés, pour qu'ils se mobilisent, se posent des questions et puissent, par suite, reconnaître comme problèmes-pour-eux, le problème qu'il pointe. Ce « tour habile » relève du déguisement, manifestation de mètis déjà repérée chez plusieurs formateurs, dont on rappelle qu'elle est la capacité de « changer de visage », de se masquer, dans une intention précise, et sans rester prisonnier d'aucun masque.

Cependant Eric a un style particulier dans l'exercice du déguisement, dans les masques qu'il porte, dans la manière de jouer de ses masques. En effet, chez lui, chacun des masques se présente comme formé de deux profils contraires. Le paragraphe qui suit a pour objet la présentation de quelques uns de ces masques, et de l'impact qu'ils ont eu sur les formés.

9.2.4.1. Le masque du proche-distant

Le masque du distant-proche peut être perçu à partir de l'exposé des concepts qu'a fait le formateur, exposé qui a pris un double aspect.

C'est d'abord une présentation magistrale, très structurée où le formateur prend la parole seul et pendant un long moment. Les concepts sont présentés à partir de transparents où sont visibles des classifications, des catégories, des schémas... : « La vision du monde dépend de la façon qu'on a de se positionner dans le conflit paradigmatique, dépend du modèle de pensée qu'on privilégie et dépend du registre de pensée qu'on privilégie. » (Séquence, tp. 1) dit-il par exemple. Sous cet aspect-là, le formateur se veut distant, au sens où il privilégie, à ce moment, le déroulement d'un exposé pré-écrit et ne se laisse que peu infléchir par les réactions des formés. D'ailleurs, la vidéo montre qu'il se tient constamment devant le tableau, près du rétro-projecteur, la distance prenant une dimension physique également. Eric est celui qui se centre sur le déroulement prescrit d'un contenu de formation. Il se situe nettement en dehors du groupe des formés, il s'en distingue.

Mais le cours prend aussi, à certains moments, une autre tournure : c'est un échange animé avec les étudiants. A cet instant, le formateur prend un autre visage : il devient « le proche ». Il rompt les barrières, se détache du rétroprojecteur et de ses transparents, s'approche des bureaux, se penche vers les formés, s'arrête pour en écouter certains, tend l'oreille avec curiosité pour saisir ce que disent d'autres. Il s'infiltré dans le groupe. Il prend part à des discussions vives en tant que protagoniste, entre dans des polémiques – toujours en lien avec des questions de formation à l'évaluation. Il a presque une certaine familiarité avec les formés. Il fait de grands gestes avec les bras, joue de ses mains, a des mimiques très expressives. Il plaisante avec certains étudiants, comme s'il les connaissait depuis longtemps : « Nous ne voulons rien savoir » (tp 117) dit X, « Et houai, non, non, ça me regarde pas, hein !!! » (tp 118) renchérit Eric sur le même ton. Il confie même des anecdotes qui peuvent apparaître comme personnelles : « je connais un enfant qui avait été poussé par ses parents à devenir matheux... » (tp 125). Le ton, la prosodie, le niveau de langage, le vocabulaire changent également. Les échanges suivants en sont un exemple.

31	Formateur	Non, non, non, non, non,
32	Alex	<i>inaudible</i>
33	Formateur	Un enfant, il naît, il n'émerge pas, hein !!!
34	XXX	<i>rires</i>
35	Formateur	Grands dieux, (<i>il lève les mains au ciel</i>)
36	XXX	<i>Eclats de rire prolongés</i>

Eric a de quoi surprendre les étudiants. Il ne se donne plus comme l'universitaire qu'ils avaient juste avant sous les yeux, universitaire qui a fait un exposé derrière son rétroprojecteur. Il s'insinue parmi les formés, et, d'une certaine manière, il fait partie du groupe, tout en restant quand même le maître du contenu de formation.

On s'aperçoit alors que la claire distinction entre Eric-proche et Eric-distant se brouille. En fait, depuis le début de la séquence, il a eu le double profil du proche et du distant, mais plus précisément du proche contenu dans le distant et du distant contenu dans le proche. Ce trait étonne et confère au formateur un caractère insaisissable. Par ce biais, il introduit un « vacillement dans la relation » (Marcelli, 2000, p. 153) avec les formés. Trompés dans leurs attentes, ces derniers sont intrigués par cet universitaire qui d'un côté, « assène » (Interview Alex, tp 57) des concepts, certes sur un mode « lourd [...], indigeste »

(ibid.), mais qui, d'un autre côté, est suffisamment proche d'eux pour les faire rire, pour discuter, polémiquer, donner l'impression de se confier, sur un mode familier qui les interpelle. Le formateur devient alors une énigme, digne d'intérêt pour les étudiants qui « apprennent entre guillemets « le formateur », sa prosodie, son ton, la tonalité générale, et puis le ton de la formation au niveau du questionnement général, manière de procéder » (Interview Camille, tp 6), intérêt qui se transporte, par la même occasion, sur les concepts et les problèmes qu'il expose. Les formés se prennent au jeu d'écouter ce qu'il dit, entrent dans la conversation. Eric a ainsi ouvert un espace ludique, un champ potentiel dans lequel les étudiants peuvent s'investir. Le masque du proche-distant n'est cependant pas le seul que présente le formateur.

9.2.4.2. Le masque du « cérébral-physique »

Alex interviewée remarque à propos d'Eric : « Il y a un truc chez lui qui [...] m'intrigue...c'est cette espèce d'opposition ou de dichotomie entre quelque chose de très cérébral [...] et de] très physique. » (Interview Alex tp. 75)

- Dans son versant « cérébral », Eric est décrit comme celui qui « s'intéresse aux modèles, [...]. Quand tu regardes [...] ce sur quoi il travaille [...] c'est à pleurer...enfin, tu vois, c'est une espèce de façon de présenter les trucs qui est quand même très...certes il est structuraliste au départ...bon, ça, [...] ça ressort complètement » (ibid.)

- Dans son versant « physique », « il joue beaucoup des mains, hein, comme dirait l'autre...Il joue beaucoup du langage, il est très imagé, plein de métaphores. Il va chercher, tu vois, des références aussi, ailleurs que dans les bouquins » (ibid.) dit Alex.

La description d'Alex explicite une « espèce de double dimension » (ibid.) chez le formateur, où l'une est « opposée » à l'autre. Cette formulation est intéressante en ce qu'elle peut être considérée comme une autre manière de cerner, ce qui a été métaphoriquement approché par le terme de masque à deux profils contraires, « cérébral » et « physique ». La question devient alors : quel est l'impact de cette « double dimension » chez l'étudiante ?

Dans l'interview, Alex se dit intriguée. Elle est touchée par cette dichotomie. Elle se trouve propulsée dans un questionnement sur le formateur qui ne trouve pas de réponse précise pour l'instant : « comment comprendre cette double dimension contradictoire ? », pourrait-elle dire. Mais cela dénote également qu'elle entre en lien

avec le formateur, ou plus exactement, selon ses termes, dans une « intimité de lui à moi » (Interview Alex, tp 19), – intimité que semble exprimer un rêve récent concernant le formateur, rêve auquel elle a fait allusion en début d'interview. Avec ce masque cérébral-physique, Eric se présente comme cet autre qui « doit être nécessairement différent, inconnu, insaisissable pour que le lien puisse s'établir. » (Puget, cité par Marcelli, 2000, p. 153). Par conséquent, par ce déguisement particulier, par ce « tour habile » qui consiste à présenter un étonnant masque aux profils contraires, le formateur donne à Alex « le désir de connaître l'inconnaissable. » (ibid.). Mais que connaît-elle, qu'apprend-elle à travers cet étrange masque ? Dit autrement, en quoi la perception de ce double visage du formateur est-elle formatrice pour Alex, future intervenante en organisation ?

Alex associe l'aspect « cérébral » du formateur, à la propension de ce dernier à construire des modèles, classer, catégoriser : il est « structuraliste au départ » note-t-elle. Il est alors possible de dire que le côté « cérébral » d'Eric actualiserait plutôt son versant « mécaniciste », alors que le côté « physique » où « il joue [...] des mains, [...] joue beaucoup du langage, il est très imagé, plein de métaphores. » relèverait plutôt du paradigme « biologique ».

La distribution « cérébral-physique » opérée par Alex prend alors une dimension autre : elle illustre la distribution paradigmatique exposée par Eric, et plus exactement, elle reflète la manière dont le formateur lui-même porte les deux paradigmes « parallèles, symétriques et contraires ».

Le masque « cérébral-physique » a donc un double impact sur Alex. Non seulement il suscite la surprise, maintient et renforce un champ potentiel partagé avec le formateur, mais de plus, il propose un aperçu dont le formateur incarne à sa manière, dans son « (corps)soi » (Schwartz, 2001, p. 89) le positionnement dans le conflit paradigmatique, considéré comme fondamental pour l'intervenant en organisation. Mais, le formateur a d'autres cordes à son arc.

9.2.4.3. Le masque du provocateur-contenant

C'est à partir de l'interview de Camille, cette fois, que peut être mis en évidence un troisième masque du formateur. Camille souligne qu'« on peut percevoir chez ce formateur, cette capacité à provoquer les formés, qui vient de sa capacité à caricaturer, à brosser des portraits en exagérant un peu les traits... » (Interview Camille, tp 38). Plusieurs points peuvent être mis en

évidence. Le formateur brosse des « portraits » dont il « exagère un peu » les traits, faisant ainsi des « caricatures » lesquelles ont un effet de « provocation ».

La première remarque concerne le fait que le formateur brosse des portraits. Autrement dit, Eric forme à l'intervention en organisation non seulement à partir de concepts, mais également à partir de portraits, d'images, de figures. Ces portraits ont, dans ce cas, la caractéristique d'être des caricatures d'expert ou de consultant. On peut alors se demander pourquoi le formateur présente, en début de formation, des caricatures de ce que les formés « vont devenir ». Pour y répondre, il est nécessaire de se pencher sur ces portraits.

Eric peint ces caricatures à l'aide de quelques traits puissamment évocateurs, rapidement esquissés et repris plusieurs fois. Il s'attache d'abord au consultant, en deux phrases lapidaires (tp 240, 242), et il passe immédiatement à l'expert (tp 244, 246). Puis il revient sur les deux intervenants (tp 256), pour terminer sur l'expert (tp 277). Que dit-il dans ces caricatures ?

- En ce qui concerne le consultant, Eric dit : « au bout d'un mois de formation, le mot consultant est auréolé d'un espèce de halo [...] tout le monde se prosterne dedans, devant » (Séquence tp. 240-242), puis : « le consultant il est parfait, il est gentil, il aide, na na na » (Séquence, tp. 256). Il semble que la caricature qu'il dresse ne soit pas le produit de sa seule imagination. Cette caricature paraît correspondre, pour partie, à l'image du consultant que se fabriquent les formés à la fin du premier mois de formation. La peinture que fait Eric a pour objet d'en forcer le trait, presque jusqu'au ridicule. Il suscite la vision humoristique du mot « consultant », que l'on imagine écrit et scintillant de lumière sous son auréole. L'allusion est claire : Eric peint une atmosphère quasi mystique où un consultant – qui est en fait un ange avec une auréole se prolongeant en une sorte d'irradiation –, est entouré de formés, plus ou moins fascinés par lui, qui se penchent jusqu'à terre en signe d'adoration, devant et dans le halo de lumière qui l'entoure et dont ils bénéficient. La perfection, l'angélisme, la gentillesse habitent cet ange. Une ferveur exacerbée des formés se dégage de cette caricature.

- L'expert caricaturé est, quant à lui, « lobotomé [...] On a brûlé des neurones quand on était petit...Elles repousseront pas » (Séquence, tp 244-246), puis « l'expert c'est beurk caca, enfin méchant, l'expert il est barjot » (Séquence, tp. 256) et enfin c'est celui qui est « bardé de couteaux de tous les côtés, et qui coupe tout ce qui dépasse chez les autres. » (Séquence, tp 277). Si le consultant figure le

bon, l'expert lui est l'incarnation du « méchant », de celui qui fait mal aux autres, du mutilé (« lobotomé », « neurones » « brûlés »), du castrateur (il « coupe tout ce qui dépasse »), du repoussant (« beurk caca »). C'est une sorte de malade mental (« barjot ») dont personne ne veut, qui se promènerait avec des couteaux partout. Un tel expert reflète le rejet, tout aussi exacerbé, des formés.

Bien entendu, ces deux visions contraires extrêmes ne peuvent qu'atteindre, déranger les formés, et ceci de plusieurs manières. Elles peuvent, par leur côté délibérément excessif, venir heurter l'image « naïve » de l'expert ou du consultant avec laquelle ils arrivent dans la formation, et qui ressemble peut-être, par certains côtés, à celle que brosse le formateur. Ce dernier peut, par ailleurs, détruire l'image pure, idéale et idyllique du consultant, celle à laquelle certains veulent ressembler, et peut-être celle dans laquelle ils se reconnaissent par quelque aspect. De même qu'il peut transformer en repoussoir l'expert que d'autres auraient voulu être, ou duquel ils se rapprochent. Mais, dans tous les cas, suite au portrait du formateur, il paraît désormais insoutenable pour un formé de vouloir ressembler à l'une ou l'autre de ces caricatures. Autrement dit, la peinture aux traits excessifs qu'Eric fait, a valeur d'instant critique, de moment, au sens de Stern, « où quelque chose d'important, d'essentiel pour le futur arrive » (2000, p. 74). Un point de non retour est atteint par le groupe. Les formés sont ainsi face à une double impossibilité : celle de ressembler au consultant angélique, et celle de devenir l'expert rigide et castrateur.

La tactique du formateur s'éclaircit alors. La présentation de ces deux voies extrêmes – dont il force le trait dans l'intention de faire apparaître leur incongruité –, est un stratagème. En quelque sorte Eric prend de vitesse les formés. Il pose le problème des postures, puis leur présente d'emblée deux réponses, deux voies aporétiques, avant même qu'ils aient commencé à se mettre en route. Et ceci pour essayer d'empêcher qu'ils s'aventurent dans ces deux voies. Or, à bien y regarder, il semble fort peu probable qu'un formé « ordinaire » puisse être tenté par la voie stricte du consultant divin ou par celle de l'expert mutilant⁶⁷. Ces deux caricatures ne sont en fait que des illusions que le formateur fabrique et envoie aux yeux des formés, illusions qui ne correspondent, dans l'absolu, à aucune réalité, ici dans le groupe. Cette tromperie, soufflée par mêtis, n'a pas tant pour intention de les détourner des deux voies

⁶⁷ Même si certains peuvent être tentés par certains de leurs aspects, souvent à leur insu.

aporétiques – qui en fait ne sont jamais empruntées –, que de les amener à envisager autrement la question des postures. De cet « autrement », ils ne connaissent qu'une chose : ce n'est ni la voie du consultant angélique entièrement pris dans le paradigme biologique, ni celle de l'expert « bardé de couteaux » radicalement dans le paradigme mécaniciste. Tout le travail du formé semble alors commencer là.

La ruse du formateur – qui consiste à jeter aux yeux des formés des caricatures déstabilisantes en guise de repoussoir voire d'épouvantail –, est en fait une manière d'obliger les formés à inventer une autre voie, en les appelant en dehors deux voies contraires et impossibles. C'est bien une tactique de provocation (étymologiquement, *provocare* : *vocare* = appeler, *pro* = en dehors). Alex a également noté sa « façon [...] très provocatrice de dire les choses [...] c'est quelqu'un qui aime le jeu [...] il aime que les gens réagissent à quelque chose qu'il dit. » (Interview Alex, tp 31, 33). Ce que confirme Eric, lors de l'entretien post : « En fait, je fais la caricature de la réaction qu'ils pourraient avoir. [...] Pour leur couper l'herbe sous les pieds... Pour qu'ils puissent pas prendre cette voie-là. Pour qu'ils soient obligés d'en prendre une autre, quoi. » (Interview Eric, tp 162).

Or, amener les formés à réfléchir d'emblée à une autre voie, c'est d'abord les conduire à se *dissocier* de deux postures extrêmes, mais c'est aussi les amener à *opacifier* la question des postures chez le consultant et l'expert. Les étudiants ne peuvent plus prendre la voie du consultant pur et « auréolé ». Ils ne peuvent non plus être l'expert brut et castrateur. Ils ne peuvent envisager aucune posture radicale, où ils n'exerceraient qu'un seul paradigme. Comment penser alors la question des postures ? Eric répond à ce sujet : « comme je fais la caricature sur les deux voies possibles, il en reste plus qu'une, qui est de se travailler pour élargir leurs compétences » (ibid.).

Mais si Eric provoque délibérément les formés, il est également attentif à les contenir. « On peut faire plein de choses avec une partie en moins » dit-il dans un double langage malicieux, à l'adresse de ceux qui veulent « se spécialiser [...] se réduire » (Séquence, tp 252) dans le paradigme mécaniciste. « On peut en étant coincé dans un paradigme [...] et être un bon évaluateur, au niveau auquel vous prétendez. » (ibid.), ajoute-t-il. Autrement dit, il annonce avec assurance et tranquillité, qu'il existe une autre voie pour l'intervenant en organisation, qu'une autre réponse à la question des postures est possible : celle d'utiliser ce qu'on sait déjà faire avant la formation. Il n'en dira cependant rien parce que cela rend la formation inutile. Ce qui est une manière à la fois d'éviter de les plonger dans une

incertitude insupportable, de les assurer que la (les) réponse(s) existent, mais aussi de les inciter à chercher, se questionner.

Le masque du provocateur-contenant a d'abord pour spécificité de mettre les formés face à des images, à des figures extrêmes – et illusoires – de leur future profession. Par là, le formateur appelle les formés en dehors de deux voies contraires et aporétiques pour les mettre face à l'obligation d'en inventer une autre. Par un procédé de dissociation/opacification, il signifie que la question des postures de l'intervenant doit être posée autrement, sans indiquer de piste précise, mais tout en déclarant tranquillement qu'il existe des réponses : « Y'a des espèces de boucles, de reprises et d'ouvertures qui restent un peu comme les franges d'un tapis...voilà, ils sont posés, ils sont tracés...Mais c'est une séance d'initiation, d'ouverture. » (Entretien Camille, tp. 20). Ce qui est la manière propre à ce formateur, non seulement de donner forme au problème des postures, mais en même temps d'agir pour que les formés le reconnaissent comme « problème-pour-eux ».

Mais c'est le masque du comique-sérieux qui est peut-être le plus spectaculaire chez Eric.

9.2.4.4. Le masque du comique-sérieux

Alex interviewée remarque : « Je pense qu'Eric est un grand comique [...] Ca peut être un autre masque ou un autre aspect du personnage [...] Il fait tout ce qu'il faut pour nous faire rire.[...] Je pense que c'est quelqu'un qui aime manier une certaine forme d'humour, certaines formes de jeux de mots, d'images, à la limite du scabreux. » (Interview Alex, tp 49, 51, 53). L'un des masques qui caractérise le style particulier du formateur, dans cette séquence, est celui du comique constamment pénétré du sérieux, et du sérieux constamment contrarié par le comique: « une forme d'humour [...] à la limite du scabreux. » dit Alex.. Comique est entendu ici au sens de comédien, qui fait rire, qui amuse, et sérieux au sens de grave, rude, qui ne plaisante pas.

Les rires des formés – et du formateur – ont été étonnamment présents dans cette séquence de début d'année, sous la forme d'épisodes qui revenaient de manière presque récurrente. Un fragment de l'un d'eux est transcrit ci-après, accompagné par certains éléments vus à la vidéo.

240	Formateur	[...] Mais je sais que dans ce DESS, au bout d'un mois de formation, le mot consultant est auréolé d'un espèce de halo	<i>Non vidéoscopé (problème de batterie).</i>
241	X4	Oui	<i>Non vidéoscopé</i>
242	Formateur	Heein, tout le monde se prosterne dedans, devant	<i>Non vidéoscopé</i>
243	XXX	<i>Rires</i>	<i>Non vidéoscopé</i>
244	Formateur	Tout le monde veut devenir consultant...bon, voilà... Et jusqu'à la fin de l'année, après je me bats, pour qu'ici on fabrique des experts qui soient pas trop cons... Alors je dis, il est possible, dans ce DESS, de devenir un expert... Bien sûr, on est un peu lobotomé....	<i>Grands gestes des bras qui ponctuent chacune des phrases. Eric baisse fortement les bras au mot « cons » prononcé avec force. Silence après « devenir un expert ». Eric semble écouter le groupe. Puis il change de ton et de visage. Baisse les bras après « lobotomé » pour signifier un constat auquel il faut se faire.</i>
245	XXX	<i>FOU RIRES</i>	<i>Le formateur regarde les formés rire et attend qu'ils aient fini pour continuer. Certains formés s'agitent sur leur chaise.</i>
246	Formateur	On a brûlé des neurones quand on était petit...Elles repousseront pas...	<i>Dit sur le ton de la fatalité, sur le ton du constat à accepter. Ton faussement sérieux</i>
247	Marlis	<i>Fou rire</i>	<i>Le formateur écoute les formés mais enchaîne</i>
248	Formateur	MaaaisOn peut faire pleeein de choses ...même avec une partie en moins (<i>dit sur le ton de « rien n'est perdu »</i>).	<i>Il marche en regardant le groupe...Se tourne vers le tableau quand il dit « une partie en moins » et montre son profil droit. Il tapote alors l'hémisphère droit de son cerveau pour montrer la « partie en moins ».</i>
249	XXX	<i>Rires</i>	<i>S'arrête un instant et s'aperçoit de la double signification sexuelle</i>

			<i>de ses propos. Il esquisse alors un bref sourire de connivence avec les formés.</i>
--	--	--	--

Dans ces échanges, le formateur va jouer de son corps (déplacements, bras, mains, mimiques, regard), de sa voix (ton, couleur, prosodie), d'images (caricatures) et du langage (lapsus et double-signification) pour à la fois faire rire et inquiéter⁶⁸ les formés : « le ton du formateur, le ton de la formation, la manière d'aborder les choses [...] est un petit peu l'enjeu [...] d'un premier apprentissage. » note Camille (Interview, tp 10).

Le formateur commence en suscitant l'image d'un groupe de formés qui, religieusement réunis autour d'un ange, se prosternent devant lui. Le lapsus « dedans » (à la place de « devant ») ajoute au caractère extrême de la fascination des formés, qui ne sont plus « devant » mais « dedans » l'ange, et qui donc deviennent eux-mêmes angéliques. Cette image, si elle fait rire les formés, peut également les inquiéter : vont-ils eux-mêmes être pris, dans un mois, dans cette fascination ridicule ?

L'atmosphère feutrée de dévotion est ensuite brusquement interrompue par des gestes fermes et saccadés, un ton déterminé et polémique du formateur qui se met en scène dans un combat. Le terme « pas trop cons », adressé à aux experts avec appui sur le mot « cons », est déjà une mise en garde contre une autre figure extrême, celle de l'expert « con », contre laquelle il se bat. Puis vient une phrase beaucoup plus mesurée que le formateur prononce en détachant chaque mot comme s'il les pesait : « je dis, il est possible, dans ce DESS, de devenir un expert ». Cette affirmation tranquille a pour effet d'apaiser la tension chez les formés. Mais un court moment seulement, car une autre métaphore vient irrésistiblement rompre cette apparente quiétude.

L'expert est « un peu lobotomé » dit le formateur. Il utilise la métaphore – relativement scabreuse – d'une ablation pour signifier le fait que, selon lui, l'expert est quelqu'un qui est tendanciellement dans le paradigme mécaniciste, parce que la forme de pensée qui correspond à l'autre paradigme est très peu développée chez lui, voire a été « lésée ». Cette fois, les formés ont le fou rire. Le formateur les écoute. Il se transforme alors en un médecin qui va expliquer le passé du patient « on a brûlé des neurones quand on était petit » et poser un diagnostic définitif : les cellules nerveuses « ne repousseront pas ». On croirait

⁶⁸ Inquiétude étant ici strictement l'inverse de la quiétude.

rester sur ce constat fataliste lorsque le formateur opère un second revirement et continue de filer la métaphore.

« MaaaisOn peut faire pleeein de choses ...même avec une partie en moins » conclue-t-il sur le même ton médical. A ce moment, la vidéo montre qu'Eric est surpris lui-même par la double signification, cérébrale et sexuelle, de la « partie en moins » qu'il vient d'évoquer. Il s'arrête alors pour un sourire de connivence avec les formés, qui expriment en riant qu'ils ont compris.

On remarque qu'à travers ces échanges, le formateur présente alternativement des images du consultant et de l'expert, dans des retournements qui font rire et inquiètent tout à la fois les formés, c'est-à-dire qui suscitent chez eux des états émotionnels contraires, déroutants : « ça peut être une manière de les interpeller, de les faire réagir, ou de faire passer les choses en souplesse. Mais le rire au sens de l'humour n'est pas universel...A travers le rire, ça peut les heurter. Donc peut-être que stratégiquement, il essaie de placer les choses, l'air de rien, mais tout en y touchant [...] même s'il n'entre pas plus dans le débat, l'argumentation, la contradiction » (Camille, tp 32). Il commence par une caricature du consultant, puis se focalise sur l'expert, et plus précisément sur ce qui est, selon lui, l'une de ses spécificités : il ne peut fonctionner majoritairement que sur le paradigme mécaniciste, l'autre façon de penser ayant subi des altérations. C'est donc la négativité qui caractérise ces images, dans le sens où elles accusent une impossibilité ou un manque. Ce qui est une première source d'inquiétude pour les formés.

A partir de ces images, il construit des « matrices de sens » – celle de l'expert lobotomé et celle du consultant mystique –, qui sont toutes deux incongrues, incompatibles avec ce qui est attendu d'un intervenant en organisation. Et c'est ce qui engendre le rire : « Le rire est déclenché par la collision des matrices, leur conflit incongru, leur coprésence incompatible » (Schlanger, 1991, p. 78). Il ressort cependant qu'Eric semble être tiraillé entre deux attitudes : être sérieux et être comique. En réalité, il ne peut être sérieux sans être comique, et quand il est comique, il distille des propos sérieux voire graves.

Mais la déstabilisation vient également du fait que le formateur semble parler de l'expert et du consultant comme s'ils étaient deux entités clairement distinctes (il parle de l'un, puis de l'autre de manière quasi compartimentée), tout en les mettant quand même en regard et tout en pointant les apories que cette distinction amène. Les formés sont alors mal à l'aise, dans une espèce de brouillard, en proie à une question à laquelle ils ne peuvent apporter de réponse définitive : si l'expert n'est pas celui qui est

radicalement dans le paradigme mécaniciste, qui est-il alors ? de même, si le consultant n'exerce pas exclusivement le paradigme biologique, qui est-il ? Et comment peut-on être un intervenant en organisation qui aurait les deux compétences ?

Le brouillard se dissipe si on admet que le formateur agit pour que les formés puissent se poser la question fondamentale des postures, sans la résoudre d'emblée comme une affaire rondement conclue, c'est-à-dire sans croire qu'il est possible de pouvoir être expert sans comprendre le consultant « de l'intérieur » (Interview Eric, tp 194), et d'être consultant sans comprendre l'« expert de l'intérieur » (ibid.).

Le formateur va alors ruser en laissant les formés s'installer dans un faux-semblant. Il laisse courir l'idée qu'expert et consultant sont étrangers l'un à l'autre, qu'ils n'ont « rien à voir entre eux », que choisir l'un c'est se débarrasser de l'autre – idée que les formés ont d'ailleurs peut-être déjà. Il laisse également se répandre l'idée que « s'ouvrir » et travailler les deux compétences, signifier seulement se former à deux champs de pratiques hétérogènes. Autrement dit, il va laisser les formés se frotter à l'illusion qu'il est possible de choisir l'un en délaissant l'autre, idée que le formateur considère fautive et qu'il ne relève pourtant pas. « Je les laisse patauger dans une fautive question...ou dans une fautive impression, parce que je sens que je peux la contrôler...C'est-à-dire, je les laisse, et puis je les laisse et après je pourrai rétablir les choses » (Interview Eric, tp 192) dit-il. Ce qui n'empêche pas Eric de mettre à mal cette conception erronée, mais par le biais d'une caricature, avec laquelle il met en garde les formés contre les excès auquel cette erreur aboutit.

Or, ce faux-semblant repose entièrement sur un quiproquo qui a pour origine une confusion des formés entre champ de pratiques et postures. Si le champ de pratiques de l'expert n'est pas le même que celui du consultant, si, comme Eric le dit « on pourra être alternativement, jamais en même temps, un expert et un consultant » (Séquence, tp 238), il n'en va pas de même pour la posture de l'intervenant en organisation, qu'il soit expert ou consultant. Autrement dit, si les champs de pratiques de l'expert et du consultant sont distincts, hétérogènes et exclusifs, il n'en est pas de même lorsque l'intervenant pense sa posture : « il faut à la fois qu'ils s'ouvrent, mais ce qu'il faut, enfin, ce qui me paraît moi la réponse, c'est « pour être bien consultant, il faut aussi que je comprenne l'expert de l'intérieur » » (Interview Eric, tp 194) dit Eric. Or, à de nombreuses reprises, les formés parlent de l'un pour l'autre, ce qui installe un quiproquo que le formateur va exploiter.

Avec le masque du comique-sérieux, le formateur prend un déguisement qui, comme les autres, va contribuer à permettre que les formés reconnaissent comme problème-pour-eux le problème des postures. Car « créer » ce problème exige de leur part un important travail de questionnement de leurs propres fondements identitaires : « je suis en train de dire des choses graves...qui les remettent en question...profondément...j'en suis sûr...et je sens monter une espèce de charge émotive de leur part » (Interview Eric, tp 48) dit le formateur pour commenter ce passage-là.

Mais le masque du comique a un impact spécifique. Il permet au formateur d'agir simultanément sur deux plans.

- Sur le plan cognitif, d'abord : les formés peuvent percevoir le côté incongru du consultant auréolé et une caractéristique de l'expert.

- Sur le plan affectif ensuite : « C'est pas pour les déstabiliser au contraire...C'est plutôt pour qu'ils évacuent quelque chose...Parce que je pense que si j'utilisais pas le rire à ce moment-là, ils se braqueraient » (Interview Eric, tp 50). Le rire est ici l'habileté que le formateur utilise pour pouvoir continuer à exposer son cours sans que les étudiants soient trop déstabilisés : « C'est pour évacuer du stress que je les fais rire » (ibid., tp 54). C'est ce qui permet de désamorcer une situation émotive intense, de « déminer » le terrain pour qu'Eric puisse continuer d'y avancer « c'est une stratégie pour dédramatiser certaines choses, donner un ton...Et puis, c'est en début de formation...Donc y'a toute la tension du groupe qui est là en attente, et qui est là dans une première rencontre...Le rire permet d'évacuer des tas de choses...et de ne pas se confronter à des tas de choses » (Interview, tp 32) souligne Camille. C'est dire le risque qui est pris par le formateur, risque cependant contrôlé : « Le rire, c'est une façon de les prendre par la main et de leur dire « N'aie pas peur, je sais, ce que je dis c'est grave, mais en même temps, je sais où je vais, moi. » » (Interview Eric, tp 48, 50).

Faire rire les formés est une manière de les accompagner lorsque l'émotion risque de parasiter la suite de la séquence. Mais pour les étudiants, rire d'une caricature de ce qu'ils vont devenir, est aussi une manière de s'en distancer et donc de pouvoir penser autrement leur future fonction : ils peuvent alors mettre en œuvre un mouvement de distanciation, caractéristique des mouvements heuristiques.

9.2.4.5. Le formateur et ses « masques aux profils contraires »

L'ambition du formateur, dans ce deuxième cours de l'année, était d'initier les formés au problème des postures, et d'agir pour qu'ils le reconnaissent comme

problème-pour-eux. Or, cette entreprise ne souffre aucune recette figée, aucune procédure préétablie : elle réclame « souplesse [...] malléabilité » (Détienne & Vernant, 1974, p. 29). C'est une épreuve toujours inédite qui « exige l'invention d'une parade neuve, la découverte d'une issue (*poros*) cachée. » (ibid).

L'essentiel de la tactique d'Eric a été de prendre les formés par surprise en jouant de différents masques au double profil. Ces déguisements, façonnés par mètis, ont été revêtus à des fins particulières, et quand l'instant le demandait. Plusieurs masques ont parfois-même été mis en même temps.

Le masque du proche-distant a contribué à la création d'un champ potentiel communément partagé avec les formés, grâce auquel ces derniers pouvaient entrer dans le jeu avec le formateur pour « re-créeer pour eux » ce problème.

Le masque du « cérébral-physique » a eu pour impact particulier de présenter une incarnation possible du positionnement dans le conflit paradigmatique – concept fondamental dans la séquence : « Y'a tout une paraphrase, périphrase, et des métaphores et des analogies, pour poser des choses en termes épistémologiques, par exemple poser quelques concepts à partir d'un questionnement général. » souligne Camille. Mais, avec ce masque, le formateur Eric n'a-t-il pas également été l'éraсте qui a séduit l'éromène Alex ? Un « rapport de séduction érotique [...qui] fonde la relation pédagogique » (Marcelli, 2000b, p. 53) a été établi, au travers d'une gestuelle, d'images et d'évocations « toutes chargées d'une symbolique plus ou moins sexuelle » (ibid., p. 52). Ce rapport de séduction s'est exprimé par le rêve d'« une relation très intime » (Interview Alex, tp 17) avec le formateur qui « se transformait, et [...] devenait un homme extrêmement séduisant » (ibid., tp 21).

En revêtant le masque du provocateur-contenant, le formateur est devenu un fabricant d'illusions jetées aux yeux des formés en guise de repoussoir, de « garde-fou ». Les caricatures provocantes du consultant divin et de l'expert « bardé de couteaux » ont été un artifice à double effet simultané : les étudiants se sont dissociés de chemins aporétiques tandis que la question des postures s'est opacifiée.

Avec le masque du comique-sérieux, le formateur a canalisé la décharge émotive d'étudiants appelés à une mise en questions profonde de leurs fondements identitaires, tout en exposant clairement les enjeux et exigences de la formation. Mais grâce à cet expédient aux faces contraires, Eric également pu jouer de quiproquo, utiliser une ambiguïté pour créer du brouillard chez les formés, de façon qu'ils ne puissent se précipiter immédiatement sur une réponse, définitive et close, à la question des postures.

Mais en riant de caricatures d'expert ou de consultant, les formés ont également amorcé un mouvement de distanciation, ce qui est l'une des conditions pour qu'ils puissent entrer dans un mouvement d'invention de leurs postures.

De la tactique propre à ce formateur, peuvent être retenus, le goût du déguisement et particulièrement des masques aux profils contraires, la capacité à peindre des images, à tailler des caricatures, à constituer des figures et à les utiliser comme instruments de formation, et le goût de ce qu'il appelle « l'ornement ». On relève aussi, l'audace à fabriquer des faux-semblant, des illusions, à utiliser des quiproquo et des ambiguïtés, à brandir des épouvantails. Peut être également notée sa capacité à jeter les étudiants dans un brouillard d'incertitude, à résister à l'envie de les en sortir : mais il ne peut faire cela que parce que son « esprit lesté de tous le savoir accumulé au cours des ans » (Détienne & Vernant, 1974, p. 23) lui permet d'entrevoir, dans le futur, comment « rétablir les choses » (Interview Eric). On mentionnera aussi sa « puissance de retournement » (Détienne & Vernant, 1974, p. 43) grâce à laquelle, pour arriver à ses fins, il peut soit passer en un clin d'œil d'une attitude à son contraire, soit faire jouer les contraires, et enfin, sur sa tendance à procéder à partir de ce qui, selon lui, ne peut ou ne doit pas être.

Les « tours habiles » repérés chez Eric procèdent du déguisement, de la création de la surprise, de la feinte, de la ruse, du refusement... Rien que de très banal, pourrait-on dire, car ces tours ont également été repérés chez les formateurs ou enseignants précédents. Mais ce serait passer à côté de l'originalité de chacun d'eux, originalité qui vient de la façon de mettre en œuvre ces « tours habiles ». Autrement dit, s'il est possible de catégoriser les manifestations de la pensée Mètis chez les formateurs et enseignants, il existe néanmoins une manière propre à chacun de les incarner en acte. C'est ce qui fait le style du formateur : « le style s'affranchit du genre ordinaire, non pas en le niant mais à travers sa transfiguration. C'est une variante de « spécialistes » qui maîtrisent si parfaitement le genre habituel, qu'ils peuvent le recréer jusqu'à la caricature. » dit Clot (1999, p. 200). De quel style relèverait alors la pratique d'Eric ? Il a été noté que cette dernière avait pour spécificité le jeu de masques. Or, « le trait peut-être essentiel du baroque est ce qu'on pourrait appeler le « jeu du change » [...] le déguisement, le masque, aboutissant au faux-semblant, à la méprise, au quiproquo » (1983) dit Bazin. On peut donc avancer que les pratiques de formation d'Eric relèvent du style baroque, dont l'impact principal chez les formés, est une déstabilisation habilement pénétrée de mise en confiance. Eric cherche à « réveiller » les formés, à les « toucher », les surprendre, autant qu'à les rassurer, et ceci par divers

expédients et procédés, qui suscitent chez ce derniers des mouvements contraires : il s'agit « d'inciter, d'appeler le sujet [...] à élaborer en lui-même [...] les systèmes de valeurs, les modes opératoires, [les concepts, figures, images] qui s'avèreront nécessaires à sa relation au monde et à son action au sein de celui-ci » (Ardoino, 2000 b, p. 16) en tant qu'intervenant en organisation.

Ce paragraphe a eu pour visée de comprendre comment le formateur agissait pour que les formés, en tant que futurs intervenants en organisation, reconnaissent le problème des postures comme problème-pour-eux, en le reliant à la question des paradigmes. La suite va s'attacher à étudier les prémises d'un petit moment d'invention.

9.2.5. Critère d et e : les prémises d'un moment d'invention

L'ambition est ici de construire un entendement de la manière dont le groupe, avec l'accompagnement du formateur, amorce le processus de confrontation au problème, et s'empare de la question des postures.

9.2.5.1. Transcription du fragment de séquence

257	Alex	Oui mais moi je parle des transformations euuhh, de l'individu	
258	Formateur	Ben ça veut....aaaaah mais moi j'les fais pas ces transformations, heein !!! (avec l'accent pointu).	<i>Eric fait mine d'avoir enfin compris la question.</i>
259	XXX	<i>Eclats de rire</i>	
260	Formateur	J'mets pas mes mains là'd'dans heein,	<i>Le formateur lève les mains écarte les doigts et les secoue.</i>
261	XXX	<i>Eclats de rire</i>	<i>Il montre la paume intacte de ses mains.</i>
262	Formateur	C'est VOTRE TRAVAIL (reprend son accent normal).	<i>Redevient sérieux, mais garde les mains relevées.</i>
263	Alex	C'est bien ça la question, la question c'est est-ce que la formation, un des objectifs de la formation c'est de transformer l'individu...	<i>Alex, calme mais insistante, regarde le formateur droit dans les</i>

			<i>yeux, doigts croisés.</i>
264	Formateur	NON !!!	<i>Réponse ferme.</i>
265	XXX	<i>Murmures et apartés</i>	
266	Alex	...dans ce sens-là...	<i>Alex termine quand même sa phrase.</i>
267	Formateur	NAN !!!	<i>Sur le ton rieur de l'enfant agacé</i>
268	XXX	<i>Murmures et apartés inaudibles, notamment du formateur avec une formée</i>	
269	Christiane	A priori, il y avait un critère de recrutement qui tenait compte de ça, quoi	
270	Formateur	Oui	
271	Christiane	Donc on est tous, euh...	
272	Formateur	Ah oui, j'en ai refusé un que franchement je me suis dit : « celui-là, il peut rester dix ans en DESS, il y arrivera pas, hein, donc c'est pas la peine.	<i>Le formateur interrompt puis prend l'air presque catastrophé.</i>
273	Alex	Et ça te rassure ?	<i>A Christiane</i>
274	XXX	<i>Très gros éclat de rire général et prolongé...Tous les formés rient. Le formateur, surpris, regarde Alex, éclate de rire. Puis il s'avance vers les formés, se plie en avant pour continuer de rire.</i>	<i>Les formés se plient aussi sur leurs bureaux pour rire.</i>
275	Christiane	Non, c'est pas que ça me rassure (<i>rires prolongés</i>)	
276	Christiane	Je, j'ai cru comprendre que, les critères de recrutement de ceux qui sont là, peut-être, c'est ceux qui affichent une possibilité d'être dans les deux paradigmes, voire d'être plus ou moins dans un mais enfin	
277	Formateur	Non, y'a des gens que je me suis dit en les écoutant, non, non, j'ai pas parié sur les deux paradigmes possibles, pour tout le monde ici. Il y a des gens, je me suis dit « celui-là, ce sera un bon expert, un peu souple, adaptable, un expert, euh, formé, intelligent, pas un qui est tombé dedans étant petit, quoi, mais un qui a travaillé pour devenir expert, non, euh, y'a des gens, je me suis dit « tiens, celui-là, il sera plutôt expert comme, euh, il sont plutôt déficitaires, les experts, hein, contrairement à ce qu'on peut croire...Y'a quand même sur le marché beaucoup plus de consultants que d'experts, euh, surtout des experts formés, euh, un peu	<i>Se promène derrière son bureau, prend un air très calme et détendu. Fait de nombreux mouvements de mains pour figurer celui qui travaille beaucoup. Se promène tranquillement devant son bureau.</i>

		souples, conscients de ce qu'ils font, hein, et pas des experts, euh, bardés de couteaux de tous les côtés, et qui coupe tout ce qui dépasse chez les autres...Non, non, j'ai pas parié la double compétence pour tout le monde, non. Ca ne me chagrine pas, moi, que quelqu'un prenne une seule compétence...plutôt que les deux, pour moi, y'a pas de hiérarchie hein !! Franchement, hein...Mais, posez-vous la question. Toutes façons, vous serez obligés de vous la poser, c'est ce à quoi sert le mémoire. Le mémoire, c'est la mise en scène de CETTE QUESTION. « Qu'est-ce que vous faites des postures ? ». Tous les mémoires de tout le groupe portent sur le même sujet. Vous voulez devenir expert, ou consultant, ou les deux à la fois ? Et sur quoi vous appuyez ?	<i>Mains mises en forme de lames de couteaux qui volent dans de nombreuses directions, pour figurer les mouvements de l'expert qui coupe de tout côtés.</i> <i>Prend un air dégagé, au dessous de tout soupçon.</i> <i>Jeu de regard sibyllin du formateur qui signale qu'ici est une énigme, quelque chose à creuser.</i>
278	Josette	Oui, mais dans le courant de l'année, on peut pas choisir, on est obligé de faire les deux	
279	Formateur	Alors on négocie.....Et puis, il y en a d'ici là qui seront passés dans l'une ou l'autre...Sinon, on négociera...On verra ça quand on s'occupera du mémoire...BAAAN !!!	<i>Le formateur se promène en souriant d'un air énigmatique.</i>

Ce fragment est porteur d'échanges entre le formateur, Alex, Christiane et Josette. Les autres membres du groupe, bien que n'occupant pas le devant de la scène, sont cependant présents – et agissants – dans ces interactions. Ils écoutent les échanges, y sont très réceptifs : ils y répondent immédiatement et en chœur (rires, murmures, apartés, mouvements du corps...). Ils apparaissent donc intimement concernés par les questions posées par les formées, et les réponses qui y sont faites. C'est comme si Alex, Christiane et Josette devenaient, à cet instant, les portes-parole du groupe. Elles vont prendre le devant de la scène et s'emparer du problème que le formateur leur assigne. Ce qui témoigne de la mise en œuvre « officielle » – c'est-à-dire énoncée devant le groupe de formation – du processus de confrontation du groupe au problème des postures. Les quatre paragraphes prochains étudieront : les interventions d'Alex et de Christiane (9.2.5.2.) ; la répartie d'Alex (9.2.5.3.) ; la réponse du formateur (9.2.5.4.) ; et la remarque de Josette (9.2.5.5.).

9.2.5.2. Les interventions d'Alex et de Christiane

Les interventions d'Alex, et de Christiane vont concerner toutes deux la question de l'exercice des deux attitudes, c'est-à-dire, comme le dit Alex, « la capacité que tu as à te situer quelque part, et surtout après, à faire le boulot. » (Interview Alex, tp 93). L'une formule une question, l'autre une réflexion, qui sont autant de façons d'entrer dans le processus de problématisation, et plus précisément dans l'enchevêtrement position-construction du problème. L'une après l'autre, et l'une prenant le relais de l'autre, elles vont se construire une entrée dans le problème, autant personnelle qu'énoncée au nom de tous, c'est-à-dire autant subjective qu'intersubjective. Ce qui peut être présenté de la manière suivante :

Protagonistes	Paroles réelles	Traduction possible
Alex	C'est bien ça la question, la question c'est est-ce que la formation, un des objectifs de la formation c'est de transformer l'individu...dans ce sens la ?	La formation vise-t-elle la transformation de l'individu pour qu'il accède aux deux paradigmes ?
Christiane	A priori, il y avait un critère de recrutement qui tenait compte de ça, quoi ... Donc on est tous, euh...Je, j'ai cru comprendre que, les critères de recrutement de ceux qui sont là, peut-être, c'est ceux qui affichent une possibilité d'être dans les deux paradigmes, voire d'être plus ou moins dans un mais enfin	La possibilité d'être dans les deux paradigmes – qui était l'un des critères de recrutement – ne suffit-elle pas pour devenir intervenant en organisation ?

L'interview d'Alex permet de comprendre que sa manière de poser le problème des postures est étroitement reliée aux questions qu'elle se pose personnellement : « ce DESS, il arrive à un moment de ma vie [...] où y'a tout un travail sur moi...un processus de transformation et une volonté de transformation [...] la question de la transformation, pour moi, elle est à la fois centrale et malheureusement, peut-être, irréalisable [...] Moi, c'est une question qui m'est complètement importante. » (Interview Alex, tp 67). La question de l'accès aux deux paradigmes semble jouer comme une caisse de résonance aux questions personnelles qui sont les siennes. La réponse que fait Eric « aaaaah mais moi j'les fais pas ces transformations, hein !!! [...] C'est VOTRE TRAVAIL » constitue une réponse à un seul aspect de la question : celui de la transformation. Il élude celui de l'accès aux deux paradigmes, et se centre le fait que,

selon lui, ce n'est pas le formateur qui transforme, mais au contraire, ce sont les formés qui « se » forment. Et ce faisant, il renvoie les formés au « travail sur soi » dont il a parlé en début de séquence, sans rien dire de plus sur l'accès aux deux paradigmes.

Christiane prend alors le relais. Manifestement inquiète quant aux attentes du formateur, elle met en avant le fait que tous ceux qui sont présents ont été recrutés sur « un critère qui tenait compte » (Séquence, tp 269), précisément, de la possibilité pour chacun d'accéder aux deux attitudes. Sous cette affirmation – qui implique tous les formés du DESS, dont elle se constitue clairement comme le porte-parole –, chemine une question qui pourrait s'énoncer dans les termes qui suivent : nous avons été recrutés notamment à partir de notre possibilité à être dans les deux paradigmes, mais pourquoi alors nous demander ce « travail sur soi », ne remplissons-nous pas déjà les conditions ?

La réponse d'Eric laisse la question presque intacte – et c'est d'ailleurs ce qu'il vise : « posez-vous la question. Toutes façons, vous serez obligés de vous la poser » (Séquence, tp 277) leur dira-t-il quelques instants plus tard. En répondant qu'un candidat a été refusé, il affirme que les formés recrutés – c'est-à-dire eux – ont satisfait à une condition qui leur permettait de ne pas être éliminés de la formation. Mais la nuance est là : cela ne signifie pas pour autant qu'ils puissent automatiquement aller jusqu'au bout. C'est ce qu'Alex saisit au vol.

9.2.5.3. La répartie d'Alex

Alex renvoie à Christiane une petite question, qui tire sa force du fait qu'elle est impromptue, brève et qu'elle concentre en elle l'inquiétude du groupe. « Et ça te rassure ? » a-t-elle l'audace de dire, à sa camarade de promotion, et au vu et au su de tous. Sa témérité est telle que Christiane mettra plusieurs phrases à s'en remettre. Cette répartie a surpris tout le monde. Elle a presque eu l'effet d'un projectile qui a fait éclater – sous forme de gros rires –, la tension du groupe. Ce sont même les rires les plus intenses de la séquence. On a l'impression qu'Alex a mis le doigt sur un point crucial, et qu'une grande inquiétude a trouvé, là, à s'exprimer. Alex dira plus tard que cette répartie était une façon de dire à Christiane : « Est-ce que puisque toi tu es ici et qu'il y en avait qu'il n'avait pas recrutés [...] est-ce que c'est une explication qui va te rassurer, alors que l'avenir n'est peut-être pas si clair que ce qu'on pourrait croire ? L'avenir, il est pas clair du tout... » (Interview Alex, tp. 95). Il est à remarquer qu'Eric éclate de rire aussi. Touché de la même façon que les formés, il se

plie en avant pour rire, comme eux. Il partage avec les autres formés la décharge émotive que la répartie d'Alex a suscitée : « elle a projeté sur l'autre, une chose que j'aurais pu dire du groupe...Presque, elle a pris ma place...là... « Ca te rassure ? »...J'aurais pu le dire...Moi, c'est ça qui m'a fait rire...C'est que j'aurais pu le dire...Si elle l'avait pas dit, j'aurais pu le dire » dira plus tard Eric (Interview Eric, tp 188). Cette courte répartie est remarquable, en ce sens qu'elle constitue une double phase critique dans le processus de confrontation au problème du groupe. C'est un temps de position-construction du problème, mais c'est également un temps de problématisation.

Le message qu'Alex envoie au groupe, à ce moment, pourrait se traduire ainsi :

- l'argument selon lequel on pourrait être rassurés parce qu'on affiche la possibilité d'être dans deux paradigmes ne tient pas.
- le fait d'avoir été recrutés ne signifie pas que la question de l'exercice dans les deux paradigmes ait été comprise ni résolue. Elle est beaucoup plus opaque qu'il n'y paraît : l'avenir n'est pas clair.

Alex met en œuvre deux mouvements distincts et complémentaires mouvements qui participent de la position-construction de la problématique.

Le premier est un mouvement de *dissociation*. La « possibilité d'être dans deux paradigmes » n'est plus vue comme une condition suffisante pour suivre la formation jusqu'au bout. Il y a donc dissociation entre appartenance à deux paradigmes et condition de réussite.

Le second est un mouvement d'*opacification*. Alex semble avoir l'intuition, le soupçon, que la question de l'exercice dans les deux paradigmes, qui paraît essentielle pour l'intervenant en organisation, a d'autres facettes, cachées pour le moment. Cette question lui paraît opaque. Elle semble en avertir le groupe qu'il faut s'y attarder, en même temps qu'elle s'en avertit elle-même.

Mais la question « Et ça te rassure ? » a un autre impact. Elle re-place tous les membres du groupe comme des formés. Elle signifie à tous, qu'ils ne vont pas automatiquement réussir leur diplôme sous le prétexte qu'ils ont été recrutés. Elle pointe qu'ils sont tous, irréversiblement, dans un processus de changement, et qu'il va leur en coûter, notamment en termes d'inquiétude, de déstabilisation et de travail. Mais elle signale également qu'ils sont tous « embarqués dans la même aventure », c'est-à-dire qu'ils sont ensemble, qu'ils forment un groupe. La « connaissance implicite relationnelle » (Stern,

2000) du groupe a ainsi changé. Un cadre de fonctionnement semble se poser. La répartition d'Alex permet également au groupe de formation, de commencer à exister. Elle a valeur de moment : les relations entre les individus ne pourront plus être exactement les mêmes qu'auparavant. On dira alors que la question d'Alex constitue aussi un temps de problématisation.

Le processus de confrontation au problème des postures, en cette fin de séquence, peut être schématisé à l'aide du rhizome suivant.

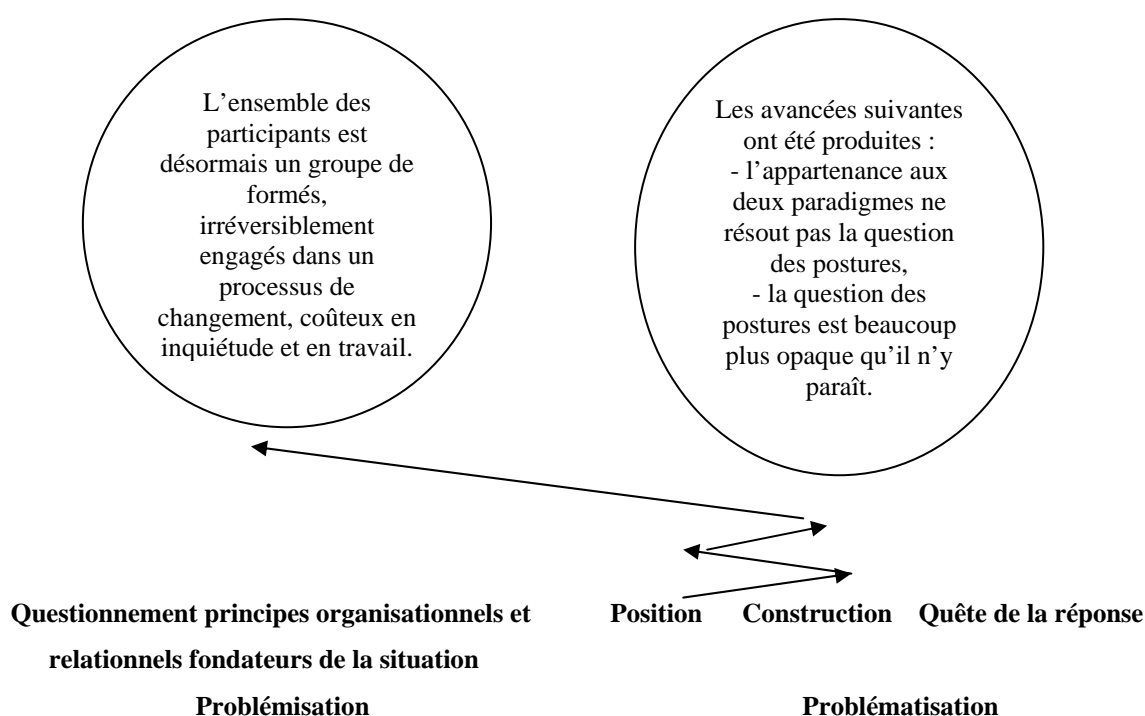


Schéma 9 : Amorce du processus de confrontation au problème des postures

9.2.5.4. La réponse du formateur

Le formateur répond qu'il n'a « pas parié les deux paradigmes possibles pour tout le monde [...et qu'il n'a] pas parié la double compétence pour tout le monde ». Ce qui peut, à première vue, aller à l'encontre de ce que certains formés semblaient comprendre. Eric, déclare à ce propos, faire « mariner » les étudiants, les laisser « patauger dans une fausse question...ou dans une fausse impression » (Interview Eric, tp. 192). Autrement dit, il laisse Christiane – et sans doute d'autres comparses – débattre avec ce qu'il identifie comme étant une fausse question. Il laisse les formés dans un piège...Et tout laisse à penser que la tactique d'Eric était d'espérer qu'ils y tombent. Les laisser « mariner », « patauger » consiste à les

laisser croire que « quand je leur ai dit « ouvrez-vous » [...] ils allaient devoir exercer les deux compétences [...alors que] ce qui me paraît moi la réponse c'est [...] on ne peut pas être consultant en s'enfermant dans son paradigme » (ibid., tp 194). Eric laisse planer ce doute. Il laisse le doute envahir l'idée selon laquelle être capable d'exercer les deux paradigmes implique automatiquement être capable d'avoir la double compétence. Plus précisément, il commence à mettre à mal l'idée qu'exercer une compétence implique d'être dans un seul paradigme, qu'il suffirait d'additionner à un autre. Puis, sur un ton énigmatique, il donne une autre formulation de la quête qu'il leur assigne : « Que faite-vous des postures ? [...] Vous voulez devenir expert, ou consultant, ou les deux à la fois ? Et sur quoi vous appuyez ? » énonce-t-il.

9.2.5.5. La remarque de Josette

En réponse au formateur, Josette fait remarquer – sans doute parce qu'elle est au courant de ce qui s'est passé dans les promotions précédentes –, qu'ils vont être « obligés de faire les deux » et que donc « ils ne pourront pas choisir ». Ce qui dénote bien que, dans l'esprit de certains formés, existe cette idée que l'exercice d'une compétence – expert ou consultant –, relève du choix exclusif d'un paradigme. Ce qui explique qu'ils ne comprennent pas pourquoi ils seront « obligés de faire les deux » et qu'ils pensent qu'« ils ne pourront pas choisir ». Ils associent donc, à ce moment, d'un côté expert et paradigme mécaniciste « pur » – c'est-à-dire non altéré du paradigme biologique –, et de l'autre consultant et exercice exclusif du paradigme biologique « pur ». Le formateur a ainsi ici une idée claire de l'état d'avancement de la problématique des postures. Il peut constater que les formés « marinent », « pataugent », ce qui signifie par ailleurs qu'ils commencent à reconnaître cette problématique comme « problème-pour-eux ». Le processus étant mis en œuvre, Eric peut repousser sa réponse à plus tard : « On verra ça quand on s'occupera du mémoire », dit-il. Il ajourne alors la quête de la réponse, pour que, par maturation, puissent continuer d'advenir les dimensions de construction et de reformulation du problème des postures.

Reconnaître la problématique des postures comme problème-pour-soi est à l'évidence une entreprise particulièrement déstabilisante pour les formés. Tous les agissements du formateur ont eu pour visée de faire advenir cette inquiétude, tout en la contenant à sa manière, c'est-à-dire en faisant le comique pour que les étudiants

puissent « évacuer le stress ». La spécificité de ce fragment est qu'une formée a pris, de manière non délibérée, le relais du formateur en faisant rire ses comparses. La charge émotive des formés s'est alors exprimée. Par la même occasion, les premiers mouvements heuristiques de problématisation ont pu être perçus (mouvement de formulation personnelle du problème, mouvement de dissociation/opacification de la question), mouvements qui n'ont pas donné lieu à un moment d'invention mais à ses prémisses.

L'une des caractéristiques du problème posé est que le processus de confrontation s'inscrit profondément dans le vécu des formés, en ce qu'il vise ce qu'Eric appelle « leurs attitudes », c'est-à-dire ce qui implique les fondements de la personne. Pour cette raison, le processus s'étire dans la durée et se situe dans le long terme. Il n'est donc pas concevable, pour un étudiant, de pouvoir apporter une réponse dans la séquence, mais bien plus tard, dans plusieurs mois, lors de l'écriture du mémoire. D'ailleurs, la réponse ne peut pas prendre la forme d'un énoncé déterminé clairement relié à la question. Elle ne peut que se laisser entendre à travers un discours – par exemple lors de l'écriture du mémoire – comme la manifestation d'une maturation. Il était donc peu probable que des moments d'invention apparaissent. En revanche des instants brefs mais intenses de problématisation ont pu être repérés.

L'analyse de la séquence a permis de mettre à jour quelques unes des ruses que le formateur a utilisées pour que les étudiants re-crésent le problème pour eux : masques, caricatures, illusions, quiproquo, piège... Mais elle a éludé un point d'importance. En effet, Eric n'est pas constamment celui qui inquiète, de même il ne fait pas le comique à longueur de séquence. Il n'agit ainsi qu'à certains moments précis. Ce qui amène un ensemble de questions. Qu'est-ce qui préside à la décision du formateur de faire rire ou de déstabiliser les formés ? Comment ce formateur « déchiffre [-t-il], lit [-il] dans l'actualité de l'instant, [...] l'occasion favorable » (Schwartz, 2000) pour agir de cette façon ? Comment saisit-il le kairós ? Seule, l'interview post-séquence du formateur, a permis d'apporter des réponses à ces questions.

9.2.6. Critère d : le formateur qui lit, dans l'actualité de l'instant, les signaux d'alarme

Eric dit : « je suis complètement dédoublé quand je suis en cours » (Interview, tp 44). Lorsqu'il est face aux étudiants, le formateur expose un contenu de formation. Mais en même temps qu'il parle, il a le « souci de l'effet de ce [qu'il est] en train de dire sur eux » (Interview, tp 42). Simultanément à l'exposé de son cours, Eric exerce donc une certaine vigilance sur le groupe. Mais quel type de vigilance ? Quels sont ses « choix ciblés d'attention » (Schwartz, 2000) ?

Faire un cours à des étudiants, c'est aussi être « parmi eux » (Interview, tp 66), dit Eric. Il ajoute qu'il « sent » (tp 60) les moments où il faut agir – par exemple les faire rire. Ces points méritent qu'on s'y attarde, car ils témoignent que le formateur mobilise dans ces instants particuliers, une intelligence qui « a son siège dans le corps, sensoriellement attentif aux variations de la situation » (Jobert, 2000, p 19),.

Eric a développé une manière singulière d'être en contact avec les formés, autrement que par le biais de la parole. Pour avoir un retour immédiat des formés sur ce qu'il dit, ce praticien a « trouvé » une manière d'être dans une relation constante et presque intime avec eux : « c'est un peu comme si on était reliés par des fils et y'a des moments où les fils ils bougent et ça m'envoie des messages » (tp 66) dit-il. Quelle est cette relation ?

9.2.6.1. Le formateur attentif au climat du groupe

Eric dit être attentif au « climat du groupe par rapport à [lui]. C'est la réaction du groupe par rapport à [lui]. » (Interview, tp 72). C'est donc le groupe dans son ensemble, qu'il choisit de considérer et non pas à certains individus en particulier. Mais que retient-il du groupe ? Eric explique : « Moi, je suis très réceptif au niveau sonore. Quand [...] y'a un espèce de brouhaha qui monte...Ca veut dire des choses [...] Ca c'est un indicateur. » (Interview, tp 68). Le niveau sonore est donc la manifestation qu'il considère comme signifiante du « climat du groupe par rapport à lui ». Le formateur va donc être sensible aux variations du niveau sonore, lesquelles lui donnent en continu, des informations sur les réactions du groupe à ce qu'il dit. A ce moment, l'intelligence du formateur « porte sur des réalités fluides, qui ne cessent jamais de se modifier, et qui réunissent en elles, à chaque moment, des aspects contraires, des forces opposées. » (Détienne & Vernant, 1974, p. 27-28).

Ces réactions de groupe, Eric a appris à les interpréter. Un exemple parmi d'autres, est celui des manifestations sonores, dont certaines ont valeur de signal, signal qu'il faut agir d'une certaine manière :

- « signal d'alarme » (Interview, tp 62) qui indique que la charge émotionnelle du groupe a atteint un seuil critique. « y'a quelque chose qui monte et s'épaissit...Ca devient lourd...Et dans ce cas-là, pour moi, c'est le signal d'alarme : il faut les faire rire » (ibid.) dit Eric.
- signal de pause : ici, la manifestation sonore du groupe est « l'installation d'un silence...d'un silence de plomb...J'appelle ça le silence de la vessie [...] pleine où ils me signifient [...] par une réaction du groupe qui passe pas par la parole » (Interview, tp 102) qu'ils souhaitent avoir une pause, mentionne Eric.

L'étonnant est que le formateur semble affirmer que ces mêmes phénomènes ont lieu dans tous les groupes dans lesquels il intervient. On peut alors se demander si tous les groupes réagissent de cette manière quelque soit le formateur, ou si ces réactions groupales sont propres à ce formateur. Mais quoi qu'il en soit, Eric a construit au fil du temps, un ensemble d'indicateurs qui lui permettent de lire dans l'instant, les réactions du groupe face à lui : état émotionnel, intérêt, état de fatigue, nécessité d'une pause. Il a donc mis en œuvre un processus de référenciation qui lui permet constamment, en acte, d'évaluer le « climat du groupe par rapport à lui ». L'intelligence du kairós est alors à l'œuvre.

9.2.6.2. Le formateur attentif à certains formés

Mais le formateur n'est pas seulement attentif au groupe. Il a ciblé des indicateurs permettant de reconnaître deux types de formés qui se situent à l'écart du groupe, et qui de ce fait, lui causent souci parce que, de cette manière, ils expriment un mal être plus ou moins profond :

- « celui qui ne dit jamais rien, qui manifeste pratiquement rien, enfin, quand tout le monde s'éclate de rire, lui il fait un petit maigre sourire de trois secondes » (Interview, tp 78). C'est selon Eric, l'« emmerdeur passif [qui] va refuser d'entrer dans ma logique, dans mon discours » (Interview, tp 78).
- « y'a les emmerdeurs actifs qui [...] de manière systématique vont prendre la parole en général pour parler tout le temps d'eux-mêmes. » (Interview, tp 84). L'expérience a appris au formateur que ces deux comportements pouvaient être un « appel

au secours » (Interview, tp 86) qu'il fallait prendre en considération et qui avaient leur valeur.

Eric a donc mis en œuvre un autre processus de référenciation, où des mimiques d'étudiants, des manières de prendre la parole, sont autant d'indicateurs, pour lui, de la réaction d'individus à ce qu'il dit.

9.2.6.3. Des compétences acquises dans l'expérience

On comprend que ces références constituent des savoirs d'expérience qui procèdent d'un apprentissage long et difficile : « Et c'est ça qui est dur [...] Mais c'est aussi ça le métier, quoi...Ca, ça s'apprend. » (Interview, tp 106). Eric a repéré deux apprentissages qui lui ont permis de pouvoir être attentif au climat du groupe en même temps qu'il faisait cours, et par suite de lire dans l'instant les signaux d'alarme du groupe :

- se débarrasser de la focalisation sur « le savoir, sur ce que l'on dit sur le contenu [...] on dit ce qu'il faut dire de façon logique, on l'écrit bien, en fait, MAIS ON NE LE DIT PAS, c'est-à-dire on ne tient pas compte d'eux » (Interview, tp 106).
- « ne pas être branché sur moi mais sur eux » (ibid.). Car si on n'est pas constamment en relation avec eux, d'une manière ou d'une autre, « On a l'œil en dedans, on les regarde même pas, on prend pas la température du groupe...Et au bout d'un moment, on les ennuie...Voilà, ils décrochent...Parce qu'en fait, nous, on a décroché... » (ibid.).

L'exercice de l'intelligence du kairós n'est donc possible, chez ce formateur, que parce qu'il est capable de mettre en œuvre des compétences professionnelles longuement acquises (se débarrasser de la focalisation sur le savoir, être constamment vigilant aux réactions du groupe, être « branché sur eux ») qui lui sont indispensables pour pouvoir être attentif à ce qui se joue dans l'instant. C'est dire que l'intelligence du kairós, chez ce praticien, s'appuie non seulement sur une sorte de répertoire personnellement constitué par le formateur d'indicateurs groupaux et individuel de l'état émotionnel – malaise ou bien être –, avec signaux d'alarme et de pause, mais aussi sur des compétences professionnelles d'expérience qui seules permettent à cette vigilance de chaque instant de s'exercer : « Le kairós apparaît alors comme le point de jonction dialectique de deux durées : la longue maturation du passé et le surgissement de la crise qui exige rapidité, acuité d'un coup d'œil tendu vers l'avenir » (Trédé, 1992, p. 19)

9.2.6.4. Le formateur qui ne décide pas de façon rationnelle

Un autre point d'importance a été jusque là laissé de côté. Le formateur affirme être pleinement conscient de l'instant où il décide de faire rire les formés, mais pour autant, dit-il « je ne le décide pas de façon rationnelle, je me dis pas « là il faut que tu fasses rire » » (Interview, tp 58).

L'intelligence du kairós, se spécifie donc par le fait que, si elle implique une pleine conscience de ce qui se joue dans l'instant, pour autant, elle ne donne lieu à aucune mise en mots, parce qu'elle « a son siège dans le corps, [...], elle est « incorporée » par son détenteur, ce qui assure son efficacité mais fait obstacle à sa mise en mots, à sa symbolisation par le langage. » (Jobert, 2000, p. 19). Autrement dit, d'une manière étonnante, elle est l'intelligence d'une prise de décision en acte qui « même quand elle procède d'un brusque élan [...] se situe aux antipodes de l'impulsivité » (Détienne & Vernant, 1974, p. 22), et qui pourtant, n'est pas une intelligence conceptuelle qui procéderait d'une raison démonstrative.

9.2.7. Conclusions

La séquence étudiée a consisté en une initiation à l'un des problèmes fondamentaux de cette formation, celui des postures.

Il s'est agi, pour le formateur, de « faire en sorte que » ce problème ait une « existence » (Ander, 1987, p. 122) pour les formés, c'est-à-dire qu'ils prennent « la décision de le créer ou de le reconnaître comme tel. » (ibid.). « Faire en sorte que » a signifié autant, exposer des concepts pour agir (dont celui de positionnement dans le conflit paradigmatique), des démarches de pensée (démarche dialectique), des modèles, qu'agir en dehors du prescrit. Le formateur a tout à la fois mobilisé une pensée conceptuelle, et mis en œuvre une intelligence de ce qui s'est joué dans l'instant, dans la relation avec les formés. Cette forme d'intelligence a orienté le formateur dans l'invention de ruses, détours et stratagèmes qui ont permis – eux seuls –, d'amener les formés à amorcer un questionnement sur les postures. L'une des principales impressions qui ressort de cette analyse est celle d'avoir été le témoin de l'art, propre à ce formateur, de poser ce problème, de le formuler au fur et à mesure de l'avancée des étudiants, d'en ajourner la réponse pour qu'adviennent les dimensions de position-construction. Son habileté à

inventer en continu des astuces, expédients, surprises et poros, de façon à exercer un jeu subtil entre déstabilisation des formés et contention⁶⁹ a pu être également perçue.

Pour ce qui est des tours habiles, il est à noter qu'Eric ne s'est pas contenté d'en mettre en œuvre lui-même, en tant que formateur. Il a également objectivé, dans sa présentation de début de séquence, certains des tours habiles de l'intervenant en organisation, comme le remarque Camille : « par exemple [...] tout ce qui concerne les stratégies, le lien entre le consultant et l'évaluateur, les ruses, les jeux par rapport aux missions qui ne sont pas nommables, et tant mieux si l'autre ne les décode pas... » (tp 10). Autrement dit, pour Eric, les savoirs habiles participent de la formation à l'intervention en organisation.

La déstabilisation des formés est un autre élément crucial de cette séquence. Elle a trouvé à s'exprimer par la voix de portes-parole, dont Alex a été le principal, mais surtout par le biais du rire du groupe. Ces manifestations de déstabilisation rendent tangible la difficulté pour les formés à prendre en charge le problème qu'Eric leur assigne, à leur re-crée pour eux. Pendant que le formateur parlait, se déroulait en chacun des formés, de manière muette et privée, un questionnement identitaire d'importance. « Je pense que les gens ont probablement mis en œuvre au fil de cette séquence-là une réflexion sur eux-mêmes » dit Alex (Interview, tp 59). Chacun s'est demandé dans quel « paradigme je me reconnais [...] forcément tu es dans les deux quand même en partie, mais tu es peut-être plus dans l'un et tu aspires peut-être plus à l'autre [...] puis, comment je vais éventuellement passer à l'autre [...] et comment je vais éventuellement dans un troisième temps essayer d'articuler les deux ? » (ibid.). Les moments de découverte de leur appartenance paradigmatique sont donc restés privés. Le formateur demandait d'ailleurs que ça le reste, ce qui est une autre de ses stratégies, laquelle consiste à feindre de se dessaisir du problème, pour leur laisser rien vérifier. Par conséquent aucune trace n'a pu en être perçue. En revanche, des prémises de moments d'invention concernant la problématique des postures ont pu être identifiés, et c'était peut-être le pari du formateur.

Mais l'analyse de la séquence s'est également attardée sur le type de problème qui était assigné aux formés (et dont les caractéristiques sont rassemblées dans le paragraphe 9.2.1.). C'est un problème au double visage, dont l'un – le problème du choix d'un champ de pratiques – cache l'autre, – la problématique de postures, celle où l'intervenant invente son action à partir d'une posture tout en restant en relation avec

⁶⁹ La contention étant ici la manière de contenir les formés, de faire en sorte que la charge émotionnelle et cognitive reste suffisamment acceptable pour continuer de poser le problème.

l'autre posture. Le formateur le pose comme un problème fondamental, central, et en quelque sorte organisateur de la formation. En effet, en lui, repose toute la spécificité de cette formation d'évaluateurs ayant pour caractéristique de pouvoir « répondre à une commande en proposant une intervention selon le point de vue de l'expert ou du consultant – ce qui déterminera tout le processus d'évaluation – selon l'une de ces deux postures, celle qu'ils maîtrisent ou qu'ils jugent opportune, mais en sachant que l'autre posture existe et qu'elle est valide » (extrait de la plaquette du DESS). Par exemple, un intervenant formé dans ce DESS, exerce avec le point de vue de l'expert, d'une manière spécifique : « il faut que ce soit avec une certaine nuance, avec une certaine souplesse [...] Donc, il y a une conception de l'expert qui est assez locale. » (Interview Alex, tp 83). Autrement dit, le problème posé par Eric identifie la formation, il la distingue des autres. Il implique :

- l'appropriation de concepts pour agir et se repérer dans l'action (vision du monde, positionnement dans le conflit paradigmatique)..
- le choix du (des) champ(s) de pratique.
- la possibilité pour l'intervenant d'inventer son action (tactique, stratégie) d'une certaine manière.
- l'exercice de la démarche dialectique.
- la constitution d'un genre professionnel d'intervenants en organisation, qui travaillent une posture en gardant un regard sur ce que l'autre posture aurait permis. Ce qui revient, en quelque sorte, à délimiter une tribu.

Outre la caractérisation du type de problème déjà exposée, cette séquence a permis de mettre à jour certains mouvements heuristiques des formés face à ce problème, mais aussi permis une caractérisation des manifestations de mètis et kairos chez le formateur Eric. Les deux prochains paragraphes rassembleront ces avancées.

9.3. Résultats

9.3.1. Identification de mouvements heuristiques à l'œuvre chez les futurs intervenants en organisation

Deux types de mouvements heuristiques peuvent être repérés à partir de cette séquence. D'une part, ceux qui ont été mis en œuvre, par les étudiants, pour reconnaître la problématique des postures comme problème-pour-soi. D'autre part, ceux qui, selon le formateur Eric, sont mobilisés par l'intervenant qui invente son action, en situation.

9.3.1.1. Les mouvements heuristiques des formés pour re-créer pour eux, le problème des postures

Mouvement de dissociation/opacification	Prise de conscience qu'articuler deux attitudes ne signifie pas pouvoir être dans l'un ou dans l'autre alternativement.
	Attribution d'une signification autre, même si encore énigmatique, à l'articulation des attitudes.

Tableau 38 :Mouvements heuristiques des formés de DESS

Il est à noter que ces mouvements heuristiques participent de la position du problème et peuvent donc être catégorisés parmi les mouvements de problématisation

9.3.1.2. Les mouvements heuristiques de l'intervenant qui invente son action en situation

Identification d'une série de contradictions	- Entre attitudes mécaniciste et biologique - Entre fonctions de contrôle et d'accompagnement - Entre postures d'expert et de consultant
Proposition d'une action (d'expert ou de consultant).	Construction d'une figure. Mise en œuvre d'un processus de référenciation.
Mise en présence de l'action contraire (qu'aurait faite le consultant ou l'expert).	Construction de la « figure de l'autre ». Mise en œuvre d'un processus de référenciation « en négatif ».
Proposition d'une action nouvelle par détournement d'avec l'action contraire et régulation de l'action initiale.	Mise en conflit de ces deux références à travers la « matrice des contradictions » Elaboration de nouvelles références par détachement des références construites « en négatif » et régulation des références initiales.

Tableau 39 : Des mouvements heuristiques mis en œuvre, selon le formateur, par l'intervenant qui invente son action

Ces mouvements, constitutifs d'une démarche dialectique, participent de la construction du problème des postures, et peuvent de ce fait être classés parmi les mouvements heuristiques de problématisation.

9.3.2. Les ingéniosités déployées au cours de cette séquence, par le formateur Eric

Elles relèvent de la pensée Mètis et de l'intelligence du Kairos et vont être présentées dans deux tableaux.

9.3.2.1. Les ingéniosités relevant de mètis

Agissements du formateur		Impact sur les formés
Refusement	Refuse de donner la réponse	Permet l'amorce du processus de problématisation
Invention de pièges	Pose une question délibérément floue. Laisse s'installer un faux-semblant.	Laisse « mariner, patauger » les étudiants pour qu'ils amorcent le processus de problématisation.
Déguisement (jeu de masques aux profils contraires)	Masque du proche-distant	Création d'un champ potentiel communément partagé avec les formés.
	Masque du cérébral-physique	Incarnation du concept de positionnement dans le conflit paradigmatique.
	Masque du provocateur-contenant	Obliger les formés à sortir de voies aporétiques, et à opacifier la question des postures.
	Polymorphie	Canalisation de la décharge émotionnelle. Provoquer la distanciation de voies aporétiques
Retournement	Endosse en un clin d'œil un autre masque	Prendre de vitesse les formés, Maintenir leur intérêt
Séduction de l'éromène	Séduction de l'éromène Alex	Etablissement de la relation pédagogique
Duplicité	Fabrication d'illusions (caricatures)	Créer des voies aporétiques
	Installation de quiproquo	Mettre les formés en questionnement
Utilisation de l'« ornement »	Stock d'images, d'expressions imagées Détours, gestes	Faire réagir les formés Faire comprendre Intéresser

Tableau 40 : Eléments de caractérisation de la pensée Mètis chez le formateur Eric

On retrouve, chez le formateur Eric, quasiment les mêmes catégories de la pensée Mètis que chez le maître Didier ou chez le formateur Marius. Cependant, on notera qu'Eric a une propension particulière d'une part à se déguiser, se masquer, à utiliser les contraires et l'ornement, et d'autre part à être comique. Ce qui est constitutif de son style professionnel.

9.3.2.2. Les ingéniosités relevant de kairos

Attention sensorielle à la situation de formation	Communication non langagière avec les formés (se base sur le niveau sonore et sur les mimiques)
Choix de vigilance ciblés reposant sur un processus de référenciation élaboré dans la durée avec mobilisation de savoirs d'expérience et conduisant à une évaluation agie	Attention à la variation du niveau sonore du groupe et aux mimiques de certains formés. Elaboration de plusieurs processus de référenciation pour différents repérages
Lecture de signaux mettant le formateur en alerte	Repérage d'un signal d'alarme pour une charge émotionnelle insupportable. Repérage d'un signal de pause.
Débat intérieur de normes institutionnelles, morales, professionnelles « Débat de soi avec les valeurs », identitaires, philosophiques, éthiques	Respect de l'autre (permettre à chacun de supporter la déstabilisation). Amener les formés à problématiser.
Projet d'agir du formateur et prise de décision orientés par ces valeurs.	Faire rire les formés, ou leur donner une pause : évacuer la tension pour qu'ils puissent continuer d'avancer.

Tableau 41 : Eléments de caractérisation de l'intelligence du Kairos chez le formateur Eric

En somme, le formateur exerce une intelligence qui, comme la pensée Mètis, a pour particularité d'être aux prises avec du mouvant, de l'incertain, du difficilement perceptible. Elle consiste en une sorte de vigilance continue, orientée vers des indices perceptibles par ses sens, que l'expérience lui a appris à repérer et à interpréter. C'est donc une intelligence incorporée : elle « a son siège dans le corps » (Jobert) du formateur. Autrement dit, c'est le corps du formateur qui, par l'intermédiaire de ses sens (son ouïe, sa vue), est directement et constamment en relation avec le corps des formés émetteurs de messages (son, mimiques). C'est presque un corps à corps. Certains signaux, les signaux d'alarme mettent en alerte le formateur, provoquent une délibération intérieure

dont il a clairement conscience. Cependant, la prise de décision d'agir et la manière d'agir ne passent pas par la mise en mots : « Je le décide pas de façon rationnelle, je me dis pas « il faut que tu fasses rire. » » (Interview tp 58) dit Eric. En quelque sorte, l'intelligence du kairos conduit à une prise de décision qui, tout en reposant sur une expérience longuement mûrie et une délibération intense, ne relève pourtant pas de la raison démonstrative. L'intelligence du kairos est étrangère à une mise en mots et c'est selon Jobert, « ce qui lui assure son efficacité » (ibid.). On peut faire l'hypothèse que le passage par la symbolisation par le langage, s'il était possible à cet instant, impliquerait immédiatement une rupture de ce contact particulier avec le corps des formés, et aurait pour effet une altération de la vigilance sensorielle.

On dira alors que le formateur utilise dans l'action, plusieurs types d'intelligence : l'intelligence pratique – celle qui concerne le hors prescrit, et parmi lesquelles sont mètis et kairos – et l'intelligence conceptuelle, « celle qui se trouve dans le stock des savoirs théoriques et des consignes formalisées » (Jobert, 2000, p. 19) et qui elle, se prête à la mise en mots à la symbolisation.

10. Une séquence de formation professionnelle de professeur des écoles de deuxième année

10.1. Présentation de la séquence

10.1.1. L'accès au terrain et les conditions de l'enregistrement vidéo

La séquence s'est déroulée à la fin du deuxième trimestre de l'année scolaire 2001-2002. Dix-neuf formés (dix-huit filles et un garçon) sont réunis en Groupe de Formation Professionnelle (GFP) avec quatre formateurs : Pierre, le formateur responsable – également appelé tuteur du groupe –, puis Eliane, Damien et Martine qui sont maîtres-formateurs (IMF⁷⁰). Les PE2⁷¹ ont déjà effectué un premier Stage en Responsabilité de quatre semaines (R4) et s'appêtent à partir en Stage de Pratique Accompagnée (SPA)⁷².

C'est la seule fois que le groupe a été filmé pour cette recherche. L'accord oral de tous avait été demandé auparavant. A la demande de certains, il a été convenu qu'aucune personne extérieure à cet enregistrement ne visionnerait le film.

J'interviens dans cet IUFM⁷³ comme formateur-associé, depuis plusieurs années. J'ai eu l'occasion tant de pouvoir rencontrer certains des formateurs du GFP, que de donner des cours à ce groupe de PE2. Lorsque j'ai demandé à Pierre s'il était possible de filmer une séquence où les PE2 étaient confrontés à un problème, ce dernier m'a proposé de venir à l'un de ses GFP, où il traitait des études de cas. J'ai donc pu assister à la séquence et la filmer en observateur muet.

10.1.2. Recueil de données auxiliaires

Suite à l'enregistrement de la séquence, quatre interviews ont été réalisées, lesquelles ont servi d'appui à la l'analyse de la séquence qui suivra :

- 1) d'abord avec le tuteur Pierre, environ trois mois après la prise,
- 2) puis avec Julie et Amandine, deux PE2 du groupe,

⁷⁰ IMF signifie Instituteur Maître Formateur

⁷¹ PE2 signifie Professeur des Ecoles de deuxième année.

⁷² Le R4 est un stage où, pendant quatre semaines, les PE2 sont en responsabilité totale d'une classe. Le SPA est un stage dans une classe, où ils observent un maître-formateur et peuvent, à certains moments, prendre la classe en main, sous l'observation de ce même maître.

⁷³ On rappelle qu'IUFM est le sigle d'Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

- 3) avec Martine, l'un des maîtres-formateurs de la séquence,
- 4) et enfin avec Merpaule, formateur associé à un IUFM du Sud Ouest de la France, extérieur à cette séquence.

10.1.3. Un résumé de la séquence

L'enregistrement a duré environ trente minutes. Il s'agit de la deuxième étude de cas de la matinée. A la suite de cette séquence, le groupe a pris une pause et a enchaîné sur une troisième étude de cas à laquelle je n'ai pas assisté.

La configuration spatiale de la salle de formation a ici une importance particulière. Les tables sont disposées en U. Le tuteur est en dehors du U, et fait face aux formés. Les trois IMF sont assis de chaque côté du tuteur, à une place fixée. C'est « toujours la même disposition qu'on ne casse pas » (Interview, tp 38), dit le formateur Martine : à la droite du tuteur se trouve le formateur Damien⁷⁴. A sa gauche, se placent toujours « les deux petites nouvelles, Eliane et moi » (Interview., tp 36), souligne encore Martine.

Pour cette séquence, ont été ajoutées, au centre du U, des tables disposées en rond. C'est celles où vont venir les discutants⁷⁵. Ce dispositif est appelé par les formateurs « dispositif en aquarium » : « parce que y'a des poissons qui discutent au milieu, et que y'a le bocal autour » (Interview Martine, tp 50) : autrement dit, il y a des discutants et des écoutants. Ceux qui ont été discutants pour une séquence, seront écoutants lors de l'autre séquence. C'est un dispositif fréquemment utilisé par ces IMF lorsqu'ils sont dans leur classe, et en particulier par Martine : « je le fais souvent dans ma classe. Ca favorise une très bonne concentration. Ils se sentent concernés⁷⁶. Peut-être parce qu'ils vont être à la fois acteurs et spectateurs. Il y a une alternance entre l'acteur et le spectateur qui fait qu'il y a une égalité, et une égalité dans le pouvoir apprenant et pair. » (Interview, tp 56).

Dans ce dispositif, cinq PE2 viennent débattre au centre du U, pendant une période d'une dizaine de minutes. Les autres, formateurs et formés, écoutent. Puis, deux IMF viennent rejoindre les discutants, sur l'invitation du tuteur. Le groupe peut alors « injecter des questions » (Pierre, séquence, tp 50), à partir desquelles le débat entre les cinq formés et

⁷⁴ A noter que ce jour, une formatrice – directrice d'école – était absente, qui d'habitude était placée directement à la droite du tuteur.

⁷⁵ On appellera discutants les formés ou les formateurs, qui se sont désignés ou qui ont été désignés pour venir débattre du problème, alors que les autres, appelés écoutants, suivent la discussion.

⁷⁶ Martine enseigne à des élèves de trois ans, en petite section de maternelle.

les deux IMF doit être relancé. Une nouvelle discussion de dix minutes a lieu, suite à laquelle, tous les protagonistes rejoignent leur place dans le U, et consacrent à nouveau dix minutes à un débat en grand groupe.

Il est à noter, en outre, que l'enregistrement vidéo n'est pas complet car des problèmes de batterie ont fait que la caméra n'a pu entièrement filmer la séquence.

10.1.3.1. Le résumé

Le dispositif prévu par les formateurs a structuré la séquence en trois parties.

Première partie : débat entre les cinq PE2 (tp 1 à 49).

Le tuteur Pierre propose aux formés un problème, et l'écrit au tableau : « Un élève a été grossier dans sa gestuelle dans le dos du maître. Les autres le signalent. Que faire ? ». Cinq PE2, Laurence, Marie, Julie, Sophie et Virginie, se lèvent de leur propre gré ou sous les exhortations des autres PE2, et s'installent dans le cercle central.

Laurence (tp 5) entame le débat. Elle pense que dans cette situation, « on est obligé de réagir » : elle « arrête la classe », « demande à l'élève [...] le problème qu'il y a avec moi » et « convoque les parents ». Suite à cela, Julie expose une expérience analogue réelle, vécue dans un CP⁷⁷, en R4, où un élève a fait un geste grossier à un camarade, et elle l'a vu. Elle raconte qu'elle a arrêté la classe, que l'élève n'avait pas envie de s'expliquer et ne se rendait pas compte de la portée de son geste. Elle en a parlé au directeur qui a convoqué l'élève : ce n'était pas la première fois qu'il se rendait dans son bureau pour des raisons similaires. La mère a été rencontrée le soir. Le lendemain, l'élève a fait des excuses publiques à son camarade. Cette situation ne s'est plus reproduite pendant son R4.

Les PE2 s'avancent alors sur les pistes suivantes :

- il est important de « marquer le problème » (Virginie, tp 30), non seulement pour que l'élève prenne conscience de la portée de son geste, mais aussi pour « les autres qui sont spectateurs » (Julie, tp 17). Des excuses publiques, une réparation peuvent être demandées,
- ce geste nécessite-t-il un débat collectif avec la classe, un entretien individuel avec l'élève, ou les deux ? Les parents doivent-ils être prévenus ?

⁷⁷ Cours Préparatoire.

- puisqu'il faut réagir, est-ce « à chaud » (Sophie, tp 22) ?,
- on devrait pouvoir avoir recours à des règles de classe qui sanctionnent de tels comportements,
- le directeur doit-il intervenir ? Les collègues ? Ce problème ne doit-il pas être réglé, autant que possible « en interne », car l'élève « te provoque toi, il attend ta réaction » (Virginie, tp 40). ?,
- il faut savoir si ce sont des gestes récurrents ou exceptionnels,
- les formés s'interrogent sur la signification de ce geste : « Qu'est-ce que ça signifiait pour lui, ce geste, vous en avez parlé ? » (Sophie, tp 34). Etait-ce-ce impulsif ? Selon Julie, ce geste était de l'ordre du « réflexe » et n'était « pas vraiment chargé de sens » (tp 49).

Pierre intervient pour clore la première partie.

Deuxième partie : Les IMF Damien et Eliane entrent dans « l'aquarium » pour débattre (tp 50 à 96).

« on va [...] injecter les questions » (tp 50) annonce le tuteur Pierre. Alberte veut savoir si l'élève va être puni. Corinne s'intéresse au cas où « les parents sont absents, [...] ne s'occupent pas du tout de ce qui se passe à l'école ». Puis le tuteur demande aux formateurs s'ils ont des questions. La question du formateur Damien est inaudible, mais se rapproche de celle du formateur Eliane qui demande « que mettriez-vous en place pour que ce comportement ne se reproduise pas ? ». Puis, cette dernière pose deux autres questions : « faut-il toujours nier la parole des autres qui viennent vous rapporter des faits ? », et, « y'a-t-il un savoir à institutionnaliser, dans le règlement de ce conflit ? ».

Le tuteur Pierre ré-ouvre alors le débat. Le formateur Eliane propose de « partir de la question de la place des parents dans l'école » (tp 59), à laquelle Julie répond en racontant l'entrevue avec la maman le soir, entrevue qui faisait « partie du lien qu'il y a entre l'école et l'extérieur » (Julie, tp 60). La question de l'information des parents « dans tous les cas », ou du moment où il faut informer les parents est posée aux formés, lesquelles discutent en fonction de la conjoncture.

Le débat s'oriente vers la punition : « je vois même pas ce que je donnerais comme punition » (tp 74), dit Laurence. Les formés discutent des circonstances : le geste est-il impulsif ou pas, est-il exceptionnel ou récurrent ? Le formateur Eliane intervient pour donner son aperçu du cheminement du groupe et pour pointer que « Personne n'évoque la sanction » (tp 83). Laurence rétorque que ce point a été évoqué au début sous la forme de « se référer au

règlement [avec ce] qui était prévu » (tp 88), même si elle convient que la sanction n'a pas été nommée. Marie note qu'elle n'a « jamais imaginé quelle sanction il peut y avoir dans ces cas-là » (tp 89). Le tuteur Pierre déclare son intention d'« essayer d'imaginer une sanction » (tp 91), mais veut auparavant poser la question de la dénonciation de l'élève par les autres camarades. Le formateur Damien prend alors la parole : il souhaite également qu'on aborde la question du « sens du geste [...] Pourquoi ce geste, donc, nous met-il aussi en colère ? » (tp 92). Le tuteur Pierre indique que cette question va être débattue et demande que chacun retourne à sa place pour que le grand groupe puisse en parler.

Troisième partie : débat en grand groupe (tp 98 à 148).

Le tuteur Pierre indique qu'« on va partir de ce sens du geste » (tp 98) et raconte une anecdote personnelle à ce propos, qui fait beaucoup rire les formés. Il leur conseille ensuite : « ne vous mettez pas dans cette situation, ne renchérissez pas sur la provocation. » (tp 104). Puis revient sur la question du « sens de ce geste » (tp 106). Jocelyne rapprocherait cela de « l'agression verbale dans le non verbal [...]et pense que] les sanctions pour ce type d'action devront être à peu près équivalentes à insulter quelqu'un » (tp 109), alors que Pierre, dans la lignée de Damien, pense que « C'est un geste à connotation sexuelle. » (tp 110).

C'est sur ce désaccord qu'Amandine, une PE2, prend la parole pour dire qu'elle est « très partagée sur ce geste » (tp 111). Elle demande à tous les protagonistes, formateurs et formés, de dire qui n'a jamais fait ce geste. Seuls trois formateurs et deux formées lèvent la main. Elle insiste pour savoir qui n'a jamais fait ce geste, y compris en voiture : les mêmes lèvent la main. De gros remous agitent la salle. Caroline raconte qu'un élève lui a fait ce geste, et qu'elle a trouvé la dénonciation des autres élèves aussi grave que le geste lui-même. Brigitte, quant à elle, affirme : « La connotation sexuelle, moi je la prends pas en compte » (tp 113). Des murmures de réprobation montent du groupe des formateurs.

Le formateur Damien, qui n'a pas levé la main, oriente la discussion sur la question de la dénonciation, pour savoir à quel moment elle peut être acceptée. Marie-Odile raconte brièvement une expérience de ce type vécue en R4.

Le formateur Martine intervient alors, assez vivement, pour signifier qu'elle est « choquée, [...] choquée que ce geste à connotation sexuelle soit simplement pris comme une insulte » (tp 148). Elle dit avoir apporté un journal montrant qu'en Espagne « cette année, il y a plus de femmes qui meurent sous les coups de leur mari, battues, torturées, violées, que de personnes victimes de

l'ETA. [...] Ca me semble très grave qu'on ne mesure pas jusqu'où peut aller la banalisation de gestes à connotation sexuelle vis à vis des femmes. » (ibid.), ajoute-t-elle.

L'heure de la pause étant arrivé, la séquence se termine, dans le silence des formés. Le tuteur Pierre clôt en mentionnant que les PE, dans cette situation, peuvent demander des excuses proportionnelles à la faute et faire appel au RASED⁷⁸.

10.1.3.2. Remarques liminaires

L'analyse de cette séquence prend appui sur plusieurs traits caractéristiques de cette séquence : le dispositif de formation, et la coordination dans le groupe de formation.

10.1.2.3.1. Le dispositif de formation des PE2

Cette séquence a été structurée par le dispositif « en aquarium », lequel a eu un impact sur la réflexion des formés face au problème. La première particularité du processus de confrontation au problème est qu'il s'est amorcé et a suivi son cours pendant dix minutes, sans intervention langagière d'un formateur autre que celle du tuteur Pierre – lequel a posé le problème. La deuxième est que, par la suite, les formés ont avancé non pas avec un formateur, mais avec trois formateurs pilotés par un tuteur. Ce qui n'est pas un point de détail.

Mais pourquoi ce temps de débat entre les formés ? Le tuteur Pierre interviewé répond : « C'était un choix délibéré [...] essentiellement de ma part [...] pour une raison, je crois très claire, c'est que je me suis aperçu à de nombreuses reprises que si on ne posait pas cette interdiction quasi absolue d'intervenir [...] c'étaient les formateurs qui prenaient le pouvoir, et qui orientaient à la fois le débat et les solutions vers leurs propres préoccupations [...] et les questions qu'on juge bonnes également à leur place. » (Interview, tp 26, 40). Le tuteur a donc repéré une attitude récurrente chez les IMF : ces derniers mettent en avant les questions qu'ils « jugent bonnes » à la place des PE2, orientent le débat et les réponses vers leurs « propres préoccupations ». Ce qui, finalement, ne laisse aucune place au cheminement des PE2. Autrement dit, l'interdiction d'intervenir faite aux IMF, avait pour origine, selon le tuteur, une pratique problématique d'indifférenciation question-réponse récurrente dans ce groupe d'IMF, pratique qui parasitait la réflexion des formés.

⁷⁸ RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficultés.

Plusieurs questions se posent alors. Comment le processus de confrontation au problème a-t-il avancé lorsque les PE2 discutants étaient seuls dans « l'aquarium » ? Et comment a-t-il continué quand « l'interdiction quasi absolue » d'intervenir faite aux IMF a été levée, c'est-à-dire quand deux d'entre eux ont rejoint « l'aquarium » ?

Mais d'autres questions peuvent encore se poser. L'interdiction d'intervenir est-elle la seule réponse possible pour des IMF qui, en GFP, travaillent dans l'indifférenciation question-réponse ? N'est-ce pas une manière de repousser momentanément le dysfonctionnement, et de ne pas le régler ? Par ailleurs, comment comprendre que les trois IMF de ce GFP se situent, aux dires de Pierre, dans cette pratique problématologique ? La question de la formation des IMF à la pratique de différenciation question-réponse ne peut-elle être posée ?

Ces questions amènent à considérer un élément d'importance, dont on peut supposer qu'il a eu un impact sur le processus de confrontation au problème des PE2, et qui est celui de la coordination des formateurs.

10.1.2.3.2. La coordination dans le groupe des formateurs

Ce groupe de formation professionnelle, constitué d'un tuteur et de trois IMF⁷⁹, a un fonctionnement qui se spécifie par les traits suivants.

- Chacun des formateurs a un rôle et une place – y compris sur le plan spatial –, prédéterminés, clairement délimités, sans empiètement possible : « c'est toujours la même disposition qu'on ne casse pas » (Interview, tp 38) dit le formateur Martine.
- Le statut d'IMF et celui de tuteur sont ici nettement distinguables et « étanches ». Les IMF sont restés assis à leur place, se sont levés quand on le tuteur les y a conviés pour aller avec les PE2 dans l'« aquarium ». Ils ont pris la parole à des moments précis et prévus. Alors que le tuteur était debout, écrivait au tableau, se déplaçait, n'est pas allé dans l'« aquarium », et prenait la parole dans toutes les étapes, sauf la première : « il est vraiment le chef » (Interview, tp 15) dit Merpaule.

⁷⁹ Un quatrième est absent ce jour.

- On constate en outre que, de manière étonnante, les échanges langagiers entre les formateurs ont été pratiquement inexistantes. Le tuteur Pierre ne s'est adressé aux IMF que pour leur donner la parole : ce qui interdisait toute régulation possible au groupe de formation, pendant la séquence. D'autre part, les IMF sont très peu intervenus : « Le formateur Pierre a fait 20 interventions, les trois autres personnes...très peu d'interventions : Eliane 2, Damien 3, Martine une. » (Interview, tp 15), note Merpaule.
- On note cependant que les quelques interventions de ces IMF, pour rares qu'elles aient été, ont eu cependant « un poids important au niveau de l'affectif » (Interview Merpaule, tp 25), en témoigne l'intervention finale du formateur Martine.

L'impression que laisse cette séquence, est qu'elle a été voulue par le groupe de formation, comme le déroulement inaltérable d'un dispositif prévu envers et contre tout imprévu : « Chaque élément remplit en outre des tâches spécifiques et invariables. La division des tâches, la formulation de prescriptions rigides d'accomplissement, la hiérarchisation des responsabilités, l'attribution de compétences stables » (Maggi, 2000, p. 11) sont autant d'indicateurs d'une formation conçue « dans la logique du système mécanique » (ibid.). Sauf cependant, dans la première partie de la séquence, où les PE2, dans l'aquarium, ont été invités à débattre. Il s'agissait alors, plutôt, d'un moment de formation conçu dans la « logique du système organique » (ibid, p. 12). Les PE2 ont alors été dans « un cadre d'équilibre général [...où] la fonctionnalité admet la variabilité. La flexibilité accroît les potentialités du système. Non seulement des déviations et des corrections du programme sont admises, mais elles sont aussi valorisées si elles améliorent les états du système et conduisent à des solutions plus fonctionnelles » (ibid.). Cette « hésitation » entre les deux logiques rend néanmoins tangible le choix épistémologique sous-tendu à la fois par la logique mécaniste et par la logique organique, c'est-à-dire par la vision du système prédéterminé par rapport aux sujets agissants.

Les formateurs se sont ainsi trouvés dans une double fermeture fonctionnant dans une boucle de récursivité. La première est la pratique d'indifférenciation question-réponse des IMF, lesquels se referment sur « leurs propres préoccupations » et n'ont donc pas la possibilité d'agir en étant « branchés sur les formés » dirait Eric, le formateur de DESS. Ce faisant, ils se sont montrés peu attentifs au processus de confrontation au problème des PE2. La deuxième fermeture est due au « cadre technico-organisationnel [...] contraignant » (Mendel, 1998, p. 339), qui rend très difficile non seulement toute initiative des IMF, mais

également toute régulation possible du dispositif permettant d'accueillir l'imprévu, ce qui peut amener « la stérilisation de la capacité de savoir-faire » (ibid.) des IMF. Autrement dit, dans cette séquence, les IMF détenteurs de savoirs habiles, s'enferment autant qu'ils sont enfermés.

Or, les formateurs de cette séquence de réflexion sur la pratique, sont eux aussi dans une pratique, dans un ad-venturus dans lequel, si l'on suit Mendel, « aucune précaution, aucune prévision [...] ne mettent à l'abri du non prévu ». Par conséquent, ils auraient dû pouvoir mettre « en jeu dans la situation, [leurs] savoir-faire et [leurs] savoirs pratiques » (Mosconi, 2001, p. 32-33) et « savoir utiliser les mille tours » de l'inventivité » (Mendel).

Mais la double enfermement parasite fortement cette pratique. Les IMF ne peuvent accompagner les PE2 dans leur cheminement personnel, les rencontrer, se « re-trouver en eux ». Ils n'ont pas la marge d'initiative nécessaire pour évoquer, lorsque l'occasion s'y prête, une anecdote qu'ils ont vécue, et l'analyser devant les PE2, pour qu'en soient tirés les précieux savoirs pratiques qui permettent « d'élargir le registre des réponses et les ressources pour faire face à des situations nouvelles » (Mosconi, 2001, p. 31). Ils ne peuvent pas non plus travailler sur le récit de la pratique d'un PE2 de façon à dévoiler avec eux « des dimensions inaperçues, des éléments occultés ou oubliés, des aspects inédits et des significations nouvelles » (Ibid.). La pensée Mètis et l'intelligence du kairos des formateurs ne peuvent pas se mettre en œuvre pour accompagner le processus de confrontation au problème des PE2.

L'un des intérêts de cette séquence est que malgré le confinement des formateurs, cantonnés dans leurs rôle et place, un épisode de surprise est survenu. Mais cette fois, la surprise n'a pas été suscitée par un formateur : aurait-elle pu l'être ? C'est une PE2, Amandine, qui a pris en charge cet événement. Il sera montré que, parce que le groupe de formation dans son ensemble ne peut accompagner les PE2 – le fonctionnement du groupe de formation et la pratique problématologique de certains formateurs n'y étant pas propice –, le processus de confrontation au problème des formés va être momentanément parasité, freiné, presque étouffé. C'est ce qui va amener Amandine à prendre la décision d'agir par la surprise pour relancer quelque peu le processus de problématisation. Il est donc remarquable de constater qu'une formée a utilisé la ruse pour sortir le groupe de l'enlisement où il était, alors que, dans les quatre premières séquences étudiées, cette posture avait été tenue par le formateur. Mais malgré cette

relance, le tuteur Pierre constate, lors de l'interview, « l'inachèvement de l'ensemble de la séquence [...] y'a beaucoup de choses qui restent en suspens...Et pas seulement les phrases...Le fond aussi » (tp 2).

L'intention de l'analyse qui suit est multiple :

- elle est de caractériser le problème posé (10.2.1),
- puis de se centrer sur l'épisode où les PE2 discutent dans l'« aquarium », de façon à y étudier : la pratique problématologique des formateurs (10.2.2.) à ce moment ; le processus de confrontation au problème des PE2 (10.2.3.) et leurs premiers mouvements heuristiques (10.2.4.),
- elle est enfin de s'attacher aux deux autres parties de la séquence, de manière à identifier la pratique problématologique du tuteur Pierre (10.2.5.) puis du formateur Eliane (10.2.6.) et le processus de confrontation au problème des PE2 (10.2.7.). Un épisode de création de la surprise par une PE2 (10.2.8) sera enfin analysé.

10.2. Analyse de la séquence

10.2.1. Critère a : une caractérisation du problème du « geste grossier »

Il s'agit d'amener les PE2 à réfléchir à ces moments particuliers, où un élève fait un geste grossier⁸⁰ « dans le dos du maître », geste qui survient en marge de la transmission des savoirs, en filigrane de la séquence d'enseignement, et qui constitue cependant un événement d'importance dans la situation d'apprentissage. Bien que non langagier, ce geste – qui va « dérouter » la séquence –, peut être considéré comme un « bruit ».

Dès l'instant où le maître a connaissance du geste grossier fait dans son dos, il se trouve plongé dans une situation qui fait irruption et déborde ce qu'il avait prévu. L'enseignant se trouve ainsi engagé dans ce que Mendel appelle « un processus d'interactivité » (1998, p. 503) non seulement avec l'élève qui a fait le geste, mais aussi avec les autres élèves qui en sont témoins ou rapporteurs. On dira alors, en suivant Mosconi (2001), que ce processus d'interactivité est précisément la pratique de l'enseignant à cet instant.

⁸⁰ Il s'agit de ce qu'on a l'habitude d'appeler un « bras d'honneur » ou peut-être encore, comme disent certains élèves, un « doigt d'honneur ».

La pertinence globale du problème du geste grossier est donc de faire réfléchir et de préparer les PE2 à une pratique professionnelle particulière, qui, comme toutes les pratiques, a les traits suivants :

- c'est une aventure, car elle « représente un *ad-venturus* : un à venir. Parce qu'[...elle] est un advenir, un a-venir non encore advenu, parce qu'[...elle] n'a tout simplement aucune existence avant qu'[...elle] n'existe, ni aucun être préalable » (ibid., p. 48).

- parce que « le terme d'aventure implique [...] la perspective selon laquelle aucune précaution, aucune prévision, pour nécessaires et justifiées qu'elles soient, ne mettent à l'abri du non-prévu » (ibid.), l'enseignant est confronté à la difficulté de découvrir « le non-prévu, l'imprévisible, l'inconnu » (Mosconi, 2001, p. 30), et de faire face aux « résistances que les autres opposent à ses intentions, à ses projets, à ses désirs [ce qui lui fait] vivre cette réalité comme non maîtrisable et donc comme potentiellement dangereuse. » (ibid.), comme risquée.

- le praticien se trouve alors dans une situation qui fait appel « à la prise d'initiative, à la prise de risques, et où la prescription est ouverte [...] la compétence requise pourra être définie en termes de « savoir agir en situation » [...] il ne suffit plus seulement d'être capable d'exécuter le prescrit, mais d'aller au-delà du prescrit » (Le Boterf, 2002, p. 20).

- la pratique de l'enseignant est alors à « envisager sur le modèle d'une Odyssée au cours de laquelle il faut, comme Ulysse, savoir utiliser les « mille tours » de l'inventivité. » (Mendel, 1998, p. 48).

En effet, face à ce geste grossier, il n'existe aucun algorithme universel, aucun ensemble de « règles toutes faites, de recettes figées » (Détienne & Vernant, 1974, p. 29) qui permettraient d'y répondre dans tous les cas : le tuteur Pierre interviewé souligne d'ailleurs que « si on ne leur donne pas les bonnes réponses, c'est que vraiment on ne les a pas, elles n'existent pas » (Interview, tp 74). Ce qui ne veut pas dire qu'il n'existe aucune réponse possible, ni que l'enseignant est réduit à l'inaction, ni qu'il ne peut agir que sur le coup de l'impulsivité, c'est-à-dire sans préparation, sans mûrissement, sans repère. Bien au contraire, il existe une infinité de réponses possibles à un geste grossier, lesquelles vont dépendre de déterminants en interaction tels que, par exemple, la façon dont l'enseignant va comprendre ce geste dans l'instant, la réaction des élèves, les circonstances (par exemple, le fait que le geste soit récurrent ou exceptionnel), le cadre réglementaire (qui précise les sanctions possibles et interdites), mais aussi son expérience...

Les situations de comportement grossier « qu'on rencontre très très très fréquemment dans les collèges » (Interview Merpaupe, tp 41), et un peu moins souvent en primaire, impliquent,

dans de nombreux cas, des réponses en deux temps. Le premier temps est celui de l'interaction, dans l'instant, de l'enseignant avec l'élève grossier et les autres élèves. Le second est celui où l'enseignant transporte – ou pas – le conflit hors de la classe pour y introduire un tiers – directeur, équipe pédagogique, personnel spécialisé, parents...

Le premier temps est fondamental car il s'y joue un face à face crucial : le maître est prévenu du geste, les élèves attendent donc qu'il y réponde. Il est mis au pied du mur. A ce moment-là, il vit une expérience étrange où il est obligé d'interrompre ce qu'il faisait. Il est surpris, il entend les élèves lui rapporter les faits d'un air franchement – ou faussement – choqué. Il est atteint. Il sent la colère, la lassitude, l'agacement voire la violence l'envahir. Cette colère peut déborder l'enseignant, et plus particulièrement le débutant : « j'oscille entre [...] une réaction d'humain à humain, quoi ...une blessure de ma personne ou une déstabilisation totale [...] je peux très bien sortir de mes gongs et vraiment tolérance zéro, sur le coup » (Interview, tp 76) dit Julie⁸¹.

Mais l'enseignant peut aussi ne pas céder à la colère, et inventer rapidement sa réponse, et pour cela « peser le pour et le contre, se décider en connaissance de cause. » (Détienne & Vernant, 1974, p. 23) dans un « débat de soi avec des valeurs » (Schwartz, 2000). Et quelle que soit son expérience, quel que soit le nombre de fois où il a rencontré cette situation, sa réponse est toujours à créer : il est bien dans un ad-venturus, une épreuve chaque fois nouvelle qui « exige l'invention d'une parade neuve, la découverte d'une issue (poros) cachée » (Détienne & Vernant, 1974, p. 23.).

Si la réponse de l'enseignant est conditionnée par l'écho que ce geste rencontre en lui, par la façon dont il le comprend et dont il en considère les tenants et les aboutissants, elle se constitue aussi comme une manière de faire face au piège que vingt-cinq élèves, devenus soudain complices, tendent au maître. En effet, pourquoi dénoncer ce geste provocateur, si ce n'est pour voir si le maître est réellement « hors de lui » ? Pourquoi vingt-cinq paires d'yeux et d'oreilles sont-elles tout à coup si attentives à ce qui se dit, se fait, se joue, si ce n'est pour percevoir si l'enseignant est réellement « sorti de ses gongs », c'est-à-dire hors de son rôle et de sa place de maître ? Va-t-il – à ou pas –, venir « au niveau » (Amandine, tp 89) de l'élève, pourraient alors se dire les élèves ? Même si certains d'entre eux peuvent ne pas connaître la signification originelle de ce geste, ils en saisissent pleinement l'aspect agressif, provocateur mais

⁸¹ Il est rappelé que Julie est l'une des PE2 qui est allée dans « l'aquarium » et qui a été ensuite interviewée.

surtout l'aspect « sacrilège ». Comment va-t-il réussir à rester le maître après un tel geste ? semblent-ils se demander.

Dans certains cas, les élèves peuvent opposer au praticien une résistance telle que ce dernier peut voir « condamner son action à l'impuissance » (Mosconi, 2001, p. 28). Mais la plupart du temps, il n'en va pas ainsi. Car le maître « doué de mètis » a la ressource de la ruse, pour se sortir de la nasse dans laquelle il est pris. Il peut « procéder [...] en biaisant, se faire l'intelligence assez retorse et souple pour ployer en tous sens, la démarche assez « courbe » pour s'ouvrir vers toutes les directions à la fois » (Détienne & Vernant, 1974, p. 12), comme en témoignent les stratagèmes qui suivent, et qui ne sont que des exemples observés chez quelques praticiens expérimentés.

- L'enseignant peut se mettre dans le manquement, en répondant au geste grossier avec calme ou même avec humour : « Ooooh, quel joli geste !!! Tu m'épates...Je n'en attendais pas moins de toi...Et d'ailleurs, tes camarades peuvent être fiers de me rapporter une telle merveille !!! D'ailleurs, nous aurons l'occasion d'en reparler...à la récréation...Mais pour l'instant, tu ne m'en voudras pas de continuer la leçon, j'espère !!! » s'exclame tel maître de CM1, sur un ton très sérieux mais néanmoins humoristique, devant les minois interloqués et ennuyés des élèves. Il s'économise ainsi une explosion de colère contre l'élève, explosion non seulement très coûteuse en énergie, mais qui surtout peut s'avérer inefficace. En effet, le risque, pour le praticien, est de se faire submerger par l'émotion, et de s'engager dans un conflit avec l'élève tel qu'il arrive à en « oublier son statut d'élève » (Interview Amandine, tp 89). C'est-à-dire qu'il risque, par contre coup, de quitter sa place de maître. Or l'une des clés qui lui permet de ne pas tomber dans le piège est bien de savoir garder cette place. Ce qui est peut-être l'une des difficultés des débutants : « j'ai du mal à me dire « tu es adulte, il est enfant, tu vas réagir comme tel »...Je me mets au même niveau...A la limite, je pourrais me chamailler comme un petit [...] Mais c'est un problème de niveau [...] de pas se mettre à son niveau » (ibid) pointe Amandine, interviewée à ce propos.

- Le maître peut également détourner un instant la conversation pour se donner le temps de faire le point, déguiser sa colère en masquant sa déconvenue, son désarroi sous une sorte d'impassibilité, en continuant momentanément de faire ce qu'il faisait, comme si « de rien n'était », pour réfléchir à sa réponse, puis la donner avec calme et détermination.

- Le praticien peut aussi ruser, comme Merpaule, qui demande à l'élève d'expliquer ce que veut dire le geste qu'il a fait— cette fois-ci en dehors de la présence des autres et en

tant que principal-adjoint médiateur. Or l'élève ne le fait pas. Parce qu'elle estime « important qu'on aille au bout des explications [puisqu'] on est dans un lieu éducatif » (Interview, tp 41), Merpaule l'explique elle-même : « moi, je trouve très intéressant de leur expliquer le « sens » (*avec une pointe d'humour*)...Parce qu'ils connaissent un peu « le sens » mais ils n'osent sûrement pas l'expliquer à deux adultes qui attendent qu'on explique « le sens »...Et comme ils sont très gênés pour expliquer « le sens » (*en continuant dans l'humour*), moi je le leur explique devant l'adulte qui a été concerné et devant eux...Et ensuite, ils font des excuses devant l'adulte...Euh, d'habitude, ça ne se reproduit jamais... » (ibid.).

L'enseignant, aux prises avec ce geste grossier impromptu, peut mobiliser cette pensée souple et retorse qui « marque sa parenté avec le monde multiple, divisé, ondoyant où elle est plongée pour exercer son action. » (Détienne & Vernant, 1974., p. 29). C'est par elle qu'il va pouvoir entrer en contact et agir de manière efficiente sur cette réalité extérieure qui lui résiste car *mètis* se spécifie par « sa connivence avec le réel » (ibid.). La pertinence du problème du geste grossier par rapport à la formation d'enseignant est donc qu'il permet un travail sur les savoirs pratiques : « le sujet praticien, s'il se veut efficient, doit apprendre à faire preuve de détours, de tours habiles, de « *mètis* » (Mosconi, 2001, p. 28).

Mosconi appelle savoir-faire et savoirs pratiques, ces tours habiles qui sont des manifestations de la pensée *Mètis*. Les savoir-faire sont « les savoirs du moment même de l'acte. C'est eux qui permettent d'accomplir l'acte » (ibid.). Tandis que les savoirs pratiques sont « les savoirs que le praticien se forge par l'expérience, ils sont les formes accomplies des savoir-faire » (ibid., p. 29). Les savoir-faire concernent l'exécution de l'acte, ils sont intimement liés au faire. C'est grâce à cela qu'ils sont efficaces. Les savoirs pratiques sont ceux qui résultent d'une élaboration des savoir-faire, ils sont verbalisés après que ces savoirs faire aient pu être mobilisés par le praticien à plusieurs reprises, après qu'ils aient pu être repérés comme récurrents, nommés, analysés, après que leur impact ait pu être saisi : « Si les savoir-faire sont difficilement verbalisables et s'agissent beaucoup plus qu'ils ne se disent, les savoirs pratiques qui sont des savoirs construits dans l'« après-coup » de l'acte peuvent plus facilement s'exprimer, même si c'est plutôt dans un langage imagé que rationnel et formalisé ; souvent, ils peuvent créer leur propre « jargon » et acquérir une autonomie propre. » (ibid.).

Mais précisons immédiatement. Ces savoirs ne peuvent être organisés sous forme d'algorithmes d'actions utilisables par tous, car ils sont incarnés par des praticiens, et de plus ils ne sont efficaces que dans certaines conditions et circonstances particulières. Pour ces raisons, ils ne se prêtent pas à la duplication : « seul, le praticien, qui est dans ces conditions et circonstances particulières, peut reconnaître qu'il est dans les conditions ou le cas

pertinent. » (ibid., p. 26). En revanche, ils « donnent du réel une connaissance contingente, mais efficace » (ibid., p. 28) pour agir. Ils permettent la mise en évidence de différents stratagèmes possibles pour se « tirer d'affaire » lorsque des élèves tendent ce genre de piège. Mais au delà, ils impliquent une compréhension de l'efficacité en acte de ces stratagèmes, et donc une intelligibilité plus profonde de ce qui s'y joue, car à partir de ces savoirs pratiques « se découvrent des significations latentes » (ibid., p. 31). Les savoirs pratiques constituent un ensemble de repères plus opérants sur lesquels le futur praticien peut s'appuyer pour élaborer, inventer sa propre action en situation.

Le tableau suivant va rassembler les caractéristiques du problème du « geste grossier » précédemment mise en évidence.

Question prédéterminée	Question assignée aux PE2 par le groupe de formation	
Réponse problématologique	Il existe une infinité de réponses possibles à un élève grossier dans sa gestuelle.	
	La réponse ne peut être prédéterminée : elle se joue à la fois dans l'instant et en différé.	
	Réponse conditionnée par déterminants multiples en interaction : <ul style="list-style-type: none"> - écho que ce geste trouve dans le maître à cet instant, - de son expérience, - de sa capacité à agir en situation, - de la réaction des autres élèves spectateurs, - de la signification que l'élève et le maître attribuent au geste, - de la ponctualité ou de la récurrence du geste, - du cadre réglementaire qui autorise ou interdit certaines sanctions, - de l'action d'acteurs institutionnels (directeur, collègues, personnel spécialisé...), - de la coopération avec les parents. 	
	Registre des réponses indéfini mais délimité par cadre réglementaire.	
	Réponse habituellement constituée de deux temps distincts mais en interaction : <ul style="list-style-type: none"> - un temps de face à face, où, dans l'instant le maître agit en situation, - un temps où le maître se réfère à l'institution. 	
		Fait appel à intelligence engagée dans la pratique : <ul style="list-style-type: none"> - intelligence portant sur le contingent : le kairos - intelligence rusée : mètis (humour, surprise, manquement...)

	Temps de face à face	Mise en œuvre de savoirs habiles (savoir-faire et savoirs pratiques)		
		Les savoirs habiles mis en œuvre dans l'instant sont incarnés par le maître.		
		Ils ne sont pas duplicables.		
		Seul le maître, engagé dans l'acte, peut reconnaître les conditions et circonstances singulières propices à la mise en œuvre d'un savoir habile.		
	Les agissements rusés du maître peuvent être parasités par l'écho que le geste grossier trouve en lui à cet instant.			
Temps de référence à l'institution en différé	Pour décider d'une sanction, le maître :	Se réfère au cadre réglementaire.		
		Sollicite ou pas l'intervention d'un tiers institutionnel.	En fonction de la singularité de la situation.	
		Sollicite ou pas la collaboration des parents.		
Le geste grossier d'un élève peut être le symptôme d'un mal être. Supprimer le symptôme ne signifie pas en supprimer la cause. Un autre symptôme peut alors apparaître.				

Tableau 42 : Une caractérisation du problème du geste grossier

Il reste à comprendre comment la séquence de formation a constitué un moment de réflexion et de préparation à cette pratique. Il est à noter que le GFP est constitué de plusieurs maîtres-formateurs, qui ont pour particularité d'être des praticiens reconnus, et donc détenteurs de savoirs habiles et de savoirs pratiques, précieux pour des PE2. On commencera par analyser les dix premières minutes de discussion dans « l'aquarium ».

10.2.2. Critère b : la pratique problématologique des formateurs pendant les dix premières minutes

A la demande de Pierre, tous les formateurs se tiennent en retrait, sans possibilité d'intervenir par le verbe. Ce qui constitue une manière d'instaurer les conditions pour que les PE2 discutantes puissent mettre en œuvre leurs propres cheminements, et également une façon de ne pas imposer les questions, préoccupations et réponses des formateurs. Le groupe de formation est alors placé dans une pratique de différenciation

question-réponse particulière, car grevée des interventions langagières propres à susciter les mouvements heuristiques des sujets.

10.2.3. Critère c : le processus de confrontation au problème des formés pendant les dix premières minutes

Plusieurs événements ont émaillé ces dix minutes de débat. Les cinq PE2 ont mis en œuvre des mouvements de reconnaissance du geste grossier comme problème-pour-eux. Un champ potentiel communément partagé s'est alors installé entre elles : elles ont pu construire un espace d'investigation qui a permis de « mettre en lumière un nœud de relations et d'appréhender la complexité de la situation » (Nonnon, 2002, p.44).

10.2.3.1. La reconnaissance du problème du « geste grossier »

Laurence prend le problème « à bras le corps » en énonçant d'emblée trois procédures qu'elle appliquerait suite au geste grossier d'un élève : arrêter ponctuellement la classe, « lui demander à un moment la raison de son geste », et « convoquer les parents ». Julie, quant à elle, annonce immédiatement qu'elle a vécu un cas en R4, cas analogue mais pas identique à celui des formateurs. Les rires et les manifestations bruyantes d'empathie des autres formés succédant à cette annonce, montrent que les autres PE2 ont été touchés par le problème de Julie, et sont prêts à écouter. Durant ces quatre premiers échanges sont apparus des mouvements de quête de la réponse chez Laurence, des mouvements de mise en liens de ce problème avec un problème analogue, et des manifestations émotionnelles empathiques des autres PE2. Ce qui témoigne d'un ancrage du problème dans la subjectivité de chacun d'eux. Les PE2 ont donc reconnu le geste grossier d'un élève comme problème-pour-eux.

10.2.3.2. Un champ potentiel communément partagé par les « discutantes » dans « l'aquarium »

10.2.3.2.1. Un moment où se rencontrent « confiance et fiabilité »

Le récit de Julie a été le point de départ d'une coopération efficace entre les cinq PE2 : « ils ont beaucoup travaillé entre eux » (Interview, tp 25) souligne Merpaule. Les PE2 ont été très attentives à l'aventure de Julie : « J'ai été très impressionnée par la qualité de l'écoute

[...] et de l'attention des formés entre eux » (ibid.). Elles ont repris, commenté, interprété le vécu tel que Julie le livrait et le confiait, pour en comprendre les tenants et aboutissants, pour élucider ce qui s'y était joué. Les questions et l'avancée de chacune des PE2 ont non seulement été écoutées et acceptées par les autres comme dignes d'intérêt et de respect, mais aussi ont toujours été reprises par une autre formée. L'élaboration de l'une servait immédiatement de base ou de tremplin à la progression d'une autre, sans qu'il y ait de « déperdition » ou de « résidu » : « j'ai trouvé que les formés globalement, jouaient le jeu, se posaient des questions et ils élaboraient les uns après les autres et les uns sur les autres...la parole des uns sur la parole des autres. » (Merpaule, tp 15). Autrement dit, au travers de ces jeux coopératifs peut être soutenue l'idée de l'instauration d'un espace potentiel entre les cinq PE2 : « Là où se rencontrent confiance et fiabilité, il y a un espace potentiel » (1971, p. 150) dit Winnicott.

10.2.3.2.2. L'intimité des « discutantes »

L'interview réalisée avec Julie permet d'éclairer un point particulier. Julie s'est déclarée « surprise par le dispositif en aquarium au départ [...] on était au milieu, vraiment, [...] on était dans un aquarium avec des gens qui nous regardent autour [...] ça m'a fait cette impression-là, au début, un peu épiée par les plus forts [...] on dirait qu'ils regardent pas le trou de la serrure ce qu'on est en train de dire...Mais avec le recul [...] ça m'a gênée les cinq premières minutes [...] c'est bizarre de parler, y'a des gens autour qui regardent, qui écoutent ce qu'on dit. Mais après, chais pas, je suis vachement rentrée dedans. » (tp 26, 28). Ce qui paraît étonnant est le fait que Julie ressente les écoutants comme des quasi voyeurs : les « plus forts » épient et « regardent par le trou de la serrure ce qu'on est en train de dire ». Comme si ce qui se disait dans ces moments-là « ne regardait pas » les autres et aurait dû être préservé. Comme si les cinq PE2 auraient dû rester seules pour débattre car ce qui se jouait dans ces instants était de l'ordre de l'*intime*. Alors que, somme toute, les discutants ne parlent – officiellement – que de savoirs pratiques. Ce besoin de rester seuls lors de jeux coopératifs créatifs a déjà été noté chez les élèves de CM1 qui résolvaient le problème d'arithmétique : le maître Didier avait d'ailleurs saisi l'occasion de se retirer quelques instants de la classe pour se dissimuler. Comment comprendre l'intimité de ces jeux créatifs, intimité qui, chez des enfants comme chez des adultes, souhaite se préserver de regards et d'oreilles extérieures vécues comme intrusives ?

10.2.3.2.3. Le sentiment d'être « épiée » de Julie

Demander à un groupe de cinq PE2 de débattre dans l'« aquarium », c'est leur demander d'extérioriser, face à dix-huit personnes qui les observent, ces jeux créatifs par lesquels ils vont avoir accès à des savoirs pratiques nouveaux. Or, « l'apprentissage est appropriation de l'objet de savoir et cette appropriation est une sorte de recreation de l'objet dans le sujet apprenant qui le transforme en objet interne » dit Mosconi (2001, p. 85). Autrement dit, il est demandé aux cinq PE2 de dévoiler un fonctionnement psychique, où sont à l'œuvre des jeux relationnels, cognitifs et épistémiques qui visent la création d'un objet nouveau.

Or, dans ces jeux sont perceptibles des manières de faire confiance aux autres et à soi, des façons d'être soi-même fiable et de s'appuyer sur la fiabilité des autres qui sont directement reliées au sentiment très ancien de confiance et de fiabilité que chacune d'elles a pu forger envers sa mère⁸² étant bébé. L'« aire intermédiaire est un produit des expériences de la personne individuelle [...dont la variabilité est] liée primitivement à la qualité de l'environnement maternel. » (Ibid., p. 81). Ce fonctionnement psychique met donc à nu des jeux archaïques qui engagent la personne dans ce qu'elle a de plus profond, et ne souffre pas facilement le contrôle des regards extérieurs des « forts » qu'évoque Julie.

De plus, l'objet singulier élaboré, re-créé, fait intimement partie de la personne et ne peut être possédé que par elle. C'est en ce sens-là que Julie a la sensation qu'il « ne regarde pas » les observateurs non participants, d'où sa pudeur.

Après avoir énoncé la consigne aux cinq PE2 – volontaires ou désignées sous le « forcing » (Interview Julie, tp 26) –, le tuteur Pierre leur annonce : « on vous écoute » (Séquence Pierre tp 4). Le « on » représentant « un public assez important qui ne pouvait pas participer » (Interview Amandine, tp 17). On peut alors concevoir que ce « on vous écoute » équivaut, pour les formées dans l'« aquarium », à « on vous regarde vous dévoiler ». Ce qui est une situation délicate voire douloureuse pour un PE2. Un formateur ne peut en ignorer l'enjeu. Il se doit alors d'être attentif à contenir et protéger les formés qui, fragilisés, s'exposent : « c'est toujours très intéressant quand un formateur dit « On vous écoute »...D'habitude...ça s'arrête immédiatement parce que c'est pas une phrase qui est simple à vivre...en groupe...Et il induit, à certains moments, des difficultés d'élaboration, à la ligne 58, où il recommence à dire « On vous écoute »...Il dit : « Voilà , vous avez un certain nombre de questions, est-

⁸² Mère étant entendu ici au sens de fonction maternante. Ce peut donc être un substitut maternel.

ce qu'il y en a encore d'autres, sinon, on peut démarrer là-dessus... On vous écoute »... Je pense que ça induit, en face, quelque chose de compliqué chez Julie, qui s'exprime de la façon suivante « euh... bon... moi... euh... c'était que... bon... oui... le soir-même, j'ai vu la maman... mais... c'était pas... euh... enfin... »... Je pense que le « On vous écoute » est quelque chose de difficile à franchir... », commente Merpaule (Interview, tp 15). Mais le climat protecteur – de confiance et de fiabilité – que les formées ont su créer entre elles dans l'aire intermédiaire, a fait que Julie est, par la suite, selon ses propres termes, « vachement rentrée » dans le débat. Autrement dit, le groupe de « discutantes » a réussi à créer « un espace de sécurité pour chacun des participants et pour l'ensemble du travail. » (Blanchard-Laville, 2001, p. 50).

10.2.3.3. La construction d'un espace d'investigation

Julie, soutenue de ses pairs, va donc peu à peu élaborer un récit : « Y'a une écoute [...] les jeunes formateurs qui bénéficient de cette écoute [...] la saisissent et osent... aller plus loin... Aller en avant, partir en arrière, avoir des repentirs comme sur un tableau... les repentirs de la pensée [...] Et là, c'est un petit peu ce qu'on voit... On voit comment ils corrigent un jugement et comment ils ont affiné... » note le formateur Martine (Interview, tp 8). Julie va donc commencer son récit en mettant en avant les procédures qu'elle a mises en œuvre : elle a arrêté la classe, a demandé à l'élève d'expliquer son geste même « s'il avait pas forcément envie de s'expliquer » (Séquence, tp 9), a rencontré la maman le soir. L'élève a fait des excuses publiques le lendemain : l'épisode ne s'est plus reproduit pendant le R4. La stratégie du groupe de PE2 va être de partir des procédures de réponse exposées par Julie, pour les considérer de manière distanciée, en questionner la signification, percevoir des dimensions inaperçues, élargir la compréhension de la situation. Dans cette stratégie, chacune s'est octroyée de manière tacite, une fonction précise et presque distincte : « Julie [...] a parlé essentiellement de son vécu sur le thème proposé... C'était la seule qui avait un vécu là-dessus, et elle a eu une influence importante... Marie [...] a eu des réparties amusantes et elle tenait le groupe... elle avait beaucoup d'influence sur le groupe... elle le faisait rire... Sophie [...] a fait préciser le groupe... elle avait des questions au groupe, elle recentrait... Laurence [...] avait plutôt une fonction de lancer le débat [...] et Virginie [...] qui proposait des solutions et qui suggérait » (Interview, tp 15) remarque Merpaule.

10.2.3.3.1. La coopération entre Julie et Marie

Une première coopération entre Marie et Julie met en évidence le fait que la situation ne se réduit pas à un simple rapport entre l'élève et le maître. Elle implique également un rapport non seulement du maître avec les autres élèves, mais aussi de l'élève avec ses camarades : « c'est par rapport à ce qui se passe face à un élève, y'a des autres qui sont spectateurs » dit Julie (Séquence, tp 17). Les formées commencent à percevoir la situation comme un nœud d'interactions réciproques entre trois éléments qu'elles objectivent : l'élève, le maître et les camarades. Mais en même temps, elles réfléchissent aux procédures exposées et essaient d'en comprendre la signification : elles dégagent l'importance de la prise de conscience, par l'élève, de la portée de son geste tant en lui-même que par rapport aux autres. Autrement dit, elles se livrent à un exercice difficile. Elles considèrent simultanément et essaient de mettre en lien, deux aspects du récit : d'une part le moment où l'élève a fait le geste grossier et d'autre part, les réponses que Julie a apportées.

10.2.3.3.2. Les questions de Sophie

Sophie est celle qui fait entendre la voix de l'Autre, c'est-à-dire de celle qui, ayant passé au crible tout ce qui a été précédemment dit, fait revenir le groupe sur quelques points précis de l'action de Julie, pour que des aspects qui n'avaient pas été objectivés ou perçus jusque là puissent l'être. Sophie pointe des alternatives possibles, demande des précisions qui vont éclairer la situation. Elle s'adresse au groupe presque exclusivement sous forme de questions, c'est-à-dire d'ouvertures à la réflexion dans laquelle les réponses ne sont pas nécessairement prédéterminées, ce qui laisse du champ à l'initiative des autres PE2. Sophie fait donc entendre non seulement la voix de l'Autre qui propose des aspects inaperçus, mais également la voix du « tiers qui reformule en question la confrontation » (Nonnon, 2002, p. 34) de façon à libérer des pistes de réflexion. Elle intervient sur trois points.

1) Sophie saisit l'occasion au vol : « Je voudrais demander quelque chose à ce propos » (tp 18) pour faire retourner le groupe sur des zones porteuses d'alternatives qu'elle avait auparavant perçues, à propos du débat en classe suite au geste grossier : doit-il être envisagé collectivement ? individuellement ? à « chaud » ?

2) Elle pose ensuite la question de la signification du geste pour cet élève. Un élément d'importance est ici abordé : avec ce geste, l'élève veut signifier quelque chose de particulier à cet instant, qui mérite d'être pris en compte pour décider de la suite de l'action.

3) Elle cerne une nouvelle zone porteuse d'alternatives : envisage-t-on d'en parler au directeur ? à la récréation, c'est-à-dire à l'équipe pédagogique ?

A travers ces trois points soulevés, Sophie élargit l'intelligibilité de la situation qui se présente à ce moment comme un nœud d'interactions entre l'élève, le maître, les camarades, le directeur et l'équipe pédagogique. En quelque sorte, Sophie libère des pistes de réflexion. Elle met également l'accent sur le fait que l'entendement de la situation est irréductiblement rivié à ce que l'élève a voulu signifier par ce geste.

Les formés ont produit une première avancée : ils ont dégagé quelques uns des principaux éléments qui entreront dans le « processus d'interactivité » (Mendel) entre elles et les élèves qui constituera leur future pratique face à un geste grossier. Mais décider de parler au directeur de l'incident suppose avoir accepté que le conflit soit transporté hors de la classe, c'est-à-dire avoir convenu qu'un tiers soit introduit. Cette question est importante car elle soulève, par contre coup, la question fondamentale du face à face du maître avec l'élève à l'occasion de ce geste grossier, face à face que les formées semblent redouter d'aborder – parce qu'elles se sentent démunies –, tant elles mettent de soin à éviter d'en parler.

10.2.3.3.3. Les relances de Laurence et Virginie

C'est sur les deux arguments suivants que vont s'achever les dix premières minutes de débat.

- Virginie aborde la question suivante : « c'est pas pour moi un problème qui concerne le directeur ou le reste de l'école. C'est vraiment quelque chose à régler en interne [...] il te provoque toi, il attend ta réaction [...] il faut vraiment agir soi » (tp 40, 42).

- Laurence, quant à elle pointe la question de la ponctualité ou de la récurrence du geste, question qui selon elle est un paramètre à prendre en compte pour décider de la réponse à donner à l'élève.

Avec la question de Virginie, le groupe fait une avancée d'importance. Il prend conscience du fait que le geste de l'élève est adressé au maître et que donc l'élève a une

attente. Le maître ne peut donc économiser un face à face avec lui, dans l’instant ou plus tard. Cette relation est cruciale : c’est un savoir agir en situation, qui demande d’aller au-delà du prescrit, dans l’ad-venturus, et donc de mobiliser des savoirs habiles. Face à cette question, le groupe ne peut avancer sans rencontre avec les formateurs praticiens d’expérience – les IMF – susceptibles de parler de leurs propres savoirs pratiques, de dévoiler « des dimensions inaperçues, des éléments occultés ou oubliés, des aspects inédits et des significations nouvelles. » (Mosconi, 2001, p. 31) mais également de permettre aux PE2 de constituer un « registre de réponses et [...] de ressources pour faire face à des situations nouvelles » (ibid.).

Le tuteur Pierre va clore ce premier temps de débat, au moment où les PE2 pointent qu’« il faut vraiment agir soi ». Cet « agir soi » mobilise non seulement un entendement de ce qui se joue dans la rencontre avec l’élève qui fait ce geste grossier, mais aussi des savoirs habiles.

10.2.4. Critère e : les mouvements heuristiques mis en œuvre dans cette première partie

Les PE2 ont immédiatement mis en œuvre le processus de problématisation. La position du problème n’a suscité que peu d’interactions langagières, ce qui témoigne ici de l’intérêt des PE2 pour ce problème. Laurence a commencé par proposer des éléments de quête de la réponse, avant que Julie n’ancre la construction du problème en proposant un cas analogue vécu. Les différents mouvements heuristiques et de problématisation vont être consignés dans les tableaux suivants.

Mouvement de mise en liens	Construction d’une analogie	Perception d’un rapport fécond entre un vécu et le problème proposé
Mouvement de scénarisation	Narrativisation	Mise en récit d’un vécu
Mouvement de mobilisation exploratoire	Implication/distanciation	Prise de distance par rapport au vécu
Mouvement de quête de la réponse	Proposition d’un premier scénario de réponse servant de base à la discussion	Proposition de procédures de réponse

Mouvement de construction du problème	Modélisation de la pratique du maître	Des éléments significatifs et récurrents sont sortis de l'enchevêtrement du vécu
		Identification de ces éléments significatifs.
		Conception de leurs relations.
		Conception de l'acte dans lequel le maître est engagé comme une interactivité entre lui et une réalité faite de dimensions multiples
	Mouvement d'argumentation	Passage au crible des propositions de réponse, considérées dans leur ensemble.
		Perceptions de points susceptibles de receler des alternatives, des contradictions, ou d'autres possibles
Formulation en question des confrontations envisagées.		

Tableau 43 : Les premiers mouvements heuristiques des PE2

Il est à noter que le mouvement de mise en lien relèverait plutôt des mouvements de création d'analogie. Les mouvements de narrativisation et de mobilisation exploratoire RElèvent, quant à eux, des mouvements de scénarisation. Tandis que les mouvements d'argumentation, de modélisation de la pratique du maître et de proposition de scénario comme base de discussion participent des mouvements de problématisation, qui sont ici particulièrement tangibles à partir des interactions.

Quel avenir sera réservé au processus de problématisation dans de deux autres parties de la séquence ?

10.2.5. Critère b : la pratique problématologique des formateurs dans les deuxième et troisième parties de la séquence

On rappellera que comprendre la pratique problématologique des formateurs c'est comprendre le rapport que leurs questions ont entretenu, durant la séquence, à la fois :

- avec les réponses qu'eux-mêmes auraient pu donner à ces questions, avec leurs préoccupations propres concernant ces questions, en somme avec ce qu'ils avaient « dans la tête » (Interview Merpale, tp 37). Ce qui oriente leur pratique de questionnement vers l'indifférenciation question-réponse.
- et avec le processus de problématisation des formés, et à ce moment-là, ils se situent dans le versant différenciation question-réponse.

Pour cela, seront analysées la consigne « injecter les questions » (Séquence, tp 50) de Pierre et les deux questions de l'IMF Eliane. A travers elles, sera questionnée la posture de chacun des formateurs, à savoir l'« *attitude*, c'est-à-dire [la] façon d'aborder la chose, dans tel ou tel *état d'esprit* et qui va donner lieu à une série de variations, de *figures* possibles.» (Vial, 2001, p. 224), attitude d'une importance capitale car elle conditionne l'avancée du processus de confrontation au problème des PE2.

10.2.5.1. La pratique problématologique du tuteur Pierre

10.2.5.1.1. Le tuteur dans « l'injection de questions »

« Les gens devaient aller devant et discuter, ensuite les formateurs injectaient les questions, comme ils disaient, pour relancer le débat. » (Interview, tp 23) commente Amandine lors de l'interview. Le « comme ils disaient » rend perceptible le fait que cette PE2 ne reprend pas à son compte l'expression « injectaient des questions », car l'association « injecter » et « questions » est inhabituelle. On montera que cette dernière constitue un indicateur de la pratique problématologique de Pierre.

En effet, d'ordinaire, ce ne sont pas des questions que l'on « injecte », mais plutôt des gaz et des liquides. Injecter (du latin *injectare*) c'est « introduire sous pression un liquide, un gaz dans un corps » (1983) dit Larousse. L'expression « injecter des questions » – clairement annoncée aux formés –, constitue donc une métaphore qui, en surface, octroie à la pratique de questionnement du groupe de formation un caractère de haute technicité, un gage de scientificité et de maîtrise – presque aussi absolue que l'interdiction d'intervention de début de séquence. Cet imaginaire laisse entrevoir l'efficacité et le bienfait supposés de cette injection : la réflexion des PE2 va être dynamisée, les formateurs vont pointer les bonnes questions et les aspects dignes d'être débattus. Les formés seront alors armés pour répondre à un geste grossier. Le tuteur Pierre présente ainsi aux PE2 le visage de celui qui maîtrise une situation de formation, sciemment

prévue, dosée et calculée en fonction d'un but précis : il est le « décideur [qui] a le plein contrôle de toutes les alternatives de comportement dans le rapport des moyens aux fins. » (Maggi, 2000, p. 11).

Mais le mot « injecter » comporte aussi en lui l'idée de l'introduction forcée d'un objet extérieur. Comment comprendre l'extériorité des questions injectées ? Rappelons qu'elles vont être posées par les PE2 écoutants et par les formateurs. Or, si les PE2 vont élaborer leurs questions nécessairement à partir du débat antérieur, il n'en va pas de même pour les formateurs. Car ces derniers ont préparé certaines questions. Pierre dit bien aux PE2 qu'ils ont « travaillé avec l'équipe de formateurs sur quelles questions on vous posait » (Séquence, tp 93). Autrement dit, les questions des formateurs sont élaborées dans la prévision, c'est-à-dire à partir du déroulement présupposé d'une discussion entre PE2, dont en réalité ils ne savent rien. Ces questions injectées ont donc les caractéristiques suivantes :

- elle sont élaborées avant que le débat ait lieu c'est-à-dire hors-débat,
- elles seront posées quelle que soit la tournure prise par la discussion, c'est-à-dire en dehors du contingent,
- elles ne prennent pas leurs racines dans la réflexion des formés, elles ne se greffent pas sur leur processus de problématisation. En d'autres termes, elles ne sont pas immanentes à l'élaboration des PE2 : au contraire, elles y entrent en force. Elles sont hors processus,
- ce faisant, elles ont pour effet de remplacer « la question que [le formé] était en train d'élaborer » (Merpaule, tp 21). Autrement dit, elles peuvent contraindre les PE2 à laisser de côté leurs propres avancées, à abandonner leur questionnement, et donc à interrompre le processus de confrontation au problème.

Finalement, chaque formateur a préparé une ou des questions sur une séquence qui n'avait pas encore existé. Sur quoi portaient leurs questions ? Sur ce qu'ils imaginaient de la discussion, sur les points qui, selon eux, allaient être abordés ou non ? Le cheminement de formés est-il donc si prévisible qu'on puisse en prédéterminer, avec une telle précision, les questions qui vont le relancer ? Ou alors les questions portaient-elles sur les points que les formateurs estimaient être dignes d'être débattus, c'est-à-dire sur « des prescriptions générales et rigides de formation *a priori* valables » (Maggi, 2000, p. 26) ? Si tel

était le cas, la visée de la séquence en est radicalement transformée et en rupture avec ce qui avait été annoncé et amorcé dans les dix premières minutes. Il ne s'agit plus alors d'un dispositif permettant un accompagnement des PE2 dans leur confrontation à un problème de pratique professionnelle, mais d'un dispositif visant strictement la régularisation, « la remise en règle » (Vial, 2001, p. 159) d'une discussion vers des questions jugées prééminentes : dans ce cas, « l'activité de formation est l'initiation à l'accomplissement selon les modalités prescrites de tâches. » (Maggi, 2000, p. 27).

A partir de l'injection de questions, les formateurs vont donc brusquement passer d'une pseudo posture d'accompagnement – qui en fait s'est réduite à écouter débattre sans intervenir pendant dix minutes – à une posture de guide qui fait en sorte que « les bonnes questions » soient posées, et contrôle la progression attendue des PE2 dans la « conformisation au référentiel donné » (Vial, 2001, p. 159). La pratique d'« injection » de questions prédéterminées est donc ici, une pratique de contrôle dans une « logique mécaniste [qui] prévoit la planification et non des projets particuliers » (Maggi, 2001, p. 26). Cette pratique se prête peu à l'accompagnement de PE2 dans un processus de confrontation à un problème – de surcroît déjà avancé.

Le tuteur avait institué un temps de dix minutes d'interdiction d'intervention, pour éviter que les formateurs ne puissent dire les réponses et « les questions qu'[ils] juge[nt] bonnes [...] à [la] place » des formés, c'est-à-dire pour éviter une pratique d'indifférenciation question-réponse des IMF. Avec cette nouvelle étape d'« injection » de questions est ré-instituée cette pratique problématologique auparavant dénoncée : ce qui pose la question de la cohérence de ce dispositif. La nouveauté est que, certaines questions ayant été préparées à l'avance, les formateurs ont entre eux, une certaine cohésion.

Néanmoins un point obscur reste : dans cette affaire, le tuteur craint-il plus le fait de voir les formateurs « pren[dre] le pouvoir et orient[er] à la fois le débat et les solutions vers leurs propres préoccupations » (Interview, Pierre, tp 26), ou le cheminement imprévu des formés ?

10.2.5.1.2. Le tuteur qui élude la reformulation du problème

On comprend alors que n'ait pas eu lieu, à la fin des dix premières minutes, un « événement fréquent et crucial dans la vie d'un problème » (Andler, 1987, p. 126) qui est sa reformulation. Celui qui reformule un problème fait non seulement l'inventaire de

toutes les avancées et les rassemble, mais aussi les relie et les organise, de telle sorte qu'une question neuve naît des questions, des aspects oubliés ou négligés. Une nouvelle manière de considérer le problème advient qui « peut avoir pour effet de l'intégrer – éventuellement modifié – dans un nouveau réseau » (ibid.) de problèmes. La reformulation est donc un moment-tremplin nécessaire. Et il arrive fréquemment que l'animateur d'un groupe de réflexion se charge de cette tâche. Or, il n'en est rien quant à Pierre. Il élude la reformulation – les IMF ne pouvaient pas le faire car ils n'avaient pas droit à la parole –, ce qui laisse le processus de confrontation au problème des formés en suspens, « en l'air », prêt à recevoir une « injection bienfaitrice » de questions.

Le choix du tuteur de privilégier un déroulement prédéterminé, ne concorde pas avec la volonté primitivement affichée d'éviter aux formés qu'« on les piétine, au sens de on leur marche sur les pieds » (Interview Pierre, tp 38). Il peut cependant se comprendre comme un compromis, c'est-à-dire comme un ensemble de concessions faites d'une part aux formés, et d'autre part aux IMF.

10.2.5.1.3. Le tuteur Pierre animateur du groupe

« On va injecter les questions » (tp 50) a donc dit Pierre. Mais le « on » ne désigne pas le tuteur lui-même. Pierre ne va pas « injecter » de question – rôle qui revient aux PE2 écoutants et aux IMF. Il se pose, jusqu'à la fin de la séquence, comme l'animateur du groupe, animateur qui garde une certaine extériorité⁸³, et qui prend des postures différentes.

10.2.5.1.4. Le tuteur manager

Son rôle va être d'ouvrir et de clore le débat, d'être le garant du temps, de recueillir les questions des PE2, de solliciter celles des IMF, de les noter au tableau, de donner la parole à chacun, de veiller à ce que toutes les questions écrites soient traitées. Ce rôle d'organisateur de la discussion est complété par celui d'intervention dans le débat pour recentrer, interpréter et faire préciser certaines affirmations. Mais son rôle ne se limite pas là.

⁸³ Il est à noter que Pierre est formateur mais n'est pas professeur des écoles. Ce qui est peut-être une autre raison pour laquelle il ne va pas, dans l'« aquarium », avec PE2 comme les IMF le font.

10.2.5.1.5. Le tuteur accompagnant

Pierre est également attentif à l'avancement des PE2 dans leur réflexion, et il accueille une question immanente à la confrontation au problème du geste grossier : « j'ai jamais imaginé quelle sanction il peut y avoir dans ces cas-là » (Séquence, tp 89) dit Marie. Pierre saisit l'occasion : « On va essayer d'imaginer une sanction » (Séquence, tp 91) répond-il. A cet instant, il se situe dans une pratique problématologique de différenciation question-réponse : la question est à l'initiative d'une formée, aucune réponse ne la dicte, elle se constitue comme une puissance exploratoire génératrice d'une pluralité de possibles. Mais cette déclaration d'intention est immédiatement balayée par sa loyauté au déroulement prévu.

10.2.5.1.6. Le tuteur garant d'un déroulement prévu

« Mais avant, le fait que les autres élèves dénoncent leur petit camarade, [...] ça pose peut-être un petit problème » (tp 91) continue-t-il immédiatement après. Dans cette phrase peut être perçue une sorte de volte-face. Pierre est tenté un instant de suivre les questions des PE2 et de se greffer sur leur processus de confrontation au problème. Mais il ne cède finalement pas à cette tentation. Il fait « machine arrière » vers le déroulement prévu : « le système mécanique n'admet pas d'écarts par rapport au programme » (2001, p. 24) dit Maggi. Ce faisant, il remplace la question qui naît de la réflexion des PE2, par la question de la dénonciation, posée par les IMF et prédéterminée avant la séquence. Ce qui peut donner aux PE2 le sentiment que leur élaboration est vaine, insignifiante, que celle des formateurs peut y être substituée car ils poseraient eux, les « véritables questions ». Et donc finalement, à quoi bon cette phase de dix minutes de construction du problème ?

Pierre reçoit immédiatement le soutien du formateur Damien lequel saisit l'occasion pour pointer qu'une autre question qui le préoccupe fortement n'a pas été débattue, celle du « sens du geste » (tp 92). Le tuteur est ainsi face à trois questions : l'une est immanente au processus de problématisation des PE2, les deux autres émanent d'une préparation antérieure des formateurs. On sent Pierre hésiter l'espace d'un instant, puis décider de céder la priorité à la question du « sens du geste » qui semble tellement importante : « on va

reprandre cette question » (Séquence, tp 93) annonce-t-il. Mais cette décision s'accompagne d'un certain malaise de Pierre.

10.2.5.1.7. Les réassurances publiques de Pierre

De manière surprenante, Pierre éprouve le besoin, à cet instant, de mettre en avant le travail d'équipe qui structure cette séquence – ce qui, a priori, ne concerne pas les formés : « vous vous doutez bien [...] quand on a travaillé avec l'équipe de formateurs sur quelle question on vous posait, on n'a pas choisi n'importe quelle question » (Séquence, tp 93) dit-il.

On peut d'abord comprendre cette intervention comme une manière d'expliquer le fait qu'il ait été contraint de choisir une question et de délaisser les autres. En quelque sorte il cherche à justifier la prééminence de la question de Damien d'une part parce que les formateurs n'ont pas « choisi n'importe quelle question. », et d'autre part, par le fait qu'ils ont une antériorité de réflexion : « on a travaillé avec l'équipe de formateurs » souligne-t-il. Ce qui fait dire à Merpaule : « ce que j'ai trouvé le plus joli, c'étaient les réassurances sur le travail de formateur. [...] C'est quand même d'après moi le minimum de ne pas donner n'importe quelle question quand on est formateur, et j'ai trouvé très intéressant qu'il se réassure, comme ça, devant le groupe, en expliquant que...ils avaient été très bons de choisir cette question...J'ai trouvé ça très amusant » (Interview, tp 15). Il est à noter que les PE2 ont également trouvé cette réassurance très amusante, en témoignent les rires qui suivent l'intervention de Pierre.

Le tuteur, qui a dû faire un choix face à une « bousculade de trois questions », s'en trouve quelque peu mal à l'aise. Il évoque alors le travail préparatoire de « l'équipe de formateurs » comme s'il reconnaissait que ce dernier avait déterminé une décision qui quelque part lui coûte et ne le satisfait pas. Et c'est face à ce travail, à ce fonctionnement particulier que Pierre a besoin de se réassurer publiquement. L'interview post montre qu'il a « un sentiment mitigé, mixte » (tp 4) à propos de ces échanges : « on part sur un problème, mais avant on bascule sur une deuxième question, et la première question on n'y reviendra pas. [...] C'est-à-dire que, en trois échanges, même pas, en deux échanges, on a évoqué trois questions et les deux premières sont complètement squeezées. » (Interview, tp 4) constate-t-il avec un certain désarroi. Et c'est peut être à l'aide des qualificatifs « mitigé, mixte » qu'il est possible de caractériser la pratique problématique de Pierre à cet instant, pratique presque ambiguë, qui oscille dans une hésitation entre différenciation et indifférenciation question-réponse, dans une brève alternance des deux. Pierre réserve

des moments de différenciation, dans une pratique largement située dans l'indifférenciation, ce qui peut désorienter les formés. Il souhaitait éviter qu'on « leur marche sur les pieds » (Interview, tp 38) : on dira métaphoriquement qu'à cet instant, les PE2 « ne savent plus sur quel pied danser ».

La décision de Pierre était d'aborder la fameuse question du « sens du geste ». Mais avant cela, il va rapporter une anecdote concernant sa réaction face à un geste grossier.

10.2.5.1.8. La posture d'analysant de sa pratique

En quelques échanges (Séquence, tp 98 à 104), Pierre va faire le récit d'un face à face avec un élève qui avait fait ce geste dans le dos d'une maîtresse, et dont le tuteur avait été le témoin. De ce récit, il met en évidence un savoir-faire (au sens de Mosconi) qu'il a mobilisé dans cette circonstance, savoir-faire qu'il juge maladroit, inadapté « non seulement maladroitement mais bêtement, je lui ai dit [...] « tu veux me refaire ce que tu viens de faire ? » ». Puis, à partir de là, il élabore la formulation suivante « Dans ce genre de chose, ne vous mettez pas dans cette situation, ne renchérissez pas sur la provocation » (tp 104) leur dit-il. Le « non renchérissement sur la provocation » est bien un savoir pratique, constitué « à la faveur d'actes anciens qui ont été suffisamment « digérés », intégrés, qui ont même été analysés et ainsi élaborés » (Mendel, 1998, p. 315). Lors de l'interview, Pierre le caractérise comme « un point d'appui, que je leur donne et qui est relativement solide » (Interview, tp 48).

Mais pendant la séance, Pierre ne va pas plus loin qu'une formulation sous forme de conseil. Il passe immédiatement à autre chose. Il n'énonce pas clairement cette manière de faire – ou plutôt de ne pas faire – comme un savoir pratique. Il ne poursuit pas la réflexion qu'il laisse en suspens. Il ne saisit pas l'occasion de mettre en évidence un point fondamental : le praticien qui ne surenchérit pas sur la provocation a perçu, d'une façon ou d'une autre, que dans ce face à face particulier, se joue sa capacité à ne pas se mettre « au même niveau » (Interview Amandine, tp 89) que l'élève, c'est-à-dire à savoir rester maître. Or chaque praticien, en fonction de sa personnalité mais aussi des circonstances, peut trouver, en acte, sa manière de ne pas se mettre « au même niveau » que l'élève. L'identification de ce savoir pratique, pendant le GFP, aurait donc pu être l'occasion, pour les PE2, d'évoquer, d'analyser d'autres savoirs habiles permettant de faire face au geste grossier d'un élève, d'« expliciter les décisions et réexaminer les solutions improvisées [ce qui] permet d'élargir le registre de réponses et les ressources pour faire face à des situations nouvelles »

(Mosconi, 2001, p. 31). Cet intermède est néanmoins fortement apprécié des PE2 qui éclatent de rire : « à un moment donné, ça a été bien que quelqu'un qui est formateur puisse nous rencontrer, nous raconter, pardon, ses propres erreurs de parcours » (Interview, tp 39) soulignera Amandine. Plusieurs remarques peuvent accompagner ce commentaire.

- Les PE2 semblent apprécier que de temps en temps, leurs aînés fassent le récit de leurs erreurs de parcours – et pas seulement de leurs réussites –, peut-être parce que c'est pour eux plus rassurant mais aussi parce que l'analyse des erreurs est féconde.

- Le lapsus d'Amandine « rencontrer » pour « raconter » exprime très clairement, sur le mode de la déception, le fait que dans la séquence, il n'y a pas eu de rencontre entre les PE2 et les formateurs, hormis lors de cette anecdote. Les formateurs étant focalisés sur leurs propres préoccupations et sur leurs questions prédéterminées jugées comme étant prééminentes, ils n'ont pas pu être suffisamment attentifs au processus de confrontation au problème des PE2. Ils n'ont pas pu comprendre que les PE2 avaient avancé de manière appréciable dans sa construction et avaient abordé – sans que cela ait pu être verbalisé et traduit dans une reformulation – la question cruciale de l'« agir soi », c'est-à-dire du face à face avec l'élève dans l'instant.

- Se pose aussi la question évoquée par Amandine : « on peut se demander [...] puisque deux formateurs faisaient partie du groupe pourquoi ces derniers...n'en ont pas eux aussi raconté...Je me rappelle pas [...] si tout le monde avait droit à la parole à ce moment-là » (Interview, tp 39). En effet, pourquoi les IMF détenteurs de savoirs habiles, précieux dans cette situation, n'ont-ils pas évoqué des anecdotes ? Était-ce le cadre rigide qui ne leur permet pas de prendre la parole avec une certaine liberté ? Était-ce le fait qu'ils étaient dans leurs propres préoccupations et donc non disponibles pour les PE2 ? Était-ce le fait qu'ils se limitaient à jouer une partition prévue à l'avance dans laquelle ils devaient poser les questions pré-décidées en commun, de façon que rien ne dérape ? La suite de la séquence montrera qu'avec la question du « sens du geste », le dérapage n'a pu être évité.

10.2.5.1.9. La pratique problématologique du tuteur Pierre lors de cette séquence

la pratique problématologique de Pierre peut alors être présentée comme suit.

Pratique problématologique « mitigée », à forte dominante indifférenciation question-réponse, avec incursion de temps de différenciation			
Pratique basée sur le respect strict d'un déroulement prévu qui n'admet pas d'écart par rapport au programme			
Dispositif hésitant entre l'accompagnement de PE2 dans la confrontation à un problème de pratique professionnelle, et la régularisation d'une discussion vers des questions jugées prééminentes			
Temps 1 : différenciation question-réponse	Instauration d'un temps de discussion entre PE2 entourés d'écouterants qui cependant ont l'interdiction d'intervenir.		
	Posture du tuteur : écoutant.		
Temps 2 : Indifférenciation question-réponse « injection » de questions	Questions élaborées avant le débat par les formateurs.		
	Questions à poser quelle que soit la tournure prise par la discussion		
	Questions ne naissant pas à partir du processus de problématisation des formés : non immanentes à la discussion.		
	Questions destinées non pas à être greffées sur le processus de confrontation au problème des formés, mais à orienter les PE2 vers des préoccupations conçues comme prééminentes par les formateurs.		
	Questions qui remplacent celles que les formés élaboraient.		
	Rupture avec le processus de confrontation précédent des formés, l'une des manifestations étant l'absence de reformulation du problème par le tuteur.		
	Posture du tuteur : animateur du groupe, conçu comme manager garant d'un déroulement prévu.		
Temps 3 : Brève oscillation entre différenciation et indifférenciation question-réponse Pratique de compromis porteuse	Hésitation face à une question imprévue d'une PE2	Déclare son intention de se pencher sur cette question imprévue.	
		Mais retourne sur questions prédéterminées par les formateurs. Régularisation de discussion vers questions prévues.	Affirme la prééminence des questions prédéterminées par les formateurs.
			Accepte d'autres questions prédéterminées.
			Se décide pour l'une d'elles
		Met hors discussion la question de la PE2 et une question prédéterminée. Rupture avec le processus de confrontation au problème des formés qui reste en suspens.	

d'incohérences		Le tuteur rapporte une expérience vécue analogue à la situation de geste grossier et met en évidence un savoir-pratique. Cette anecdote est une réponse possible à la question de « l'agir soi » posée par les PE2 pendant le débat.
		Postures du tuteur : - La posture d'accompagnant et d'analysant de sa propre pratique est contrecarrée par celle de garant d'un déroulement prévu.

Tableau 44 : La pratique problématologique du tuteur Pierre

Pierre a pris la décision d'orienter la réflexion du groupe sur la question du « sens du geste », laquelle respecte le déroulement prévu. Cette dernière va être le point de départ de la création de la surprise par une PE2, Amandine. On y reviendra au paragraphe 10.2.7. Mais auparavant, la pratique problématologique de l'IMF Eliane va être étudiée.

10.2.5.2. La pratique problématologique de l'IMF Eliane

10.2.5.2.1 La position de collègue-aînée-expert

Pierre, dans sa stricte obéissance au programme prévu, a convié les IMF Damien et Eliane à rejoindre l'« aquarium ». Il demande d'abord aux PE2 « écoutants » de poser des questions. Ensuite, il s'adresse aux IMF, mais seulement pour qu'ils énoncent leurs questions. La posture des deux IMF est ainsi clairement définie et rigide. Ils n'ont qu'une seule possibilité : interroger. Ils sont donc plutôt dans la « position » (Vial, 2001, p. 224) d'aîné-expert qui guide les « jeunes collègues » – expression que le formateur Marine reprend à maintes reprises lors de l'interview –, vers les questions dites prééminentes. Ils travaillent donc non pas dans une relation formateur-formés, mais dans une relation de collègue-expert à collègue-novice. Ce qui fait que, comme le note Pierre, « le groupe des formateurs se sont placés sur le même niveau de discussion qu'eux » (Interview, tp 10). La seule nuance qui peut être adressée à cette affirmation est qu'il ne semble pas que les formateurs soient seuls responsables de ce placement au « même niveau de discussion » avec les formés : le dispositif en son entier, dont Pierre est le responsable, participe de ce maintien des IMF comme des collègues aînés experts.

10.2.5.2.2. Les questions d'Eliane

La première est : « Que mettriez-vous en place pour que ce comportement ne se reproduise pas ? » (Séquence, tp 57). C'est une question qu'Eliane annonce comme étant la même que celle de Damien, laquelle était inaudible. On remarque que Damien n'interviendra plus avant la question du « sens du geste », ce qui fait dire à Merpaule : « Damien est mis hors jeu totalement dès le début. » (Interview, tp 15). La deuxième question d'Eliane est : « Faut-il toujours nier la parole des autres qui viennent vous rapporter des faits ? » (Séquence, tp 57). La troisième : « y a-t-il un savoir à institutionnaliser dans ce genre de conflit ? » (ibid.).

Merpaule fait les commentaires suivants : « elle introduit deux questions que je trouve sans lien avec ce qui s'était passé auparavant...et qui amplifient extrêmement et de façon vraiment importante le problème, tout en étant [...] un peu décalé.[...] « Faut-il toujours nier » ça ressemble à un résumé de la première partie, mais en réalité, ça n'en est pas un du tout. [...] Je pense que c'est un plaquage de ce qu'elle a dans la tête, elle [...] » (Interview, tp 37). Quant à la troisième question, elle pointe « Je n'ai rien compris à cette phrase [...] en tous cas, personne n'a utilisé là ces deux questions par la suite [...] Je pense que le vocabulaire de cette formateur est voulu beaucoup plus technique, plus élaboré, plus intellectuel...et plus à la mode technique que ce que disent les formés. » (ibid.).

Mais Eliane va également orienter le début du débat en disant « On peut peut-être partir de la question de la place des parents dans l'école » (tp 59). Ce que Pierre commente ainsi : « Eliane [...] ne tient absolument pas compte de ce qui vient d'être dit, ni des questions posées par les formés [...] elle prend le pouvoir et elle oriente complètement vers sa préoccupation » (Interview, tp26). Merpaule, quant à elle, note : « elle impose un thème qui n'était pas apparu de cette façon-là [...] c'était pas du tout le sujet de la chose [...] C'est quand même d'après moi, plus vaste et autre chose » (Interview, tp 15).

10.2.5.2.3. Une intelligibilité de ces questions

On pourrait remarquer qu'elles s'apparentent à celles fréquemment posées par des jury lors de situations d'examen, où doit être validée une pratique professionnelle d'enseignant déjà mise en place, voire « aboutie ». Or ces interrogations sont faites en guise d'accompagnement de personnes en formation initiale, confrontées à un problème de pratique professionnelle : ce qui dénote une certaine inadéquation, voire une incohérence.

Ces questions vont être examinées de deux points de vue :

- celui de la pratique problématologique qu'elles sous tendent,
- et celui, relié, de leur impact sur le processus de confrontation au problème des PE2.

10.2.5.2.4. Une pratique problématologique particulière

Il s'agit de comprendre le double rapport des interrogations d'Eliane avec « ce qu'elle avait dans la tête » et avec le cheminement des formés.

A l'exemple de la question des « parents absents » posée par une PE2 et détournée en question de « la place des parents dans l'école », Eliane fait un « plaquage » de ce qu'elle « a dans la tête », plaquage qui va momentanément occuper le devant de la scène, mais aussi parasiter l'avancement du processus de confrontation au problème des PE2.

Ces questions sont une tentative de transport de la discussion dans des réseaux de problèmes plus vastes, plus généraux, que les enseignants rencontrent de manière récurrente, qui les préoccupent fortement, mais dont la pertinence par rapport à la question du geste grossier est discutable. « Faut-il toujours nier la parole des autres qui viennent vous rapporter des faits ? », propose Eliane. S'il est vrai que les enseignants sont constamment confrontés au « rapportage » – comme ils disent, – des élèves, il n'en reste pas moins que cette question, telle qu'elle est formulée, est si générale et lointaine, qu'elle déporte la discussion sur un autre problème, lequel par contre-coup, a pour effet d'amplifier le problème initial. La visée des formateurs semble donc ici amplificatrice et manipulateur : selon les IMF, le problème du geste grossier est gravissime, et les jeunes collègues PE2 devraient en être conscients.

La pratique problématologique du formateur Eliane peut alors être présentée dans le tableau ci-après.

Rapport des questions qu'Eliane pose avec :	
Les questions supposées être « dans sa tête »	Le cheminement des PE2
<p>Questions dont on fait l'hypothèse qu'elles sont dictées par ses propres préoccupations de praticienne.</p> <p>Transport du problème initial dans réseaux de problèmes de praticiens autres, plus généraux, récurrents, mais sans lien direct avec lui.</p> <p>Questions hors de portée de PE2.</p> <p>Visée : amplifier le problème initial.</p>	<p>Rapport lointain, déguisé, détourné ou absent, avec le cheminement des formés.</p> <p>Espace de discussion envahi par préoccupations d'Eliane.</p> <p>Pas de place pour problématisation des formés.</p> <p>Pas de reprise de leurs avancées.</p> <p>Processus de confrontation au problème délaissé.</p>
Pratique largement située dans l'indifférenciation question-réponse.	
Position d'Eliane : collègue aînée expert.	
Conception de son intervention : orienter les novices vers les problèmes prééminents de la pratique d'enseignant.	
La visée des interrogations est la rationalisation des pratiques.	
Les questions n'ont pas été reprises par les PE2, car pas de rencontre possible.	

Tableau 45 : La pratique problématologique du formateur Eliane dans la deuxième partie

Les questions d'Eliane marquent un délaissement des avancées antérieures des PE2 : elles ne prennent jamais appui exactement sur la discussion précédente, il n'y a ni reprise ni référence à des termes précis employés par les PE2, comme si leurs avancées étaient de fait mises hors jeu. De ce fait, toute rencontre avec eux devient dorénavant difficile.

La question « que mettre en place pour que ce comportement ne se reproduise pas ? » semblerait orienter les PE2 vers la recherche de procédures valables pour tous et quelle que soit la situation. Or non seulement de telles procédures n'existent pas, mais si elles existaient, leur recherche serait prématurée : les PE2 n'ayant pas terminé la construction du problème, elles ne peuvent pas passer d'emblée à la quête de la réponse. De même la question sur « le savoir à institutionnaliser dans ce genre de conflit » est, elle, plus destinée à une réflexion de formateurs de formateurs qu'à celle de PE2. Comment comprendre alors qu'Eliane mette des PE2 face à des questions auxquelles, de toute manière, ils ne peuvent répondre ? L'une des hypothèses ne pourrait-elle être qu'Eliane ne se place pas ici en tant que formateur mais en tant que collègue qui soit aurait sa réponse

personnelle, soit n'aurait aucune réponse, mais dans tous les cas, ferait primer « ce qu'elle a dans la tête » sans laisser de place à la réflexion des PE2. Autrement dit, elle poserait des questions plus pour imposer ses préoccupations que pour instaurer une réflexion chez les PE2.

10.2.6. Critère c : les répercussions sur le processus de confrontation au problème des PE2

D'autre part, ces questions visent plutôt la rationalisation d'une pratique. Elles impliquent l'abandon de la construction du problème précédemment entreprise, pour un passage brutal et prématuré vers la quête de la réponse. Elles éludent la question du face à face maître-élève, de l'« agir soi » du maître, pour se centrer sur la réponse institutionnelle qu'on peut y apporter et qui en constitue seulement l'un des deux volets. La suite du débat montre que les formés n'ont pas plus pris en considération les questions des IMF, que ceux-ci ne l'avaient fait. Donc, il n'y a pas eu de moment de rencontre entre PE2 et IMF. Seule la question des parents, a été reprise par les PE2, mais cette fois en la transformant en une réflexion sur ce qu'impliquait informer les parents. Les autres questions sont laissées de côté.

A la fin de la deuxième partie, Pierre et Damien tentent une fois encore de retourner sur des questions prédéterminées, celles de la dénonciation et celle du « sens du geste », sur laquelle portera la troisième partie.

10.2.7. : Critères d et e : une PE2 crée la surprise

10.2.7.1. Rappel et transcription d'un fragment de séquence

La deuxième partie s'achève sur la décision de Pierre de revenir au travail en grand groupe sur la question du « sens du geste ». C'est la seule question reprise de la discussion antérieure des PE2. Damien la formule ainsi : « Pourquoi ce geste nous met-il donc aussi en colère ? » (tp 92).

Les échanges sont transcrits ci-après⁸⁴.

⁸⁴ Une panne de batterie a fait que le fragment n'a pu être filmé. En revanche, j'ai rapidement pris des notes, qui figurent en italique, concernant les gestes de certains protagonistes.

106	Formateur Pierre	Alors, le sens de ce geste ?
107	Jocelyne	Le sens de ce geste ????
108	Formateur Pierre	Qu'est-ce que ça signifie qu'un enfant fasse ce geste, dans le dos du maître ou de la maîtresse ? C'est quand même un geste très connoté...Même si ce que vous avez dit, ça peut être vrai quand un enfant ne se rend peut être pas complètement compte de la portée de ce geste. Mais quand même, à sept ans, on sait ce que ça veut dire ça.
109	Jocelyne	Moi, je crois que ce serait du même type que de l'agression verbale...C'est pas comme de l'agression physique...C'est de l'agression verbale dans le non verbal...Si il y a un règlement ou quelque chose à mettre en place au niveau de la classe ou de l'école, les sanctions pour ce type d'action devront être à peu près équivalentes à insulter quelqu'un
110	Formateur Pierre	Oui, mais je crois que la question de Damien c'était ça aussi...C'est un geste à connotation sexuelle. Et qu'est ce que ça signifie qu'un enfant, vis à vis d'un adulte, institué dans son autorité de maître ou de maîtresse, se permette de faire un geste à connotation sexuelle ?
111	Amandine	Moi, je suis quand même très partagée sur ce geste, euh...parce que dans une situation de classe, si on me le faisait, je le prendrais très mal. Et je pense que bon, euh, je réagis impulsivement. Euh, cependant je crois que, enfin euh, qui n'en a pas fait quoi ? (<i>Amandine tend la main vers la salle pour les inviter à d'exprimer</i>).
112	XXX	<i>Trois mains de formateurs(Pierre, Eliane et Martine) se lèvent et deux mains de formés..</i>
113	Formateur Pierre	Moi (<i>avec une certaine conviction</i>)
114	XX	<i>Rires</i>
115	Amandine	Eh ben, tant mieux, mais il faut être très honnête, je veux dire je suis très, très honnête avec vous
116	XX	<i>Rires</i>
117	Amandine	Je trouve ça pas bien du tout, ça a une connotation...
118	XX	<i>Murmures des formateurs</i>
119	Amandine	Mais, honnêtement je l'ai fait, non mais c'est vrai !!! (<i>Amandine regarde les formateurs droit dans les yeux</i>).
120	XXX	<i>De plus en plus de remous des formés</i>
121	Amandine	Pourtant, j'ai jamais été euh...Enfin, qui ne l'a pas fait au volant de sa...Mettons-nous au volant de la voiture quoi !
122	XXX	<i>Gros rires des formés.</i>

123	Amandine	<i>(Pierre fait un geste pour signifier que non)</i> Ben tant mieeeux <i>(un peu plus fort que la première fois : elle accompagne cela d'un mouvement du buste vers l'avant)</i> . Bon ben voilà, vous êtes pas...Mais c'est bien...
124	Formateur Pierre	Non, non, non <i>(suite inaudible)</i> J'ai manifesté de l'énerverment mais j'ai pas fait ça
125	XXXX	<i>Très gros rires</i>
126	Amandine	Est-ce que personne au volant n'a jamais eu un geste déplacé à l'égard de quelqu'un ? <i>(Amandine fait avec la main le même geste d'invitation à s'exprimer. Les mêmes personnes qui avaient levé la main la première fois la lèvent une seconde fois pour signifier qu'ils n'avaient jamais fait un tel geste au volant de la voiture)</i> .
127	XXXX	<i>Gros remous avec conversations inaudibles</i>
128	Caroline	Moi je veux dire qu'un élève en classe m'a fait un geste...Ca m'est arrivé, et ma réaction première, ça a pas du tout été celle-là. Ca a été de demander à ceux qui l'avaient vu...Enfin, pour moi, c'était aussi grave de dénoncer, de dire « maîtresse », de faire un clash, et que ça me choquait énormément, que le fait d'insulter ou...C'est aussi important...
129	Brigitte	Quoi ?? J'ai pas compris...
130	Caroline	Ben la dénonciation, pour moi, <i>(inaudible)</i> ça m'a autant choqué que le geste de l'élève. Parce que c'est de la provoc, en groupe, un caïd..
131	Amandine	Oui, c'est de la provoc....Oui, ça a pas de connotation particulière, je veux dire...
132	Formateur Pierre	Brigitte et Damien
133	Brigitte	La connotation sexuelle, moi, je la prends pas en compte
134	XXX	<i>Nombreux murmures de protestation de la part des formateurs</i>
135	Formateur Pierre	Damien ?
136	Formateur Damien	Pour ce qui est de la dénonciation, je veux dire, la question c'est, quand est-ce qu'on va accepter la dénonciation et quand est-ce qu'on va pas l'accepter ? Il faut voir dans la classe

Au travers de cet épisode va être analysé « le travail d'une jeune femme » (Interview Merpaule, tp 25), Amandine, une PE2 qui n'avait pas encore pris la parole jusque là. Il sera montré que les agissements d'Amandine peuvent être interprétés à partir du cadre anthropologique de la pensée Mètis et de l'intelligence du Kairos. Amandine va saisir l'occasion et prendre la parole pour tenter de relancer le processus de problématisation des formés – parasité par la pratique problématologique des formateurs. Pour cela, elle a recours à la ruse laquelle lui permet de briser la coalition de ces derniers, démonter

l'amplification donnée au geste grossier et bousculer la figure normative de l'enseignant que les formateurs construisaient à cet instant.

10.2.7.2. Amandine saisit l'occasion

« A un moment donné, l'orientation du discours a fait que je me suis dit : « bon, il faut arrêter un peu le cinéma, quoi. » » (Interview, tp 51) dit Amandine. Essayons de comprendre quel est ce moment. Amandine est intervenue juste après que Pierre, dans son « monopole de chef » (Interview Merpaule, tp 27), ait balayé la réponse d'une PE2, sans la discuter, pour donner la primeur une nouvelle fois à celle des formateurs. En effet, Pierre insiste : il repasse « le plat sous le nez des formés » (ibid., tp 25) commente Merpaule. Jocelyne d'abord interloquée, dit ensuite qu'elle n'y voit que « de l'agression verbale dans le non verbal » (séquence, tp 109). C'est là que Pierre dévoile la réponse impatientement attendue par les formateurs : « je crois que la question de Damien c'était ça aussi...C'est un geste à connotation sexuelle ». Cette répartie a déterminé Amandine à intervenir. L'interview post a recueilli des traces qui permettent un entendement de sa décision d'agir.

10.2.7.2.1 La décision d'agir : un premier niveau de décision

Interviewée à ce sujet, Amandine revient sur cet épisode : « A un moment donné, le discours me gêne, à un moment donné, je suis pas d'accord, et je le dis ouvertement...C'est comme ça. C'est pas, j'ai pas mûri : « oui je vais attendre que...qu'ils disent ça pour dire que ». Non, ça c'est pas du tout le cas. » (Interview, tp 51).

Elle n'a donc pas formulé en mots les prémisses de sa décision bien qu'elle ait été consciente de ce qui se jouait : « son cheminement d'esprit n'a pas été pour l'essentiel verbalisé et n'a pas non plus procédé à partir d'une logique formelle et articulée point par point, comme c'est le cas dans le discours intérieur, même non extériorisé » (Mendel, 1998, p. 321). L'intelligence du kairos, qui sous tend sa décision d'agir en situation suppose « une *forme* « corporalisée », en acte, et non pas verbale, discursive [...] qui simplement imaginerait l'acte de l'extérieur » (ibid., p. 324). Amandine a mis en œuvre une certaine vigilance au « cinéma » des formateurs, en étant attentive à un ensemble d'indicateurs – leurs manières de faire récurrentes – qui la gênent. Elle est « sur le qui-vive, [elle] épie. » (Détienne & Vernant, 1974, p. 35), qui-vive qui se soutient d'un débat de soi avec des valeurs. Elle « guette le moment d'intervenir » (ibid.). Le moment décisionnel est celui où un signal est émis, signal qui implique pour elle la

nécessité de rompre avec le cours des choses, de « faire quelque chose en acte », d'agir sur « le cinéma » des formateurs : « Il faut arrêter le cinéma ». Pour comprendre ce qui s'est joué juste avant qu'elle intervienne, il est nécessaire de s'attarder sur ce qu'elle appelle « le cinéma » des formateurs.

Dans le langage courant, « faire du cinéma », c'est faire une mise en scène amplifiée ou tronquée d'une réalité. Quel est donc ce « cinéma » ? Amandine parle d'« ampleur démesurée » (Interview, tp 51) donnée au geste grossier, d'« étiquette trop importante sur un geste qui est devenu banalisé » (ibid.). Elle a donc perçu, depuis le début des interventions des formateurs, une intention d'amplifier la gravité du geste, à travers certains indicateurs qui pourraient être par exemple, la manière dont la question du geste grossier est transportée dans des réseaux de problèmes plus vastes et sans lien direct avec elle, la façon dont, selon elle, Eliane envahit l'espace de discussion de ses propres préoccupations, l'insistance des formateurs à revenir régulièrement sur la fameuse question du « sens du geste ». Le signal qui déclenche son intention d'agir, c'est Pierre qui l'émet en explicitant « le sens » que les formateurs donnent au geste grossier, et qui pour eux semble le seul : « C'est un geste à connotation sexuelle » (Séquence, Pierre, tp 110). Pour Amandine, la discussion a atteint un point critique, un point de rupture, au-delà duquel elle ne peut plus se poursuivre telle quelle. Elle a débusqué une association qu'elle considère comme erronée entre geste grossier et « connotation sexuelle » : c'est l'occasion à saisir.

Un retour en arrière est cependant nécessaire. En même temps qu'Amandine percevait « le cinéma » des formateurs, un débat de soi avec des valeurs est né en elle : « Je crois qu'à un moment donné, il faut être honnête et dire ouvertement les choses...C'est pas parce qu'on est Professeur des Ecoles ou autre qu'il faut se voiler la face [...] On peut aussi être bien élevé, avoir un boulot correct, et faire ce genre de geste sans pour autant être un délinquant [...] il faut quand même remettre chaque chose à sa juste valeur. » (Interview tp 47). L'honnêteté, la franchise et le discernement sont donc les valeurs dont elle a débattu intérieurement. La « dramatique d'usage de soi » qui a soutenu et orienté sa décision d'agir pourrait être ainsi restitué. Comment puis-je penser que ce geste d'élève a une connotation sexuelle tendant à faire de lui un futur « délinquant sexuel » (Entretien, Amandine, tp 51), si je fais moi même ce geste ? Suis-je alors un « délinquant sexuel » ? Les autres PE2 ne l'ont-ils jamais fait ? Et les formateurs ? Si tel est le cas, comment reprocher à des élèves ce que l'on fait soi-même ? Pourquoi alors attribuer cette valeur à ce geste grossier ? N'est-ce pas se « voiler

la face » ? Mais quand bien même, peut-on affirmer que « tous les gens qui font des bras d'honneur soient à l'origine d'une certaine violence et deviennent des violeurs ou autre ? » (Amandine, tp 54) ? Et par ailleurs, « si tous les enfants ou autres cessaient de faire des gestes grossiers, et de dire des insultes » (ibid., tp 60) cela éviterait-il la délinquance sexuelle ?

Mais plus encore, à travers la « connotation sexuelle » que les formateurs attribuent au geste grossier, Amandine a vu d'elle même l'image de futur Professeur des Ecoles qui serait par ailleurs un « délinquant sexuel ». Or cette image est insupportable, injustifiée, abusive : c'est du « cinéma » dit-elle. Elle décide de prendre immédiatement la parole pour « remettre chaque chose à sa juste valeur ». A la suite de Maggi, on dira que c'est une « décision autonome [...où] les règles posées sont *des règles nouvelles* concernant un domaine à régler » (1999). Un enseignant ne peut pas se « voiler la face », dit-elle. Amandine va intervenir dans le déroulement prévu de la séquence pour questionner certaines règles de fonctionnement en rapport avec des valeurs, et en proposer une autre. C'est donc une « décision concernant les règles du jeu » (ibid.), et qui n'a pas pour visée « la remise en règles, la conformisation au référentiel donné, [mais] peut créer de la différence, de la divergence » (Vial, 2001, p. 159-160).

10.2.7.3. La ruse d'Amandine

Si Amandine a pris la décision d'intervenir, il reste à comprendre ses agissements ultérieurs pour « arrêter le cinéma ». Il sera montré que ces derniers consistent en une ruse. Cette dernière, élaborée en acte, sera conçue comme procédant d'un projet sans cesse confronté à l'avance à « la résistance que lui opposera la réalité » (Mendel, 1998, p. 322). L'intervention d'Amandine, loin de s'apparenter à de l'impulsivité, sera donc comprise comme portée par le projet d'agir d'une personne « avertie » qui a, en quelque sorte, vécu à l'avance « les différents actes possibles dans lesquels [elle] pourrait se trouver engagée selon le type de solutions adoptées » (ibid.).

10.2.7.3.1. Une série de décisions d'un deuxième niveau participant de l'invention de la ruse

Force est de constater qu'Amandine a pu arrêter momentanément le « cinéma » des formateurs, d'une manière aussi peu coûteuse que possible, pour elle comme pour les autres.

Comment comprendre cette efficacité ? L'hypothèse est que sa décision d'agir s'est accompagnée de l'imagination en acte de quelques « bouts de scène » possibles pour « arrêter le cinéma », imagination étayée de sa propre expérience de situations analogues. Sont venus à elle, « non pas le cheminement le plus court ou le plus rationnellement déduit ou induit pour arriver au but, *mais les rencontres éventuelles avec la réalité* qui pourraient se présenter sur les divers chemins qu'[elle] explore tour à tour et qui mènent au but. » (Mendel, 1998, p. 322). C'est comme si elle avait vécu, avant-coup et en accéléré, des bribes de scénarios et « ce que, en situation réelle, cela « va donner » » (ibid.). Dans cette hypothèse, Amandine a pu percevoir, pour chacun d'eux, les embûches auxquelles elle s'exposait et les poros. A partir de cette série de bouts de scène, elle a pu éliminer certaines orientations, en retenir d'autres et les combiner, faire des choix « tout en sachant qu'on n'épuise jamais l'ensemble des occurrences » (ibid.). La décision d'agir de la PE2 s'est ainsi doublée d'un second niveau de prises de décisions, « décisions concernant [non pas] *les règles du jeu* [...mais] *le jeu* » (Maggi, 1999) lui-même.

Or, pour « arrêter le cinéma » des formateurs, il n'existe ni algorithme préétabli, ni palette de recettes prêtes à l'emploi parmi lesquelles un PE2 pourrait choisir : il doit inventer en acte à partir d'une succession de décisions orientatrices. Dans tous les cas, c'est une opération coûteuse et risquée. Plusieurs orientations étaient possibles pour Amandine, dont celles qui suivent ne sont que des exemples.

- Elle aurait pu prendre de front les formateurs : leur demander si eux-mêmes avaient déjà fait un tel geste ; les accuser de la faire passer pour un « délinquant sexuel », elle qui avait déjà fait un tel geste...Mais c'aurait été prendre le risque trop grand d'un clash avec les formateurs et d'un désaccord avec certains PE2 trouvant son intervention exagérée.

- Elle aurait pu aussi impliquer directement les PE2, et demander à chacun d'eux de dire s'ils avaient déjà fait ce geste grossier, de façon à montrer qu'il était banal. Elle aurait couru le risque inconsidéré de voir une majorité de PE2, personnellement mis en cause, refuser de répondre à cette question, et la laisser sans argument.

En réalité, l'intervention d'Amandine est toute autre, « assez prompte et assez souple, assez retorse et trompeuse pour faire face chaque fois à l'imprévu » (Détienne & Vernant, 1974, p. 52). Aucun de ces deux chemins n'a été pris, mais des chemins détournés, qui lui ont permis d'éviter une majorité d'embûches. Amandine a agi assez finement pour réussir à arrêter

momentanément « le cinéma » des formateurs, en faisant en sorte que chacun des protagonistes indique s'il n'avait pas fait ce geste, sans provoquer de clash majeur avec les formateurs, en s'assurant du soutien implicite ou explicite de certains PE2, et en s'exposant elle-même le moins possible.

10.2.7.3.2. Une tactique rusée

Amandine prend la parole. Elle annonce la couleur dès le départ en mettant personnellement en cause le « sens du geste » imposé par les formateurs : « je suis quand même très partagée sur ce geste » dit-elle. Cependant, immédiatement après cette témérité, elle se décrit comme une PE2 qui, comme les autres, a ses faiblesses : elle se dit impulsive et capable de « mal prendre » un tel geste si cela lui arrivait. Cette manière d'exhiber une certaine vulnérabilité est une ruse pour désarmer d'emblée d'éventuelles représailles à son audace. D'une part parce qu'elle pointe ses « failles » avant que d'autres ne puissent le faire, les privant ainsi d'une arme précieuse. D'autre part parce qu'on ne s'attaque pas volontiers à quelqu'un qui se montre humble. S'étant entourée de ce « bouclier protecteur », elle peut alors avancer une première question, adressée à tous les protagonistes du groupe : « qui n'en a pas fait, quoi ? » (tp 111) dit-elle en invitant chacun à s'exprimer d'un geste ouvert de la main.

Cette question est particulièrement habile. D'abord parce qu'elle effectue un renversement de point de vue : il ne s'agit plus seulement de comprendre le geste en tant que destinataire, mais en tant que destinataire, ancien ou potentiel de ce geste. Elle impulse ainsi un mouvement de changement de point de vue caractéristique des mouvements de problématisation, et par conséquent, un retour à la construction du problème précédemment abandonnée. Cette question est astucieuse également, parce qu'officiellement elle n'est pas adressée à ceux qui ont fait le geste, mais ceux qui ne l'ont pas fait. De cette manière, ceux qui l'ont déjà fait, sont en quelque sorte préservés, parce qu'ils n'ont jamais explicitement à le dire. La tactique d'Amandine, où peut être reconnue mêlée avec sa multiplicité, sa bigarrure et sa diversité, porte ses fruits. D'ailleurs, chacun joue le jeu et semble avoir accepté de répondre. Dans le GFP, 18 personnes (17 PE2 et 1 IMF) ont déjà fait ce geste grossier, et 5 personnes (3 IMF et 2 PE2) ne l'ont jamais fait.

Se sentant portée par la grande majorité du groupe, Amandine peut courir le risque, dorénavant mesuré mais néanmoins coûteux, de dire explicitement à tous qu'elle a déjà fait ce geste. C'est d'ailleurs la seule qui le fera. Cet aveu va lui permettre d'avancer juste après que pour autant, elle n'a jamais été « délinquant sexuel » comme elle le dit pendant l'interview : « Mais honnêtement je l'ai fait, non mais c'est vrai [...] pourtant j'ai jamais été... !!! » (Séquence, tp 119, 121) dit-elle.

Cette deuxième astuce, la même que précédemment, parachève son stratagème. Elle avoue une seconde faiblesse – elle a fait ce geste grossier – de façon à désarmer ses adversaires et pouvoir immédiatement après se retourner et les attaquer. Elle commence alors à briser le lien mécanique entre geste grossier et connotation sexuelle qu'avaient établi les formateurs. Elle réitère sa demande au groupe, de manière à conforter son argument de geste banalisé : « Est-ce que personne au volant n'a jamais eu un geste déplacé à l'égard de quelqu'un ? » s'exclame-t-elle.

Caroline et Brigitte volent au secours d'Amandine. Est alors décrétée une affirmation contraire à celle des formateurs : le geste grossier « c'est de la provoc en groupe » (Caroline, tp 130), « ça a pas de connotation particulière » (Amandine tp 131), « la connotation sexuelle, moi je la prends pas en compte » (Brigitte, tp 133).

Damien, le formateur qui a déjà fait ce geste, intervient immédiatement après pour déporter la discussion sur la question de la dénonciation, ce qui suspend le débat sur la connotation sexuelle du geste grossier, laissant les autres formateurs pris au piège et provisoirement sans voix.

10.2.7.4. Une intelligibilité de la ruse d'Amandine

10.2.7.4.1. L'articulation de deux niveaux de décision

L'intervention de cette PE2 est remarquable par sa souplesse, sa promptitude et son efficacité. Dans cette entreprise, Amandine a commencé à démonter l'association geste grossier/connotation sexuelle avec une tactique dont il est impossible de penser qu'elle est le fruit du hasard. Amandine semble avoir agi en ayant pris à l'avance un ensemble de décisions : ne mettre directement personne en cause sauf elle, obtenir que chacun se détermine même implicitement, préserver au maximum les autres et elle-même... Ces décisions ne sont plus de l'ordre de la position d'une règle nouvelle, mais concernent le champ des possibilités d'agir, « la gamme d'actions, l'espace plus ou moins large » (Maggi, 1999)

laissé à cette PE2. Cet espace, bien que contraint, ne préexiste pas : il est à créer. Car il n'existe aucun ensemble fini et prédéterminé de possibles parmi lesquels choisir comment « arrêter le cinéma » des formateurs.

Ce deuxième niveau de décision sera appelé, après Maggi, « exercice de la discrétion (ou du manque de discrétion) pour l'accomplissement de l'action » (ibid.). Discrétion sera entendue ici au sens étymologique de discernement, de « retenue judicieuse dans les paroles, dans les actions » (Larousse, 1983). L'exercice de la discrétion permet l'orientation dans l'agir, avec une prudence avisée qui évite les embûches et les apories parce qu'elle les prévient. Mais la discrétion discerne également des types de passages possibles. On dira alors que l'intelligence du kairós articule au moins deux niveaux de décisions, ici l'autonomie et la discrétion. Ces décisions ont préparé le terrain à des ruses qu'Amandine a mis en œuvre pour arriver à ses fins, mais qui n'étaient pas exemptes de risques.

10.2.7.4.2. Une prise de risques coûteuse

Remettre en cause les dires d'un groupe de formateurs, dévier sciemment le déroulement préétabli d'un cours est une entreprise audacieuse et coûteuse. Amandine a essentiellement mis en œuvre une variante de la « conduite du retournement » (Détienne & Vernant), qui consiste à exhiber une certaine faiblesse laquelle désarme l'adversaire et permet alors de mieux le saisir.

Par deux fois elle s'expose. Elle se dit d'abord impulsive et capable de mal réagir après un tel geste en classe. Ensuite, sa tactique la met dans l'obligation de dire qu'elle a fait ce geste. L'interview post montre que ce dernier aveu lui en a coûté : « peut-être que je me suis un peu trop lâchée [...] je dis ouvertement à tout le monde que je l'ai fait [...] peut-être que c'était pas utile que tout le monde soit au courant » (Interview, tp 47). On dira que c'est aussi en partie parce qu'elle a su prendre ce risque, parce que cela lui en a coûté, qu'elle a pu s'autoriser à demander « qui n'avait jamais fait ce geste ? » et qu'elle a pu être écoutée par les autres.

10.2.4.2.3. La division du groupe « en transversal »

« Qui ne l'a pas fait ? » demande Amandine. Avec cette question, la confrontation au problème va prendre une autre direction : « les formateurs et les formés se retrouvent au même

niveau » commente Merpaule (Interview, tp 29). Tous les protagonistes, sauf Amandine, sont dans la position de répondeur. Cette question a pour effet de contrevenir à la pratique problématologique des formateurs, qui se réservaient auparavant la position exclusive de questionneur. Ce qui désorganise leur fonctionnement prévu.

La réponse des protagonistes, quant à elle, « a totalement transformé l'économie du groupe pendant un moment. Elle a divisé le groupe en transversal. C'est pas du tout le groupe formateurs d'un côté et formés de l'autre. Là, c'est ceux qui ont fait et ceux qui ont pas fait » dit Merpaule (Interview, tp 29). Ici, les formateurs ne sont plus ceux qui font corps pour que les PE2 trouvent la bonne réponse aux questions qu'ils jugent pertinentes. Ils sont ceux qui appartiennent, comme les formés, soit au groupe largement majoritaire de ceux qui ont fait le geste, soit au groupe minoritaire de ceux qui ne l'ont jamais fait. Autrement dit, Amandine a démantelé leur coalition. Mais ce n'est pas tout. Trois des formateurs n'ont jamais fait ce geste : ils « se retrouvent comme des vieux...Ce sont des vieux...Ils sont mis hors jeu, puisque ce geste n'a pas du tout le même sens pour eux que pour les formés. Et ça ne doit pas avoir le sens aussi gravissime que les formateurs donnaient à ce geste-là » constate Merpaule (ibid., tp 29). On assiste alors à une « bascule totale » (ibid.) et impromptue : bascule dans l'économie du groupe, bascule de génération, mais aussi bascule quant à la signification du geste. Il n'existerait pas de « sens du geste » grossier, unique et valable pour tous. La question du sens du geste grossier se trouve donc problématisée, alors que les formateurs souhaitaient la rabattre sur leur réponse : c'est un geste à connotation sexuelle. Or, pour les PE2, ce geste n'a pas de connotation particulière. Ce peut être de l'agression verbale dans le non verbal, de la provocation, une insulte...disent-ils.

10.2.7.4.4. Le refus des formateurs d'entrer dans la problématisation du sens du geste grossier

A cela, les formateurs ne répondent rien. Damien reprend la parole en passant à autre chose, stratégie qui laisse la question en suspens, sans réplique. C'est une manière d'éviter de donner suite à la problématisation du sens du geste grossier – lui qui avait fait ce fameux geste –, de ne pas reconnaître officiellement les arguments des formés, et surtout de ré-intégrer le groupe des formateurs qu'il avait un instant quitté. Mais les autres ne disent rien également : « ce qui a du amener chez les formateurs [...] des réactions qui essaient de récupérer leur pouvoir à la fin [...] et la réaction très affective de Martine , qui doit être

extrêmement choquée, parce qu'elle doit sentir que le groupe ne trouve pas ça grave, et que les formateurs eux, trouvent ça très grave. » (Merpaule, tp 29).

10.2.7.4.5. L'intervention d'Amandine comme moment de problématisation

Par sa décision autonome, Amandine a proposé une règle de fonctionnement différente de celles des formateurs, règle intimement liée aux valeurs d'honnêteté, de franchise, de refus d'association abusive entre geste grossier et délinquance sexuelle qu'elle a prônées. Cette dernière pourrait s'énoncer en ces termes : un enseignant doit réfléchir à sa pratique professionnelle sans se « voiler la face » c'est-à-dire sans être complètement aveugle à ce qu'il est, à ce qu'il a été, et à ce qu'autrui fait. La nouvelle règle du jeu a un impact précis. Elle remet en cause la manière de travailler de chacun des protagonistes. L'honnêteté est la valeur sur laquelle doivent être dorénavant fondés les échanges : un « nouveau contexte intersubjectif est créé entre [les membres du groupe] la relation a changé. » (Stern, 2000, p. 75).

L'intervention de la PE2 peut donc également être conçue comme un temps de problématisation, dans lequel est rejetée l'image de l'enseignant qui se « voile la face ». Amandine et ses comparses refusent de prendre forme, de se former, à partir de la figure de l'enseignant « à la face voilée » que les formateurs incarneraient. Elles semblent plutôt se construire en tant que professionnelles, a contrario, en tendant vers la figure contraire de l'enseignant « honnête ».

10.2.8. Conclusion

La pratique de ce groupe de formateurs, qui a scrupuleusement respecté un déroulement prévu pour se mettre « à l'abri du non prévu » (ibid.), n'a pas échappé à l'« ad-venturus ». La surprise est venue de là où on ne l'attendait pas, d'une PE2, qui a utilisé « les mille tours de l'inventivité » pour relancer le processus de problématisation entravé par leur pratique problématologique.

La lecture de cette séquence a permis d'avancer sur deux points : d'abord sur un entendement de l'intelligence du kairos à partir de l'intervention d'Amandine ; ensuite sur la pratique de ce groupe de formateurs face à des PE2 confrontés à un problème. Ces deux points explicités dans le prochain paragraphe.

10.3. Résultats

10.3.1. La pratique du groupe de formateurs

Il a été constaté à plusieurs reprises dans cette analyse que le processus de problématisation des formés – par ailleurs bien avancé lors de la première partie – avait été entravé par les formateurs (tuteur et IMF), donnant à la séquence un « caractère inachevé » (Pierre). L'entrave a été perçue comme relevant d'un double enfermement fonctionnant en récursivité : la pratique problématologique d'indifférenciation question-réponse des formateurs procédant de/induisant un cadre organisationnel rigide. Ces deux points méritent qu'on y revienne.

10.3.1.1. La pratique problématologique des formateurs

Pierre a noté une attitude récurrente chez ces IMF : ils orientent « à la fois le débat et les solutions vers leur propres préoccupations [...] et les questions qu'on juge bonnes également à leur place. » dit-il. Cette posture problématologique d'indifférenciation question-réponse, que le tuteur pose comme quasi constante chez eux, l'a amené à donner un cadre organisationnel fixe et intangible à la séquence, pour que les IMF ne puissent pas « prendre le pouvoir » et « marcher sur les pieds » des PE2. De façon étonnante, ce fonctionnement a été scrupuleusement suivi. Aucun formateur ne s'est autorisé à réguler le dispositif, quitte à en oublier le processus de confrontation au problème des PE2, qui était l'enjeu de cette séquence.

En forçant un peu le trait, les questions suivantes pourraient être posées. Comment comprendre que ces enseignants chevronnés, qui par ailleurs mettent en œuvre dans leur classe d'habiles pratiques d'accompagnement d'élèves face à un problème, sont-ils amenés à entraver le processus de problématisation de PE2 ? Ces Maîtres-Formateurs n'ont-ils pas tendance à se penser uniquement, comme des détenteurs d'une pratique professionnelle reconnue, à donner comme modèle ? Ne se posent-ils pas – ou ne sont-ils pas considérés seulement – comme des aînés-experts qui vont apporter, ou faire trouver aux PE2 novices, les réponses qu'ils jugent bonnes à l'exclusion de toute autre ? Ne se voient-ils pas comme des enseignants qui posent les « vraies » questions, les seules dignes d'être débattues ? Or ce faisant ils ne sortent pas de la position de

collègues-aînés, et ne se placent pas dans la posture du formateur qui lui se centre sur le processus des formés.

Ces questions permettent de poser deux problèmes, relevant de la formation de formateurs d'enseignants. Le premier est que « l'accompagnement des praticiens dans la réflexion de leur action et la construction de leurs savoirs pratiques est extrêmement difficile, et les formateurs se sentent bien souvent démunis, alors même que ce savoir-faire constitue le cœur de leur métier » (Jobert, 2002, p. 260). Le second concerne « l'incertaine professionnalisation des formateurs d'enseignants » (Altet, 2002, p. 7), à propos de laquelle Altet (ibid., p. 15) souligne : « Si elle est en cours, la professionnalisation des formateurs – au sens de construction individuelle de compétences nouvelles, développement professionnel spécifique – n'implique-t-elle pas aussi un processus d'apprentissage organisationnel collectif (dans les institutions et formations) et une dynamique identitaire collective de l'ensemble des formateurs d'enseignants, une socialisation professionnelle, le développement du groupe social professionnel des formateurs d'enseignants ? » ‘

10.3.1.2. Le cadre organisationnel

Les IMF avaient des places et des rôles prévus à l'avance, desquels ils ne pouvaient déborder. Ils n'ont pas dérogé au prescrit. C'est comme s'ils se devaient de jouer leur rôle jusqu'au bout et quoi qu'il arrive, en étant sourd au trajet des formés, à l'adventurus. Mais maintenir un tel cadre rigide permettait-il que les IMF ne « marchent pas sur les pieds » des PE2 ? Il apparaît clairement que confiner un IMF dans un rôle prévu à l'avance n'est pas une réponse à leur posture problématique inadéquate. Bien au contraire, il est possible « d'observer, quasi expérimentalement, le lien entre l'absence de possibilité due à un cadre technico-organisationnel totalement contraignant et la stérilisation de capacités de savoir-faire » dit Mendel (1998, p. 339). Autrement dit, le cadre organisationnel contraignant non seulement n'empêche pas que les formateurs entravent le processus des formés, mais de plus il « stérilise » leur capacité à entrer en contact avec les PE2, à développer leur habileté à saisir l'occasion pour travailler leurs savoirs pratiques, à déployer « les mille tours de l'inventivité ». Il semblerait néanmoins qu'une réponse au double enfermement des formateurs puisse être en partie apportée, par une formation de formateurs, centrée sur les points suivants:

- la posture de formateur de l' IMF. Il a été montré que l'IMF Eliane transportait ses propres préoccupations sur le devant de la scène. Or, tout enseignant, si chevronné soit-il, a des préoccupations. Il ne s'agit donc pas de questionner le fait qu'Eliane ait ou n'ait

pas de préoccupations, mais qu'elle les substitue au processus de problématisation des formés. Participer à la formation de PE2 relève d'un détachement – qui ne signifie pas coupure totale – de ses propres préoccupations et questions, de façon à pouvoir être attentif au cheminement des PE2 : ce qui, à l'évidence, ne va pas de soi et demande un travail particulier. En effet, il s'agit pour l'IMF de considérer le cheminement des formés au point d'y reconnaître quelque chose de soi. Il semblerait que ce soit seulement à partir de ce point de rencontre que ce dernier puisse convoquer le flot de son expérience pour donner « forme et sens » (Mosconi, 2001, p. 31) à des manières de faire désormais communes. Ce sont les trajets des formés qui sont premiers et non pas les préoccupations des formateurs.

- l'accompagnement de formés confrontés à un problème. La visée serait de permettre aux formateurs de reconnaître et réguler en acte leur propre posture problématologique à un moment donné ; de repérer le processus de confrontation au problème des formés pour le contenir et de dynamiser ; reconnaître le type de problème et ses caractéristiques problématologiques. Cet accompagnement correspond à une fonction sociale de l'évaluation, celle de « *promotion des potentiels*, de la construction-maturation-éducation de l'autre et de l'autre qui est en soi pour la quête d'intelligibilité, dans la dynamique et le mouvement, le changement en actes. » (Vial, 2001, p. 64).

- l'analyse des pratiques professionnelles. « C'est bien sur les savoirs pratiques que l'analyse des pratiques travaille » (2001, p. 31), dit Mosconi. Il n'a jamais été question de savoir pratique, de savoir faire ni de savoir théorique dans cette séquence. Sauf au moment où Pierre a fait son récit et a donné « forme et sens à l'expérience vécue de ses pratiques et de ses actes. » (ibid.). Mais faute de formation, son récit s'est réduit à une anecdote non travaillée. Le savoir pratique, cerné mais non identifié, n'a pu « intégrer par delà les dimensions personnelles, des dimensions interpersonnelles et institutionnelles, en élargissant la conception de la pratique, en élargissant celle de la réalité prise en compte. » (ibid.). D'autre part, les IMF, détenteurs de tours habiles, n'ont pu faire le récit d'une pratique, coincés qu'ils étaient dans une double fermeture problématologique et organisationnelle. Une autre élucidation d'importance n'est pas advenue. Le praticien comme le formé n'utilisent pas seulement « la pensée théorique et conceptuelle, qui est une pensée en mots, consciente et réfléchie, logiquement articulée, formalisée » (ibid., p. 29). Il ont également recours à un autre mode de pensée, « la pensée du savoir-faire [qui] en très grande partie reste non verbale et non consciente. » (ibid.). Autrement dit, l'intelligence se découvre comme un domaine plus vaste que celui de la seule pensée

théorique conceptuelle : elle inclut le domaine de l'intelligence pratique, dans laquelle peuvent être reconnus mêtis et kairos.

10.3.2. Un entendement de l'intelligence du Kairos

A l'issue de l'analyse de cette séquence, les éléments suivants peuvent être apportés.

Forme corporalisée ni verbale ni discursive	Débat de soi avec des valeurs : Honnêteté Franchise Discernement Mise en tension de figures contraires : Enseignant à la « face voilée » Enseignant honnête	Repérage de manières d'agir « manipulatoires » des formateurs		
		Choix de vigilance ciblés, qui-vive		
		Signal d'alerte décisionnel Point critique déclencheur de l'agir	Le tuteur donne au geste grossier une connotation sexuelle	
		Premier niveau de décision : autonomie	Occasion saisie pour agir sur les règles du jeu, et poser une règle différente des règles antérieures.	Arrêter le cinéma Remettre les choses à leur juste valeur. Ne pas se « voiler la face ».
Deuxième niveau de décision : Discretion (discernement, retenue judicieuse dans les paroles et l'agir)	Série de décisions prises en situation et au fur et à mesure, visant l'efficacité, pour créer un champ de possibilités d'agir et inventer le jeu à mener. Actions vécues, avec leurs conséquences, avant coup et en accélééré. Décisions concernant les embûches à éviter et les pistes à privilégier. Pose les prémisses de la ruse.	Ne mettre directement en cause personne sauf elle. Obtenir que chacun se détermine même implicitement. Préserver au maximum les autres et elle-même.		

Tableau 46 : Eléments de caractérisation de l'intelligence du Kairos chez la PE2 Amandine

L'analyse de l'intervention de la PE2 montre l'articulation de deux niveaux de décision : « le niveau supérieur règle les prémisses de la décision du niveau inférieur » (Maggi, 1999). Autrement dit, « le processus de décision ne se déroule pas de façon linéaire, il n'est pas aplati sur un seul niveau. » (ibid.). On dira de la même façon, que l'intelligence du kairos intervient à plusieurs niveaux et reprises, pour ouvrir des terrains d'action à mètis, avant de lui passer le relais.

TROISIEME PARTIE

Les résultats issus de l'analyse des cinq séquences

Chapitre 11. Résultats, approfondissements possibles et perspectives

Chapitre 12. Une nouvelle voie de recherche

Chapitre 11. Résultats, approfondissements possibles et perspectives

Cette recherche s'est intéressée aux situations de confrontation à un problème d'apprentissage ou de formation en ce qu'elles sont propices à l'accès au nouveau, et peuvent permettre le repérage et l'élucidation de moments où advient l'idée neuve.

L'intention était de « parler », de produire un discours possible, sur ces moments impromptus et fugaces qui conservent une part de clandestinité et de secret, moments où les formés (ou les élèves) accompagnés du formateur (ou l'enseignant), accèdent à du nouveau, et donc apprennent ou se forment. Le parti a été pris de les appeler « moments d'invention », parce que le terme invention, « emprunté » à la « grande invention », était sensé « donner à voir, donner à dire, étendre et enrichir l'espace traitable » (Schlanger, 1988).

Un regard sur le chemin parcouru depuis lors s'impose maintenant. Cet « emprunt analogique » a-t-il été fertile ? Le « rapport de convenance » (ibid.) établi entre la « grande invention » et l'accès au nouveau en situation d'enseignement ou de formation a-t-il été productif ? Autrement dit, en quoi a-t-il été fécond de parler de cet accès au nouveau comme d'une invention ? Qu'est-ce que cela a donné à voir, à dire ?

11.1. Considérations d'ensemble

11.1.1. Est-il fécond de parler de l'accès au nouveau dans l'apprentissage et dans la formation, comme d'une invention ?

L'« emprunt analogique » a rendu possibles deux avancées en cascade. La première est une conception de l'accès au nouveau, c'est-à-dire une « « vision d'ensemble » fondée sur une perspective épistémologique » (Maggi, 2000, p. 2). La seconde est une intelligibilité du processus de confrontation à un problème, établie à partir des données issues de chacune des cinq expériences de terrain.

Les paragraphes qui suivent reviennent sur ces deux avancées.

11.1.2. Une conception de l'accès au nouveau

Parler de l'accès à du nouveau comme d'une invention, a impliqué un transfert du discours relatif à l'invention sur les domaines de l'apprentissage et de la formation. Plusieurs champs d'investigation ont été ouverts de ce fait.

Ainsi, a-t-on dit, chez l'élève (ou le formé), l'idée neuve survient dans un cadre problématique et intersubjectif. C'est donc un « événement » (Schlanger, 1988, p. 67), qui advient de façon impromptue dans une situation plus large, dans le cours du processus de confrontation à un problème particulier.

Mais l'idée neuve survient aussi dans un contexte intersubjectif spécifique, dans un face à face entre différents protagonistes – enseignant et élèves – qui oeuvrent à propos de ce problème, face à face dans lequel la posture de l'enseignant est cardinale. En effet, de même qu'une invention ne peut être produite « par règle et par méthode » (Schlanger, 1988, p. 70), il n'existe pas d'algorithme pour que les élèves produisent l'idée neuve. Cependant leur « disposition inventive » (ibid.) peut être favorisée – c'est-à-dire « leur capacité à accepter diverses ruptures » (ibid.) avec d'anciennes manières de penser et d'être, et avec leurs connaissances antérieures. Et seul l'enseignant peut le faire. Le praticien est alors face à de l'imprévu : il n'exécute plus seulement le prescrit mais va au-delà. Ses « manières d'agir » (Maggi, 2000) en situation ont un impact sur le processus des élèves : et notamment son habileté à saisir l'occasion – *kairos* –, et à ruser – *mètis* –, pour susciter, soutenir et contenir un champ potentiel communément partagé où les élèves mettent en œuvre des mouvements heuristiques.

Quelle conception de l'accès au nouveau est établie jusqu'ici ?

Dans l'apprentissage et la formation, l'accès au nouveau peut s'actualiser en un processus de confrontation à un problème (critère c) au cours duquel l'idée neuve survient sous forme d'événement. Les avancées de ce processus ne peuvent être comprises comme le seul fait de l'élève (ou du formé) qui met en œuvre des mouvements heuristiques. Elles procèdent également de déterminants structurels, conjoncturels et événementiels en interaction dont : le type de problème proposé (critère a), la pratique problématologique de l'enseignant ou du formateur (critère b), et sa capacité à recourir à *mètis* et *kairos* (critère d) pour instaurer une aire potentielle communément partagée où se déploient les mouvements heuristiques (critère e).

11.1.3. Premières remarques

Plusieurs traits de surface caractérisent les cinq situations rencontrées.

- la singularité : celle du processus de confrontation au problème, mais aussi celle du style du praticien qui constitue une « sorte de signature professionnelle » (Blanchard-Laville),
- la diversité : celle des types de problèmes proposés tant dans le scolaire que dans la formation d'adultes, celle des mouvements heuristiques mis en œuvre par les élèves et les formés,
- la variation : tant dans la pratique problématologique de l'enseignant ou du formateur que dans ses manières d'incarner les différentes ingéniosités,
- la récurrence : celle des dimensions du processus de confrontation au problème (avec entre autres la problémisation), celle des catégories de mouvements heuristiques mobilisés par les élèves et les formés, celle du recours à la pensée Mètis et à l'intelligence du Kairos chez le praticien lorsqu'il accepte d'agir au delà du prescrit,
- l'efficacité : celle des savoirs habiles du praticien, mais également des jeux coopératifs entre élèves (ou formés),
- le caractère impromptu des moments d'invention, des ruses du praticien, des dimensions du processus de confrontation au problème.

D'autres remarques globales peuvent être faites.

La confrontation à un problème est apparue comme une affaire dans laquelle le praticien comme l'élève (ou le formé) ont tous deux une place décisive, en ce qu'ils peuvent l'un comme l'autre soit l'empêcher soit la parasiter, comme il l'a été vu pour l'apprenti-mécanicien Raoul et les formateurs de l'IUFM. Autrement dit, l'une des conditions pour que le processus aille de l'avant est que tous deux se prêtent « mutuellement à ce rendez-vous de suffisante coïncidence » (Kaës, 2000, p. 142).

Quant aux moments d'invention rencontrés au cours de ces expériences de terrain, ils ont été vus comme des temps particuliers ayant à la fois les traits du moment au sens de Stern, et de l'événement au sens de Schlanger et de Zarifian. Chaque moment d'invention s'est ainsi présenté comme une « courte tranche temporelle où quelque chose d'important, d'essentiel pour le futur arrive » (ibid.) et qui survient « sans préméditation » (Stern, 2000, p. 74). Il s'est donné comme « un moment fort, un avant qui recule, un après qui se précise et s'enrichit » (Schlanger, 1988, p. 67), qui « surgit, survient, insiste [...] comme en excès sur les

significations établies [...et] ouvre sur un nouveau cours des choses, sur un nouveau devenir. » (Zarifian, 2000, p. 178/179). Le moment d'invention a donc pour caractère la brièveté, qui va de pair avec son intensité – « moment fort » – et son aspect crucial et décisif. C'est un moment de débordement du cours habituel des choses, et de rupture « avec des significations établies ». Les protagonistes sont alors précipités « complètement dans le présent » (Stern, 2000, p. 78) car il s'y vit pleinement l'effacement d'un passé en même temps que la préfiguration d'un futur, le passage de l'ancien au nouveau, c'est-à-dire un changement. On ajoutera que l'analyse des cinq séquences de confrontation à un problème a montré qu'il n'y avait pas « un seul » moment d'invention, mais une succession de bribes, de poussées d'invention qui adviennent dans une sorte de montée en puissance. L'idée neuve n'apparaît pas d'un seul coup à la fin d'une progression linéaire, elle se construit progressivement tout au long de la confrontation au problème : un « bribe d'idée » est avancée, puis est mise quelque temps en retrait pour se transformer en une autre, laquelle insiste, hésite, ré-itere...Entre chacune des poussées « existe une forme légère de discontinuité, mais [elles] sont enchaînées les unes aux autres, et font que les choses avancent, même si ce n'est pas de manière continue. » (Stern, 2000, p. 76). L'accès au nouveau procède donc non pas d'un, mais de plusieurs moments d'invention.

La conception construite jusqu'ici a posé que le processus de confrontation au problème et la mise en œuvre de mouvements heuristiques ne pouvaient être compris sans, entre autres, un entendement du type de problème proposé, de la pratique problématologique du praticien et de sa capacité à recourir – ou pas – à mètis et kairos. Or, au cours de l'analyse des cinq expériences de terrain, l'intelligibilité du processus de confrontation au problème a été remaniée, celle des mouvements heuristiques a été affinée, de même que celle de la pratique problématologique des praticiens. Tandis que l'entendement du recours à mètis et kairos a été élargi et précisé. Quelles avancées sur l'intelligibilité de l'accès au nouveau ces changements permettent-ils ? Quels approfondissements nécessitent-ils ? Quelles nouvelles pistes de recherche ouvrent-ils ?

C'est dans l'intention de répondre à ces questions que le paragraphe 11.2. reviendra sur le type de problème proposé (critère a), le paragraphe 11.3. sur les pratiques problématologiques du formateur (critère b), et le 11.4. sur le processus de confrontation au problème des sujets (critère c). Quant au paragraphe 11.5. il sera consacré à une intelligibilité des mouvements heuristiques mises en œuvre au cours de

ces cinq séquences (critère e), avant que les ingéniosités du praticien (critère d) – sur lesquelles cette recherche a mis plus particulièrement l’accent – ne fassent l’objet du 11.6.

11.2. Critère a : la catégorie problématologique des problèmes proposés

11.2.1. Une première catégorisation

Il a été choisi d’étudier les problèmes d’apprentissage et de formation proposés dans cette recherche, à partir de leurs caractéristiques problématologiques. Dans cette perspective, l’intérêt a été porté sur le fait que le problème peut – ou ne peut pas – admettre une réponse qui constitue une clôture du questionnement relatif à la question initiale. Deux catégories de problèmes ont ainsi été identifiées dans un premier temps. Ceux pour lesquels il existe un « corpus de savoir définitivement reconnu et enseignable comme tel » (Danino, 1999, p.8) avec « des lois générales de fonctionnement des symboles » (Andler, 1987, p. 136) qui résolvent le problème : ces problèmes admettent donc une réponse apocritique, transcendante au sujet, c’est-à-dire une solution qui, de ce fait, peut être prédéterminée par le praticien. Et ceux pour lesquels un tel corpus de savoir et de lois générales n’existe pas : pour ces derniers, toute réponse apportée constitue l’avancée d’un questionnement dans lequel subsiste de la problématique, porte la signature du sujet et ne lui préexiste donc pas. Dans ce second cas, a-t-on dit à l’issue de la séquence de DESS, il s’agit d’une « situation problématique » (ibid., pp 136-137). On conviendra, avec Andler, de parler de problème lorsque la réponse est apocritique, et de problématique lorsque la réponse est problématologique et relève plus de l’élucidation que de la résolution.

S’enquérir de la résolubilité d’un problème permet au praticien, non pas de prédire le questionnement des élèves (ou des formés) – lequel reste imprévisible dans le sens où les questions qui vont advenir ne peuvent être connues à l’avance –, mais d’en prédire la destinée. Pour les premiers problèmes, le questionnement est destiné à disparaître, pour les seconds la problématique est inéliminable, persiste et se transforme constamment, cette transformation constituant la réponse. Par ailleurs, les caractéristiques du problème qui induisent un certain type de questionnement – qu’on appellera caractéristiques problématologiques –, peuvent également donner au praticien, avant, pendant et après l’action, des éléments de repérage et de compréhension du processus de

problématisation des sujets. En effet, pour les problèmes résolubles, la dimension de quête de la réponse peut être aisément distinguée des deux autres (position et construction), en ce qu'elle prend la forme d'un produit exempt de questionnement, c'est-à-dire séquentialisé, banalisé et achevé. Tel n'est pas le cas pour les problèmes non résolubles, pour lesquels les trois dimensions sont enchevêtrées, et le produit signé et inachevé.

Mais là n'est pas tout. Comme la remarque a pu en être faite lors de l'analyse de la séquence à l'IUFM, une pratique d'indifférenciation question-réponse est inadaptée à des problèmes à réponse problématologique, ce que montre le tableau suivant.

	Problème : réponse apocritique	Problématique : réponse problématologique
Pratique d'indifférenciation question-réponse	<p>Guidage des élèves (ou des formés) vers la réponse qui préexiste. Ecrasement de la problémativité. Centration sur la quête de la réponse. Construction du problème laissée à la charge des formés. <i>(Aucune séquence étudiée ne correspond à cette situation)</i></p>	<p>Guidage des élèves vers la réponse que le praticien « a dans la tête » et qu'il considère comme étant celle que les élèves doivent produire. Dénaturation du problème. Manipulation des formés. Singularité des réponses déniée. <i>(problème du geste grossier à l'IUFM)</i></p>
Pratique de différenciation question-réponse	<p>Accompagnement des formés dans leurs trajets, en se mettant à distance de la réponse préexistante. Mouvements heuristiques érigés en objets d'apprentissage. <i>(Problème de mathématique en CMI)</i></p>	<p>Accompagnement des formés dans leurs trajets. Mouvements heuristiques érigés en objets d'apprentissage. Constitution d'un espace d'accueil des réponses. <i>(Problème de lecture CMI et problème des postures DESS)</i></p>

Tableau 47 : Pratique problématologique de l'enseignant ou du formateur, en regard de la nature du problème

Dans le cas pré-cité, les sujets sont guidés, comme dans la maïeutique socratique, vers la réponse que le formateur « a dans la tête », alors que leur réponse ne peut être prédéterminée. Ce qui conduit, non seulement à un écrasement de la dimension de

construction du problème, mais aussi à une manipulation des sujets vers la réponse qui est donnée comme étant la bonne, et qui les dépossède de celle que chacun d'eux aurait pu élaborer. Le problème y est présenté comme ayant une réponse qui transcende les sujets, ce qui constitue une distorsion. Cette première catégorisation s'est néanmoins révélée insuffisante à classer les cinq problèmes rencontrés.

11.2.2. Une seconde catégorisation

Jusqu'ici les problèmes n'étaient regardés que du point de vue de leur réponse, avec l'allant-de-soi que les questions ne pouvaient être que prédéterminées. Or, il est apparu en cours d'analyse, que le problème de lecture sur le système solaire posé à des CM1 n'avait pas de question préexistante⁷⁴: un réseau de questions avait été entièrement construit par les élèves en cours de confrontation, réseau pour lequel, de plus, aucune question référente, aucune question fil-conducteur ne rassemblait avec elle toutes les autres. La catégorisation initiale s'est alors ouverte à la classe des problèmes à question non prédéterminée.

Une autre distinction a pu également être faite, cette fois dans la catégorie même des problèmes à question prédéterminée. S'agissant du problème des postures de DESS, la question assignée par le formateur non seulement fédérait un entrelacs de questions auxiliaires et se rattachait à un réseau de questions connexes, mais en outre se constituait comme une question à double visage (choix d'un champ de pratiques et posture pour l'invention de l'action).

⁷⁴ Outre la question de départ qui, elle, a été laissée de côté pendant une grande partie de la confrontation

		Question		
		prédéterminée		non prédéterminée
R é p o n s e		Question : unique référent	Question fil conducteur constitué d'entrelacs de questions auxiliaires et connexes	Réseau de questions situées et hétérogènes élaborées en cours de confrontation Pas de question fil conducteur
	Réponse apocritique	Problème d'identification d'une clé (Mécanique Marine) Problème d'arithmétique (CM1)		
	Réponse problématologique	Problème du geste grossier (IUFM)	Problème des postures de l'intervenant en organisation (DESS).	Problème de lecture du texte sur le système solaire (CM1).

Tableau 48 : Une seconde caractérisation problématologique des cinq problèmes d'enseignement et de formation proposés

Les questions prédéterminées des problèmes ont donc présenté, elles-mêmes, des variations assez larges.

11.2.3. Intérêt d'une catégorisation problématologique

Une telle catégorisation s'attache à mettre en évidence le rapport entre les caractéristiques du problème et le questionnement des élèves (ou des formés). Du tableau précédent, il ressort que la nature d'un problème a une incidence sur trois aspects du questionnement des sujets : sa destinée, sa détermination, sa capacité à « se fondre », à se fédérer – ou pas – en un fil conducteur ou en un référent.

a) sa destinée :

- La suppression : problème résoluble.
- Le maintien avec transformation : problème non résoluble.

b) sa détermination :

- Le questionnement naît et s'organise autour d'une question prédéterminée (unique ou faite de plusieurs questions auxiliaires et connexes).
- Le questionnement est entièrement construit par les sujets au cours de la confrontation et ne s'attache à aucune question préexistante : il est situé.

c) sa capacité de fédération :

- Le questionnement se rattache à une question fil conducteur.
- Le questionnement sera dit « buissonnier » (Jorro, 1999, p. 112), en ce qu'il a des entrées multiples, s'étend dans des directions diverses et par conséquent est irréductible à toute unification.

Ce qui peut être consigné dans le prochain tableau.

	Question prédéterminée	Question(s) située(s)	
	Question référente	Question fil conducteur	Questionnement buissonnier
Réponse apocritique	Questionnement qui naît et s'organise autour d'une question prédéterminée référente, puis meurt avec la réponse. Dimensions du processus de problématisation distinguables. <i>(Problèmes de mécanique et d'arithmétique).</i>	<i>(Aucun problème étudié ne correspond à ce cas de figure)</i>	<i>(Aucun problème étudié ne correspond à ce cas de figure)</i>
Réponse problématologique	Questionnement qui naît et s'organise autour d'une question prédéterminée référente (unique ou constituée de questions auxiliaires et connexes), puis se transforme et survit dans la réponse. Processus de problématisation inachevé aux dimensions enchevêtrées. <i>(Problèmes du geste grossier et des postures de l'intervenant)</i>	<i>(Aucun problème étudié ne correspond à ce cas de figure)</i>	Questionnement situé, et qui s'étend dans différentes directions se transforme, et se maintient dans la réponse. Pas de question référente. Processus de problématisation inachevé. <i>(Problème de lecture)</i>

Tableau 49 : L'incidence des caractéristiques problématologiques des cinq problèmes étudiés, sur le questionnement des sujets

11.2.4. Des catégorisations qui induisent une réflexion sur l'accès au nouveau dans l'apprentissage et la formation

Les précédents tableaux conduisent à un questionnement sur le nouveau auquel les élèves ou les formés accèdent dans la confrontation à un problème ou à une problématique.

Le point de départ va être une réflexion sur les réponses problématologiques. Ce sont des produits signés dans lesquels la problématique est maintenue, a-t-on dit. A tel point que, pour certains d'entre eux, on est tenté de parler de produit inédit, c'est-à-dire « qui n'a pas été imprimé, publié, que l'on n'a jamais vu » (Larousse, 2003). La compréhension du texte sur le système solaire élaborée par les cinq élèves de CM1 a-t-elle déjà existé sous cette

forme auparavant ? Le mémoire de DESS d'un futur intervenant en organisation est-il un produit déjà écrit tel quel par d'autres ? Que dire de la dissertation de philosophie d'un étudiant, du conte merveilleux d'un collégien, du commentaire composé du lycéen qui « sera nécessairement chaque fois nouveau, se constituant laborieusement au pas à pas, et connu seulement lorsqu'on sera au bout du parcours. » (Abrecht, 1991, p.46-47) ? Et qu'en est-il de la manière propre à un PE2 d'envisager la réponse à un geste grossier ?

Ce serait confondre le neuf et l'inédit. Parce qu'elle porte la signature d'un sujet « qui entend ne pas être confondu avec la masse » (Ridel, 2000, p. 28), il est fort peu probable qu'une réponse problématologique soit jamais identique à une autre. Et c'est en cela qu'elle est neuve : dans sa singularité. Elle a « le caractère de ce qui est unique ou bien de ce qui est rare ou exceptionnel » (ibid.). La singularité procède ici de l'originalité, c'est-à-dire de la manière propre à un sujet – ou à un groupe de sujets – de convoquer, présenter et mettre en liens, des notions, des questionnements, des thématiques, dont certaines sont inattendues – au sens de « ne sont pas attendues là ». Aussi, est-il rare qu'une réponse problématologique n'ait pas un caractère de nouveauté, si infime soit-il. Cependant, la nouveauté ne suffit pas à l'inédit. Il faut que, de surcroît, la réponse conduise à un changement de « l'état des problématiques » (Schlanger, 1991, p. 82) et à une modification du « répertoire disponible » (ibid.), à un « décollage [...] qui fait écart, qui dévie [...] des normes, par dissociation d'éléments habituellement associés » (Anzieu, 1981, p. 18). Or sauf exception, dans l'apprentissage et la formation ce n'est jamais le cas. Et ce n'est d'ailleurs pas dans cette intention qu'une réponse est produite, mais plutôt dans celle de se conformer à des normes, dans une visée d'appropriation : la compréhension du texte sur le système solaire des élèves de CM1 si singulière et neuve soit-elle, ne conduit pas, pour autant, à une vision nouvelle pour l'humanité, de l'ensemble des problématiques relatives au passage de l'hypothèse géocentrique à l'hypothèse héliocentrique à l'époque de Galilée.

Le fait qu'une réponse problématologique soit neuve mais non inédite, conduit cependant à penser, que quelque chose peut être appris à partir d'elles, sur le nouveau auquel les sujets ont accédé au travers de l'élaboration de ce produit.

Revenons à la séquence de lecture du texte sur le système solaire, et à Laura qui apprend de la bouche du maître que Galilée avait été emprisonné alors qu'il « avait raison ». Un affect – le sentiment d'une injustice qui trouve un écho particulièrement fort en elle, – la pousse d'abord à une vive réaction : « ils sont bêtes alors », et ensuite à avancer

qu'ils « auraient dû vérifier avant de le mettre en prison ». La question de la vérification de certaines hypothèses scientifiques – et pas seulement celle de Galilée – se trouve alors posée, construite, problématisée. Ce qui mène les élèves à une connaissance nouvelle : certaines vérifications ont été impossibles à cette époque, faute d'instrument.

Dans ce court moment, le nouveau – en l'occurrence l'emprisonnement de Galilée –, objet extérieur présenté par le maître, a été changé par Laura en un objet singulier qui s'est mis à être en elle alors qu'il n'était pas auparavant. Les manifestations langagières de l'élève montrent que le fait historique a bien pris naissance à partir de la présentation du maître, mais pas exactement tel que le maître l'avait présenté. Sa naissance a été consubstantielle de celle d'un questionnement, de problématiques, d'une problématisation habitée d'affect, qui visait la reconstruction des conditions d'emprisonnement de Galilée : comment a-t-on pu l'incarcérer alors qu'il avait raison ? qu'est-ce qui fait qu'on n'a pas pu vérifier ce qu'il disait ? Autrement dit, le fait historique s'est mis à être dans Laura dans une imbrication à un réseau de questions qui transportaient des informations, des notions, elles-mêmes nouvelles. Il est donc passé au delà de sa forme initiale : en cela il a été transformé. Comme s'il avait été nécessaire à cette élève, d'élucider certaines des conditions de la condamnation du savant, d'ébaucher une re-construction possible du fait à partir d'une perspective critique, de l'« intégrer » à son imaginaire. Le nouveau ne pouvait-il prendre vie et s'ancrer en elle, à cet instant précis, qu'enveloppé, pénétré d'affect et problématisé ? : « L'accès à un nouveau savoir – qu'il se fasse par l'intermédiaire d'une personne enseignante, d'un livre ou d'un autre médium – est d'abord accès à un objet extérieur au sujet, tout comme l'objet transitionnel est extérieur au petit enfant. Mais l'apprentissage est appropriation de l'objet de savoir par le sujet, et cette appropriation est une sorte de recréation de l'objet dans le sujet apprenant qui le transforme en objet interne, en sorte que, là aussi, on s'entend à ne pas poser la question : « cet objet, tu l'as conçu ou t'a-t-il été présenté du dehors ? » » précise Mosconi (1996, p. 85).

Une première remarque s'impose. Ce qui a été désigné jusqu'ici dans ce travail sous le nom d'« invention », pourrait précisément correspondre à ce que Mosconi appelle une « sorte de recréation de l'objet dans le sujet apprenant ». En effet, la formation de « bouts de scène successifs » menant à l'idée neuve, par le biais de mouvements heuristiques et de problématisation, semble être une manière de comprendre la transformation de l'objet présenté par le praticien, en objet singulier. Les moments d'invention s'apparenteraient donc aux moments de recréation de l'objet par transformation.

En suivant Mosconi, on posera donc qu'en situation de confrontation à une problématique, lorsqu'un champ potentiel communément partagé est instauré – le plus souvent à l'initiative du praticien –, le nouveau n'est pas strictement intégré tel que « présenté du dehors ». Il s'accompagne d'une « sorte de recreation », où l'objet présenté est transformé en objet singulier. Il sera avancé par suite que, dans ces conditions :

- L'objet singulier étant une transformation de l'objet « présenté du dehors », il en résulte que les deux objets ne sont pas strictement identiques. Et par conséquent, il est possible que le nouveau soit différent par quelque aspect, de celui qui lui est présenté, tout en gardant les principaux traits.

- Tous les sujets en présence ne construisent pas le même objet singulier. Chacun d'eux accède à un nouveau qui est à la fois suffisamment commun et suffisamment différent pour permettre une communication entre eux à son propos.

- Le nouveau peut être multiple, hétérogène : les élèves de CM1 ont élaboré des connaissances historiques, géographiques, mais aussi épistémologiques : « La vraie vérité c'est quoi ? »...

- Le nouveau peut déborder le prévu : le maître de CM1 pouvait-il prévoir que les élèves allaient aborder la question de la ponctualité des savoirs et en particulier à l'école ?

- Le nouveau construit peut ne pas être entièrement cerné et donc connu du praticien. L'élaboration de l'objet singulier est une activité qui lui échappe en partie. Elle n'est perceptible que par les manifestations – langagières ou non – du sujet, et conserve de ce fait une part de mystère. Le praticien n'en connaît pas les limites, les contours, il ne sait pas jusqu'où le sujet est allé dans sa « recreation ». Des savoirs périphériques nouveaux peuvent donc avoir été construits à son insu.

Jusqu'ici, il n'a été question que des caractéristiques du nouveau construites à partir des problématiques. Comme si cela ne concernait pas les problèmes à résoudre. Il est nécessaire de s'arrêter sur ce point.

Les problèmes stricto sensu ont la particularité de permettre des réponses prédéterminables, (qui, par exemple, sont séquentialisées, banalisées et impliquent une suppression du questionnement). Toute trace de « subjectivité et de temporalité » (Ardler, 1987, p. 137) y est résorbée, autrement dit le cheminement, la singularité, l'originalité deviennent imperceptibles : le sujet singulier semble s'y être effacé au profit d'un sujet

épistémique, interchangeable. Or cette présentation n'est que l'habillage final et après-coup d'un parcours, habillage qui, bien que nécessaire, « cache la lutte, dissimule l'aventure. L'histoire toute entière disparaît. » dira-t-on, en reprenant les propos de Lakatos (1984, p. 183-184). En conséquence, les réponses apocritiques se différencient des problématologiques en ce qu'elles camouflent la singularité du cheminement du sujet, et non par l'absence de « récréation » du nouveau.

Rien n'interdit donc, a priori, de penser que le nouveau élaboré lors de problèmes stricto sensu a les caractéristiques précédemment mises en évidence pour les problématiques. A l'instar de la situation de confrontation au problème d'arithmétique posé à ces mêmes élèves de CM1, qui a été l'occasion non seulement d'une combinatoire nouvelle des quatre opérations, mais également – et c'était inattendu –, de la construction de la notion d'ensembles disjoints (ensemble des colis et ensemble des caisses), et de la mise en œuvre d'un raisonnement déductif à contrario qui permettait de conclure à l'impossibilité d'inclusion de ces mêmes ensembles. Et que dire alors de l'objet unique fabriqué par Laura qui pour figurer la disjonction de ces deux ensembles, a mis en scène deux balances dans le coffre de la camionnette sur lesquelles devaient être faites deux pesées distinctes ?

11.2.5. Peut-on alors continuer de parler de « moments d'invention » ?

Le nouveau auquel accèdent les élèves ou les formés par la confrontation à un problème a pour première caractéristique de ne pas être inédit, a-t-on dit. Il est « déjà là, préexistant, disponible » (Ardoino, 2000, p. 218). Il est mis en présence, mis à disposition, présenté au sujet. Le sujet le « trouve là ». Sa deuxième caractéristique est que pour être trouvé, il doit aussi être créé. C'est en ce sens que Mosconi parle d'« une sorte de récréation » de l'objet extérieur.

Il apparaît donc que l'expression « moments d'invention » utilisée jusqu'ici dans ce travail pour parler du moment où l'idée neuve advient chez les sujets, charrie avec elle l'ambiguïté selon laquelle le nouveau auquel ils accèdent serait inédit.

11.2.6. Accès au nouveau et réinvention

Il sera donc décidé d'abandonner l'expression « moments d'invention » au profit de « moments de réinvention » :

- le mot « invention » signifiant que quelque chose se met à être dans le sujet qui n'était pas auparavant. La naissance a lieu par une activité du sujet qui transforme l'objet « présenté du dehors », et pour cela, mobilise des mouvements heuristiques.

- le préfixe « re » signifie qu'une fois de plus, un sujet accède à ce nouveau : d'autres avant lui l'ont déjà fait. Il s'agit donc de ce que Winnicott appelle une « expérience culturelle », la culture étant ici « la tradition dont on hérite » (1971, p. 137). De ce fait, le sujet devient un héritier parmi d'autres d'une tradition.

- Mais le « re » peut aussi indiquer que, parce qu'il relève du « jeu réciproque entre l'originalité et l'acceptation d'une tradition » (Winnicott, 1971, p. 138), le nouveau auquel le sujet accède n'est pas exactement tel qu'il lui est présenté. Il peut, par quelque aspect le déborder, de ce fait, il n'est pas précisément délimité par le praticien, et se manifeste au travers de produits qui présentent une certaine singularité.

Les avancées précédentes vont être rassemblées dans le tableau ci-dessous.

<p>Dans les situations de confrontation à un problème d'apprentissage ou de formation, lorsqu'un champ potentiel communément partagé est instauré, le nouveau est à la fois trouvé-là et inventé.</p> <p>Les moments où advient l'idée neuve seront alors nommés « moments de réinvention ».</p>	
<p>Le nouveau procède de la « récréation » de l'objet de savoir par transformation en objet singulier.</p>	
<p>Il est non inédit (d'autres avant lui y ont eu accès).</p>	
<p>Il peut différer, par quelque aspect, de l'objet présenté du dehors, mais en garde les principaux traits.</p>	
<p>Il peut être enveloppé d'affect et problématisé : il déborde alors de ce que le praticien a prévu.</p>	
<p>Il ne peut être entièrement connu, délimité, identifié par le praticien.</p>	
<p>Des apprentissages périphériques hétérogènes et inattendus peuvent être faits, y compris à l'insu du praticien.</p>	
<p>Le nouveau auquel accèdent les sujets en présence n'est pas donc pas uniforme.</p>	
<p>Dans les problèmes stricto sensu, la résolution supprime la problématique.</p> <p>Elle est prédéterminable.</p> <p>Les traces de la récréation sont maquillées et rendues quasiment imperceptibles dans la réponse.</p> <p>La subjectivité et de la temporalité y sont masquées.</p>	<p>Dans les réponses problématologiques, la problématique est irréductible.</p> <p>Les traces de la récréation subsistent dans la réponse.</p> <p>Des expressions de la subjectivité et de la temporalité y sont tangibles.</p> <p>Les réponses produites peuvent être neuves au point de ne jamais avoir existé auparavant.</p> <p>Elles ne sont pourtant pas inédites.</p>

Tableau 50 : Une caractérisation de l'accès au nouveau à partir des cinq expériences de terrain

11.2.7. Approfondissements possibles concernant la caractérisation des problèmes

La caractérisation problématologique des problèmes d'apprentissage et de formation, initiée à partir des cinq expériences de terrain peut être continuée dans plusieurs directions :

- La poursuite de la catégorisation des principaux problèmes posés dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante, avec en particulier les problématiques d'écriture de texte qui n'ont pas été abordées ici.
- Les réponses problématologiques doivent encore être étudiées. En effet, le problème de lecture donné aux CM1 a admis une réponse qui a consisté en la transformation continue d'un questionnaire. Il a cependant été remarqué que cette avancée a également procédé d'une succession de micro-résolutions. Et il n'a pas été possible de comprendre s'il en était de même pour les deux autres problématiques étudiées (en DESS et à l'IUFM), car l'une était inscrite dans la durée de l'année de

formation, l'autre a été entravée par la pratique problématologique des formateurs. La question qui se pose est cependant la suivante : toutes les réponses problématologiques relèvent-elles d'une suite de micro-résolutions et d'élucidations ? Existe-t-il également des problématiques qui relèveraient d'élucidations seulement ? Et qu'entendre par élucider ? Vise-t-on simplement une compréhension globale ou bien la construction chemin faisant d'une suite d'éclairages possibles, concernant certains aspects d'une situation, éclairages qui laissent des zones d'ombre, mais qui peuvent également parfois relever de moments de transparence ?

11.2.8. Nouvelles pistes de recherche

S'il a été question jusqu'à présent des problèmes d'apprentissage et de formation universitaire professionnalisante, les problèmes de formation à la recherche dans la pédagogie universitaire – et en particulier en Sciences de l'Éducation – semblent relever de catégories particulières. Peut-on y repérer des problèmes stricto sensu ou seulement des problématiques ? Les questions sont-elles toujours non prédéterminées ? Admettent-ils tous une question fil conducteur ?

Et quid des problématiques de recherche posées dans le cadre d'une méthode précise : recherche expérimentale, différentielle, clinique... ? Quel impact sur le processus de problématisation des apprentis-chercheurs ?

Il a été montré, dans le paragraphe 11.2., que si la « nature » du problème a une incidence sur le questionnement des sujets et par conséquent sur leur processus de problématisation, la pratique problématologique de l'enseignant ou du formateur peut être – ou pas – cohérente avec le problème. Le prochain paragraphe s'attachera à exposer les avancées concernant ces pratiques particulières.

11.3. Critère b : les pratiques problématologiques de l'enseignant ou du formateur

Rappelons d'abord ce qui est entendu par pratique problématologique. C'est une pratique de questionnement de l'enseignant ou du formateur – questionnement n'étant pas ici réduit à un ensemble de questions à l'habillage interrogatif. Cette pratique

consiste, pour le praticien, à privilégier, dans l'instant : soit un guidage des sujets vers la réponse ou vers les préoccupations qu'il « a dans la tête » – et il s'agit alors de l'indifférenciation question-réponse – ; soit la promotion de leurs propres trajets de réinvention – et il s'agit alors de la différenciation question-réponse.

11.3.1. Les avancées

L'analyse des cinq séquences permettent deux avancées concernant ces pratiques.

- La première est que des *variations* dans la pratique problématologique de chacun des cinq enseignants ou formateurs a pu être observée. Ces variations ont présenté deux modalités.

- L'une est le *déplacement* d'une pratique à l'autre, à l'intérieur d'une même séquence, à l'exemple du maître de CM1, qui laisse les élèves poser des questions de vocabulaire à propos du texte sur le système solaire (différenciation question-réponse) et qui est contraint, après avoir laissé un temps d'investigation au groupe, à un guidage du type : « Céleste [...] ça vient de ? [...] Mais quelque chose qui est en rapport avec les planètes et qui commence par un c [...] Si on lève la tête, qu'est-ce qu'on voit ? » (tp 188-193), ce qui est de l'ordre de l'indifférenciation question-réponse.
- L'autre est la *circulation* de caractéristiques de l'une des pratiques vers l'autre pratique, comme le tuteur Pierre qui, à l'intérieur un guidage strict des PE2 par un questionnement prédéterminé (indifférenciation), laisse néanmoins s'exprimer le désaccord imprévu d'Amandine (différenciation).

On pourrait alors dire, après Bru (2003, p. 187), que « les modes de variation (les formes de mobilité) caractérisent les pratiques [problématologiques] autant que les modalités qui sont régulièrement (cette régularité n'étant pas sans exceptions en fonction des contextes) reproduites à travers les différentes pratiques ». Et par conséquent, il ne s'agit plus de parler de « la » pratique problématologique de tel enseignant, mais de « ses » pratiques problématologiques.

- La deuxième avancée est que, comme il sera explicité en 11.6., la différenciation question-réponse peut être vue comme une *modalité du refus*, c'est-à-dire comme un tour habile du praticien qui, dans l'instant, a perçu l'urgence de ne pas donner la

réponse, pour privilégier les cheminements sujets, et par conséquent leur processus de confrontation au problème.

11.3.2. Les perspectives de recherche

Il serait intéressant non seulement d'étudier les variations et les permanences dans les pratiques problématologiques d'un même praticien, ainsi que leur impact sur le processus de problématisation des sujets et sur leurs mouvements de réinvention, mais également de réfléchir à un dispositif de formation à ces pratiques, tant dans la formation d'enseignant que dans la formation de formateurs.

11.4. Critère c : le processus de confrontation au problème des sujets

Quelle intelligibilité du processus de confrontation au problème des élèves et des formés, est-il possible de construire à partir des cinq séquences étudiées ? Quel entendement de la « confrontation » en situation d'enseignement et de formation, et du « processus » peut alors être élaboré ?

11.4.1. Rappel à propos de l'expression « confrontation à un problème »

Il a été choisi de parler de confrontation à un problème, à partir de quatre avancées, établies avant l'analyse des données des cinq expériences de terrain.

1) La résolution de problème n'est pas le terme générique pour tous les problèmes d'apprentissage ou de formation, mais seulement un cas particulier qui a des caractéristiques propres. Ce terme ne peut donc être employé que pour les problèmes stricto sensu (réponse apocritique, solution) et pas pour les problématiques (réponse problématologique).

2) La situation est considérée comme un temps où plusieurs sujets sont face à un problème, mais sont aussi face à face à propos d'un problème : ils sont donc dans une confrontation.

3) Les débats, les discussions n'y sont pas vus comme des temps de mise en œuvre des seuls processus cognitifs, mais aussi comme des moments où se profilent des enjeux affectifs et relationnels.

4) Le processus de problématisation est compris à partir de ce que Fabre appelle « les trois activités cognitives » (1999, p. 199) : position, construction et résolution de problème.

L'analyse du processus de confrontation au problème dans les cinq séquences a commencé avec l'instrument ci-dessous, emprunté à Fabre. Le terme « résolution de problème » y a cependant été remplacé par celui de « quête de la réponse », lequel pouvait correspondre tant aux problèmes stricto sensu qu'aux problématiques.

Position du problème → Construction du problème → Quête de la réponse



Rappel : Processus de problématisation

Avant l'analyse des données issues des terrains d'expérience, les termes « confrontation au problème » et « processus de problématisation » étaient employés, sans qu'une distinction et un lien n'aient été explicitement construits entre eux. Dès les premières analyses, des avancées ont pu être faites, lesquelles vont d'abord être brièvement exposées avant que d'être plus longuement reprises dans les prochains paragraphes :

- d'abord dans l'intelligibilité des trois dimensions du processus de problématisation (paragraphe 11.4.2) ;

- ensuite, une dimension de l'activité des sujets – qui ne relève ni de la position, construction, ou quête de la réponse au problème proposé par les praticiens, et qui pourtant est apparue nécessaire pour que le processus de problématisation puisse aller de l'avant – a pu être identifiée et caractérisée en partie. Cette dimension a été nommée « problémisation » (paragraphe 11.4.3.) ;

- enfin, le processus de confrontation au problème a été conçu comme un processus qui rassemblait les processus de problémisation et de problématisation. Il reste à expliciter ce qui est alors entendu par processus et par confrontation (paragraphe 11.4.4.).

11.4.2. Le processus de problématisation des sujets

Les avancées précédentes permettent un début de caractérisation des dimensions du processus de problématisation chez les élèves ou les formés.

Position	Construction	Quête de la réponse
<p>Reconnaissance ou re-création d'un problème comme problème-pour-soi.</p> <p>Avoir conscience d'un problème.</p> <p>Constater un désaccord sur un sujet.</p> <p>Reformuler le problème.</p>	<p>Invention et structuration d'un espace d'investigation visant l'élucidation des conditions du problème</p> <p>Se centrer sur la compréhension, la définition, la détermination des données, des enjeux, des circonstances : discussion, argumentation.</p> <p>Mettre en liens les données.</p> <p>Inscrire le problème dans un réseau de problèmes.</p>	<p>Invention et exécution de plans successifs, conduisant à la production d'une réponse.</p> <p>Reconstitution après coup (avec transformation) d'un cheminement vers la réponse, de manière à le rendre intelligible à autrui : constitution de trajectoire.</p> <p>Produire un énoncé qui stoppe le questionnement ou qui constitue une avancée contenant une transformation de ce questionnement.</p>

Tableau 51 : Des repères pour distinguer les différentes dimensions du processus de problématisation

Ce tableau rend nécessaire un retour sur la spécificité de la problématique des postures posée aux étudiants de DESS. On rappelle qu'il s'agit, pour les futurs intervenants, de décider d'un champ de pratiques (expert ou consultant). Or, prendre une telle décision ne demande pas seulement « une transmission et une acquisition de compétences à prédominance cognitive » (Ardoino, 2000, p. 117), ou encore « l'acceptation purement intellectuelle » (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 305) de concepts pour agir – tels que ceux de « paradigme », de « positionnement dans le conflit paradigmatique », « modèles de pensée ». Il s'agit que corrélativement, la question s'inscrive dans le vécu des formés et dans la durée, pour que soient mis en œuvre des « processus plus explicitement temporels, relationnels, intersubjectifs d'**appropriation**, de **perlaboration**, de **maturation**, impliquant l'affectivité et le registre libidinal » (Ardoino, 2000, p. 117). De façon que puisse se faire « une sorte de travail psychique qui permet au sujet d'accepter certains éléments refoulés et de se dégager de l'emprise de mécanismes répétitifs. » (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 305). Par exemple, le formateur Eric parle du travail qui consiste, pour le formé, à reconnaître le paradigme dans lequel il « est préférentiellement », mais aussi à se « réconcilier avec l'autre paradigme ». Cependant ce travail psychique d'acceptation et de dégagement qui ressort de la perlaboration passe très peu par la mise en mots. En cela, il ne relève pas d'un débat d'arguments identifiés. Il ne peut donc pas être compris comme une argumentation.

D'autre part, la réponse à cette problématique ne peut non plus être, ni énoncée ni délimitée comme telle. Le formateur ne pourra en percevoir que des traces, par exemple au travers du mémoire de DESS. Et par conséquent, les dimensions de construction et de quête de la réponse, telles que déterminées ci-dessus, semblent ne pas convenir à la problématique des postures. Un futur travail de recherche pourrait donc s'intéresser plus spécifiquement à ces problématiques de formation qui demandent un travail psychique mis en lien avec des concepts pour agir, et qui peut amener à une autre compréhension du processus de problématisation inhérent.

11.4.3. Le processus de problématisation

11.4.3.1. Les premières avancées

La séquence de résolution de problème en CMI avait permis de mettre en évidence l'apparition, en marge du processus de problématisation, de plusieurs moments d'échanges concernant autre chose que les trois dimensions mises en évidence par Fabre. Ces échanges avaient pour particularité d'être des sortes de « fenêtres » où se donnaient à entendre des questions porteuses d'enjeux fondamentaux qui étaient ensuite problématisés, questions auxquelles des réponses pouvaient être apportées. L'étonnant est que ces questions, bien que hors espace didactique, étaient cependant nécessaires pour que le processus de problématisation, un instant interrompu, puisse reprendre. Tout se passait comme si le problème d'apprentissage ou de formation générait ou permettait l'expression, chez les protagonistes (élèves, formés ou praticien), d'un problème d'un autre genre, auquel il fallait impérativement apporter une réponse pour que le problème initial puisse suivre son cours. De nombreuses zones d'ombres subsistaient. Quel était ce deuxième genre de problèmes que les élèves posaient ? En quoi était-il irréductiblement lié à la poursuite du problème initial ?

11.4.3.2. Problématisation et quête du soi

L'analyse des cinq séquences permet d'avancer les résultats suivants. Un temps de problématisation au moins a pu être identifié dans chaque séquence. Chacun d'eux s'est donné comme un moment où a fait irruption sur devant de la scène – on dira métaphoriquement, à la manière des lapsus – des échanges, questions, débats, qui ont

concerné une dimension identifiée comme relevant de la quête du « soi-élève » (Blanchard-Laville, 2001, p. 229), ou du soi-formé. Cette dernière est apparue inachevable, montrant un soi-élève ou formé en « édification continue » (ibid.), en constante réélaboration – ce qui explique la permanence de ce processus dans la confrontation à un problème. La problématisation a donc exprimé la quête du soi portée « au vu » de tous, objectivée et problématisée.

Elle a, la plupart du temps, abouti à un état intersubjectif nouveau dans le groupe, c'est-à-dire à une « connaissance implicite que chacun a de leur relation, le concernant et concernant l'autre, la manière dont ils travaillent habituellement, et leur manière d'être ensemble. » (Stern, 2000, p. 75) neuve. Chacun des temps de problématisation a constitué une sorte de « moment-palier [...qui] redéfinit et réoriente » (ibid.) les conditions intersubjectives de la poursuite du processus de problématisation laissé en suspens. Lors de la séquence de résolution de problème en CM1, l'un des moments de problématisation a même immédiatement précédé un moment de réinvention où l'idée neuve amenant à la résolution est advenue chez la plupart des élèves. Ces moments ont été « des moments-paliers « brûlants », des sortes de « moments de vérité » très chargés sur le plan affectif » (Ibid., p. 78). En témoigne l'intensité des rires des étudiants de DESS, lorsqu'Alex réplique à Christiane « Et ça te rassure ? » : ce « moment-palier brûlant » a permis non seulement de faire éclater la tension du groupe, mais aussi de remettre tous les membres du groupe à leur place de formés, de façon qu'ils puissent continuer de reconnaître comme problème-pour-eux, celui des postures de l'intervenant en organisation.

Les temps de problématisation sont donc survenus chaque fois que le problème d'apprentissage ou de formation engendrait chez les sujets une inquiétude qui devenait palpable. Tout s'est passé comme si le soi des élèves ou des formés en était remis en cause, et plus encore, devait être remanié. Comment comprendre que les sujets des cinq séquences étudiées, alors qu'ils étaient dans un processus de problématisation par lequel ils accédaient à du nouveau, ont été en même temps propulsés dans un processus de quête du soi ? Comment comprendre ce lien entre accès à une connaissance nouvelle et quête du soi ? Comment expliquer que « c'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi » (Winnicott, 1971, p. 76) ?

Les moments de réinvention constituent « des phases de crise pour l'appareil psychique. Comme dans toute crise, il y a un bouleversement intérieur, [...], une mise en question des structures acquises, internes et externes, une régression à des ressources inemployées qu'il ne faut pas se contenter

d'entrevoir mais dont il reste à se saisir, et c'est la fabrication hâtive d'un nouvel équilibre, ou c'est le dépassement créateur » (Anzieu, 1981, p. 19). L'analyse de ce qui a été appelé « temps de problémisation » montre que ce « bouleversement intérieur » pour l'appareil psychique a également concerné le soi. A ce point de la réflexion, il est nécessaire de préciser ce qui est entendu par « soi ».

11.4.3.3. Qu'est-ce que le soi-élève ou le soi-formé ?

Le soi « se constitue progressivement ; il n'existe pas à la naissance » (1963, p. 118) dit Mead. Il est constitué lorsque l'individu a la capacité de s'éprouver « lui-même comme tel » (ibid.), et devient « un objet pour lui-même » (ibid.). Comment se constitue le soi ?

L'individu ne peut pas, tout seul, s'éprouver « lui-même comme tel ». C'est essentiellement dans, et à partir du regard de l'autre, que le soi se constitue, et se reconstitue en continu. Il est cependant important de comprendre qu'ici, le regard de l'autre est à la fois un « point de vue » (Mead, 1963) et un « miroir » (Winnicott, 1971).

11.4.3.3.1. Le regard de l'autre comme « point de vue »

Chez Mead, le point de vue est un regard porté sur un fait, c'est-à-dire une manière de le considérer et d'y réagir. Le regard implique donc « un ensemble de réactions » (Mead, 1963, p. 137) par rapport à ce type de fait. Cet ensemble de réactions, lorsqu'il est stabilisé, est appelé « attitude ». L'individu constitue son soi « non pas directement, mais seulement indirectement en se plaçant aux divers points de vue des autres membres du même groupe social, ou au point de vue généralisé de tout le groupe social auquel il appartient » (ibid., p. 118). Autrement dit, le soi se construit à partir de deux types de points de vue, et par suite, deux types d'attitudes : d'une part les attitudes individuelles des divers autres appartenant au même groupe social, et d'autre part « l'autrui généralisé », « ensembles organisés de réactions [qui] doivent exister chez tous, de sorte qu'un individu, [en faisant telle action], provoque la même réaction » (ibid., p. 137) chez tous les individus appartenant à la communauté. « La structure sur laquelle se construit le soi, est cette réaction commune à tous, car on doit être membre d'une communauté pour être un soi » (p. 138) souligne Mead. Dans le cas particulier des situations de confrontation à un problème d'enseignement ou de formation, c'est du soi de l'élève ou du formé qu'il s'agit. Le groupe social c'est le

groupe d'enseignement (la classe...) ou de formation. L'élève constitue son soi, en se plaçant à la fois au point de vue des divers autres (pairs ou praticien), et de l'autre généralisé (attitudes communes à tout le groupe), de façon à voir les choses comme eux les voient – ce qui ne signifie pas qu'il va s'y conformer statiquement et automatiquement. Le temps de problématisation est celui où, suite à une remise en cause du soi, l'élève ou du formé est amené à questionner, problématiser le point de vue d'un autre, de plusieurs autres membres du groupe, ou de l'autre généralisé. Le sujet va manifester son inquiétude par le biais du langage, des gestes, du regard... Ainsi Amandine dont le soi de PE2 se sent menacé parce que les formateurs attribuent une connotation sexuelle au geste grossier qu'elle a déjà fait. Elle ne peut donc pas prendre le point de vue des formateurs, et réagir comme eux réagissent au geste grossier. La PE2 va alors critiquer le point de vue des formateurs : « Mais honnêtement je l'ai fait, non mais c'est vrai... Pourtant j'ai jamais été euh... » s'enhardit-elle à dire. Ce n'est pas pour autant que je suis un délinquant sexuel, déclarera-t-elle dans l'entretien post. Et puis « qui ne l'a pas fait ? » demande-t-elle à tous. Un PE2 ne doit-il pas faire preuve d'honnêteté, ne pas se « voiler la face » ? A travers les réponses que font les autres membres du groupe, s'organise d'une part un rejet du point de vue des formateurs, et d'autre part, une attitude commune à l'ensemble des PE2 vis à vis de ce geste grossier : sa connotation sexuelle n'est pas prise en compte, il est considéré, avant tout, comme une provocation, une agression. Les valeurs d'honnêteté, de franchise président à la construction de cette attitude commune face au geste grossier. En quelque sorte, un autrui généralisé PE2, concurrent de celui des formateurs, est apparu peu à peu et a donné aux PE2 des « principes, c'est-à-dire les attitudes admises par tous les membres de la communauté à l'égard des valeurs de ce groupe. » (ibid.).

La construction de cette attitude commune révèle ainsi, chez les PE2, une manière d'être en rapport avec des valeurs. En ce sens, c'est aussi une situation d'évaluation : les PE2 ont mis à jour deux valeurs de l'enseignant qu'ils souhaitent être plus tard, à savoir l'honnêteté et la franchise. Mais cette évaluation est particulière : elle est impromptue ; elle « se niche » dans les marges de la séquence didactique ; elle est brève ; elle participe de la quête du soi-formé mais aussi du futur soi-enseignant ; elle est à la seule initiative des formés ; et enfin, elle ne fait l'objet d'aucune formalisation ultérieure, sans pour autant son aspect décisif en soit altéré. La problématisation peut donc être vue

comme une activité d'élèves ou de formés qui, parce qu'ils accèdent à du nouveau, objectivent la quête du soi, et ce faisant débattent des valeurs qui à cet instant deviennent critiques. Or, dit Schwartz, toute activité humaine implique une : « immersion dans le monde des valeurs en débat, que l'historique de la situation conduit à « retraiter », à réévaluer à l'aune des expériences concrètes. » (2000, p. 44). La problématisation fait ainsi apparaître l'évaluation comme une dimension de l'apprentissage et de la formation, qui ne se manifeste pas toujours dans les temps prévus à cet effet, se « loge » parfois « dans des interstices », et devient alors agie.

Mais le regard de l'autre, à partir duquel se constitue le soi, n'est pas seulement ce point de vue dans lequel le sujet peut lire et par suite organiser les «attitudes particulières que prennent les autres envers lui et envers eux-mêmes [et les] attitudes sociales de l'autrui-généralisé, ou du groupe social comme un tout auquel il appartient » (ibid., p. 134). Le regard de l'autre est aussi ce miroir dans lequel le sujet se voit tel que l'autre – où les autres – le créent.

11.4.3.3.2. Le regard de l'autre comme « miroir »

Revenons à Amandine et aux formateurs qui disent que le geste grossier a une connotation sexuelle. A ce moment, elle se voit, dans le regard des formateurs, telle que ces derniers l'auraient considérée s'ils l'avaient vue faire ce geste. Elle voit d'elle l'image insoutenable d'une personne ayant des intentions sexuelles déplacées envers les autres, ce qu'elle traduit par l'image du délinquant sexuel. De même que « ce que le bébé voit quand il regarde le visage de la mère, c'est lui-même, sans doute, mais non point statiquement : c'est lui-même tel que la mère le crée » (Gantheret, cité par Blanchard-Laville, 2001, p. 229), ce qu'Amandine aurait vu dans le regard des formateurs, c'est elle-même, mais telle que les formateurs l'auraient créée. Cette image était insupportable : la PE2 « ne pouvait introjecter aucune image positive d'elle-même » (ibid.). C'est l'une des raisons qui l'ont poussée à prendre la parole face à tous, pour que cette image terrible s'évanouisse, pour qu'une autre image soit créée par le biais du regard des autres, car « parler à *soi-même* ne renvoie rien en retour, à moins que le contenu de la conversation soit renvoyé par *quelqu'un qui n'est pas soi*. » (Winnicott, 1971, p. 88). Si la création de cette nouvelle image « est réfléchie en miroir, mais *seulement si elle est réfléchie*, elle s'intègre à la personnalité individuelle et organisée et, en fin de compte, c'est cette créativité qui permet à l'individu d'être et d'être trouvé. » (Ibid., p. 90). Et en effet, les autres protagonistes du groupe – les pairs – ont joué, à ce moment-là, « un rôle de

miroir réfléchissant et étayant [...] un miroir sonore et visuel [...] a même de qualifier [Amandine] dans une position [de PE2] créati[ve] » (Blanchard-Laville, 2001, p. 229).

La quête du soi est la capacité inachevable du sujet de s'éprouver « lui-même comme tel » essentiellement à partir de l'autre : des points de vue individuels des divers autres ; du point de vue de l'autrui généralisé ; et à partir du miroir que constitue l'autre dans lequel il se voit tel que l'autre le crée.

11.4.3.4. Les temps de problémisation dans les cinq séquences analysées

Il est possible d'esquisser les contours de ce qui a été nommé problémisation à partir de l'analyse des cinq séquences. C'est un processus d'objectivation de la quête du soi, à travers le questionnement des points de vue individuels des divers autres, du point de vue de l'autrui généralisé, et de l'image de soi que réfléchit l'autre.

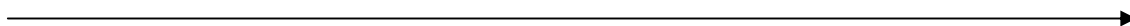
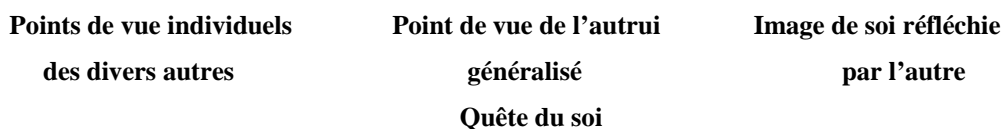


Schéma 10 : Processus de problémisation mis à jour à partir des cinq séquences

Sur quatre des cinq séquences étudiées, le moment de problémisation a engendré une ré-élaboration du soi chez certains sujets. Sauf pour le stagiaire en mécanique Raoul, pour lequel la quête du soi n'a pas abouti à un remaniement du soi-stagiaire présent physiquement, mais à un renforcement et une confirmation du refus de se former.

Le tableau suivant rassemble ces éléments.

	Élément déclencheur de la remise en cause du soi.	Questionnement des relations du sujet avec les autres sujets et avec l'autrui généralisé, questionnement de l'image de soi	Ré-édification du soi-élève ou formé
Séquence d'enseignement professionnel de mécanique marine	Le formateur demande à Raoul de lui apporter une clé qu'il ne sait toujours pas identifier.	Est-ce que je peux arriver à me reconnaître dans le personnage du « mécano » ? Suis-je bien à ma place dans cette formation que je n'ai pas demandée, et dans laquelle je me trouve par défaut ? <i>(enjeux politiques)</i>	Je serai un stagiaire présent, mais qui ne souhaite pas se former à la mécanique.
Séquence De résolution de problème de CM1.	Suite à la sortie du maître, Rémi enfreint la règle selon laquelle « il faut expliquer mais pas dire les opérations »	Quel élève devient-on lorsque les principes organisationnels de la séquence sont enfreints et que le maître est absent ? Ces principes organisateurs doivent être re-posés, discutés, et de manière commune. <i>(enjeux organisationnels)</i>	Les règles redéfinissent les positions de l'un par rapport à l'autre, pour travailler sans le maître, mais selon ses principes.
Séquence de lecture en CM1.	Le maître évoque la croyance à l'hypothèse géocentrique de Ptolémée pendant plus de mille ans, alors qu'elle était fausse.	Des savoirs faux peuvent être enseignés à l'école <i>(enjeux épistémologiques)</i> Si le maître n'est pas celui qui enseigne des savoirs vrais, qu'est-ce qu'un maître ? Et qu'est-ce qu'un élève ? <i>(enjeux éthiques)</i>	Le maître n'est pas le détenteur de savoirs vrais. L'élève n'est pas celui qui apprend des connaissances immuables.
Séquence de DESS	Discussion sur les critères de recrutement des étudiants.	Le fait d'avoir été recrutés signifie-t-il que nous n'ayons pas à faire ce difficile « travail sur soi » ? Le recrutement à ce diplôme certifie-t-il des compétences qui seraient déjà à l'œuvre ? <i>(critère de changement)</i>	Chacun des étudiants doit se considérer comme un formé dont la réussite n'est pas garantie.
Séquence à l'IUFM	Les formateurs attribuent une connotation sexuelle au geste grossier	Un PE ne doit-il pas avoir l'honnêteté de tenir compte de ce qu'il fait lui-même ? Les formateurs ne se voilent-ils pas la face ? <i>(enjeux éthiques)</i>	Les PE2 se détachent de la figure de l'enseignant à la « face voilée ».

Tableau 52 : Cinq moments de problématisation issus des séquences étudiées

11.4.3.5. Une caractérisation du processus de problémisation

Le tableau suivant regroupe les avancées précédentes.

La problémisation se manifeste sous la forme d'un moment au sens de Stern, c'est-à-dire « une courte tranche temporelle où quelque chose d'important, d'essentiel pour le futur arrive » (2000, p. 74).
Le moment de problémisation est généralement bref (quelques secondes). Il peut concerner tout ou partie du groupe.
Il se situe dans les marges de la séquence d'enseignement, et déborde le processus de problématisation. Il apparaît à la manière d'un lapsus. C'est un « bruit ».
C'est un moment-palier, très chargé sur le plan affectif, une « zone de transition instable » qui « redéfinit et réoriente » les conditions intersubjectives du processus de problématisation.
La problémisation est l'expression d'une « crise pour l'appareil psychique », crise qui parvient sur le devant de la scène suite à la remise en cause du soi. La problémisation concerne la quête du soi, la « ré-édification » constante du soi-élève ou du soi-formé.
La quête du soi-élève se fait à travers le regard de l'autre (pair et/ou praticien), regard pris comme point de vue à partir duquel on lit et organise les attitudes des autres, et comme miroir dans lequel on se voit tel que créé par l'autre.
La problémisation concerne un questionnement et une re-position des principes fondamentaux du projet d'enseignement et de formation, questionnement qui appelle, par ricochet, un horizon de préoccupations relationnelles.
C'est donc un temps où est objectivée la relation du sujet avec l'autre, les divers autres, et l'autrui généralisé c'est-à-dire avec l'institution dans sa totalité, mais aussi avec l'image de soi réfléchie par l'autre.
Dans la mesure où les sujets sont dans un rapport avec des valeurs, le temps de problémisation implique une situation impromptue d'évaluation qui conduit à une « réévaluation de la connaissance implicite relationnelle ».
La problémisation est un événement au sens de Zarifian, c'est à dire un problème, ou plus précisément une problématique, qui « provoque le sens », remet en cause et questionne les significations établies. Elle peut relever de ce que Vial (1997) appelle l'évaluation comme problématique du sens.

Tableau 53 : Une caractérisation de la problémisation comme événement

La précédente caractérisation conduit à concevoir la confrontation à un problème d'apprentissage ou de formation comme un double face à face du sujet, d'une part avec un problème à partir duquel il accède à du nouveau, et d'autre part avec soi, par l'intermédiaire du point de vue des divers autres, de l'autrui généralisé, et de l'image de

soi reflétée par les autres. En d'autres termes, la confrontation à un problème met un sujet en relation avec plusieurs entités : avec du nouveau, avec son soi-élève ou son soi-formé, mais aussi avec l'autre – les divers autres (pairs ou praticien) et la totalité de l'institution. Dans l'affaire, l'autre est un médium essentiel par lequel le sujet non seulement ré-élabore son soi en continu, mais aussi accède à du nouveau. C'est un élément capital dans la confrontation. Son importance a d'ailleurs été précédemment montrée pour ce qui concerne la quête du soi.

Mais l'autre n'agit pas dans la quête du soi seulement. Il entre également en jeu dans le processus de problématisation. Il importe alors de comprendre ce qui spécifie l'intervention de l'autre dans l'activité même du sujet qui accède à du nouveau.

11.4.4. Une intelligibilité du processus de confrontation au problème

L'ensemble des résultats établis à partir de l'analyse des cinq séquences permet de proposer un entendement du processus de confrontation à un problème, dans lequel les termes « processus » et « confrontation » prennent une signification particulière. Il est donc nécessaire de synthétiser les avancées produites à ce propos ;

Pour cela, il sera d'abord établi une intelligibilité de la notion de processus (11.4.4.1.), puis un entendement de celle de confrontation (11.4.4.2), en faisant référence, d'une part à l'étymologie, et d'autre part aux recherches en Psychologie du Travail, avant que soit proposée une schématisation du processus de confrontation à un problème (11.4.4.3.).

11.4.4.1. Qu'entendre par processus ?

Le processus de confrontation à un problème est le parcours du sujet qui, simultanément et de manière interreliée, est dans la quête du nouveau et dans la quête du soi. L'élève ou le formé trouve-invente du nouveau, parce qu'il fait face au problème : il y « fait front », en particulier par l'entremise du « front » de l'autre (pair ou praticien), en développant un processus de problématisation (position, construction, quête de la réponse) où adviennent des mouvements heuristiques et de problématisation. Mais dans le même temps, cette réinvention provoque un bouleversement du soi-élève ou soi-formé. Est alors à l'œuvre le processus de problématisation qui consiste en la re-

constitution du soi à partir des points de vue individuels des autres, à partir du point de vue de l'autrui généralisé, et par le regard de l'autre dans lequel il se voit tel que l'autre le crée. La re-constitution du soi semble être le préalable nécessaire à la reprise du processus de problématisation. Le soi-élève ou soi-formé apparaît ici comme une sorte de toile de fond qui soutient et permet l'accès à du nouveau. Le processus de confrontation à un problème sera donc ici compris comme le « développement dans le temps de phénomènes relativement imprévisibles au sein desquels et par lesquels se conjuguent des éléments signifiants, complexes et hétérogènes, impliquant des registres divers qui demandent à être saisis dans leur interaction et simultanément. » (Ridel, 2002).

Les « éléments signifiants » du processus repérés jusqu'ici ont les caractéristiques suivantes :

- Ils sont au nombre de deux : la problématisation et la problémisation.
- Ils impliquent les registres cognitif, affectif et relationnel.
- Ce sont des « dimensions, ou plutôt [...] directions mouvantes » (Deleuze, 1980, p. 31), hétérogènes et connectées.
- Chaque dimension a les traits suivants :

Son apparition est non planifiable.
Son apparition n'est pas nécessairement unique (peut réapparaître plusieurs fois, sans qu'on puisse prévoir le nombre d'apparitions).
Sa durée est non programmable.
Elle ne s'inscrit dans aucun circuit pré-programmé.
Une apparition n'est pas une réplique de la précédente.
Elle est toujours présente en soubassement dans la confrontation au problème.
Elle est en ré-élaboration permanente.
Elle est dépendante des autres dimensions de la confrontation au problème.

Tableau 54 : Une caractérisation d'une dimension du processus de confrontation au problème

Le processus de confrontation au problème peut être vu comme un « agencement » (ibid., p. 15), fait de deux dimensions, la problémisation et la problématisation, cette dernière étant à son tour un agencement fait de trois dimensions : position, construction et quête de la réponse. La métaphore du rhizome est utilisée ici pour éclairer non seulement la multiplicité et l'hétérogénéité des dimensions, mais également leur connexion.

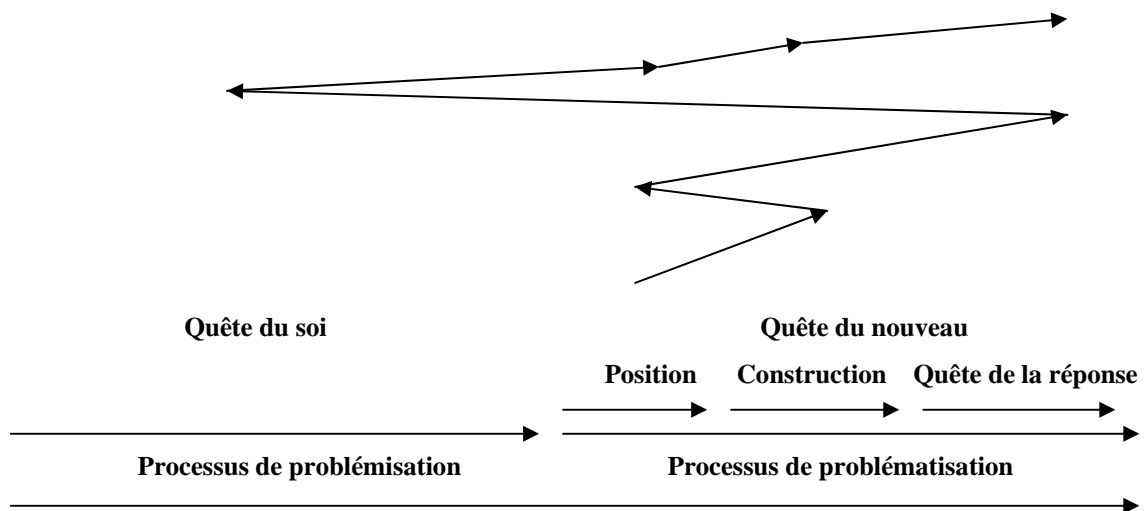


Schéma 11 : Exemple de rhizome permettant de schématiser le processus de confrontation à un problème

La signification du terme « processus » ayant été précisée, c'est celle du terme « confrontation » qui fera l'objet des lignes qui suivent.

11.4.4.2. Qu'entendre par confrontation ?

11.4.4.2.1. Détour par l'étymologie

Confronter, vient du latin confrontare, « cum » signifiant avec, ensemble, mis en semble, et « frons » le front. La traduction littérale « mettre front à front » donne par suite par « mettre face à face ». Ainsi, confronter signifie par exemple « examiner deux choses en même temps pour les comparer », comme dans l'acception juridique où accusés et témoins comparaissent simultanément et sont questionnés en vue de comparer leurs dires.

Cependant, s'il y a, dans la confrontation, l'idée d'une relation établie entre des personnes mises en présence, ce n'est pas seulement entre ce qu'elles peuvent dire. Car l'étymologie indique que le « frons » latin est « considéré comme le miroir des sentiments » (Dictionnaire Etymologique Le Robert).

Autrement dit, dans la mise en présence de « fronts » se joue également un rapport entre visages, regards, yeux. La confrontation est ici vue comme une relation où chacun voit les sentiments – au sens large d'émotions, sensations et pensées – de l'autre, dans le miroir que constitue le « front » de l'autre.

11.4.4.2.2. Détour par les travaux sur l'auto-confrontation croisée en Psychologie du Travail

C'est en partie dans cette perspective que Clot et Faïta ont parlé d'« auto-confrontation croisée » (Clot, 1999, p. 142). Le terme a été employé dans le cadre d'expériences de terrain. L'un des exemples donnés est celui d'un opérateur qui analyse l'enregistrement vidéo d'une séquence de son travail en présence d'un chercheur. L'analyse est ensuite reprise avec la présence supplémentaire d'un « collègue de travail du même niveau d'expertise » (ibid.). Le constat est triple : d'abord, « le commentaire des données vidéo de l'opérateur sur son travail est adressé de fait à un autre que lui » (ibid.) ; ensuite l'activité de verbalisation « est ré-adressée » (ibid.) lorsque le destinataire de l'analyse change ; enfin, « le changement de destinataire de l'analyse modifie l'analyse » (ibid.).

Ce qui peut être interprété de la manière suivante. Dans les séances d'auto-confrontations croisées, le psychologue et le pair-expert ne présentent pas le même « front » à l'opérateur – « front » étant entendu dans son acception étymologique de miroir des sentiments, où peuvent être lues, en acte, des émotions, sensations et pensées. En effet, les deux protagonistes « n'ont pas les mêmes doutes, ils ne transmettent pas au sujet concerné, même par leurs silences, les mêmes impatiences, les mêmes étonnements, les mêmes excitations à propos de l'activité observée et commentée. » (ibid., p. 143).

L'opérateur qui analyse et verbalise lutte alors constamment « contre une compréhension incomplète de son activité par ses interlocuteurs [...]. Il vise à s'approprier leurs mobilisations respectives à propos de son travail et, du coup, il voit sa propre activité « avec les yeux » d'une autre activité. Il éprouve, déchiffre et parfois développe ses émotions par l'entremise des émotions d'autrui. C'est ainsi qu'il trouve, sans forcément le chercher, quelque chose de neuf en lui-même. » (ibid.). Il « regarde son activité « avec les yeux » des deux autres activités » (ibid.), c'est-à-dire finalement « avec d'autres yeux, avec les yeux des autres ». Il « ne cherche pas d'abord en lui-même mais dans l'autre » (ibid.) pointe Clot.

Cette recherche a considéré ce qu'il y avait de spécifique dans l'activité d'un sujet qui analyse son activité professionnelle en étant confronté à d'autres sujets (chercheur et pair-expert). Elle a donc essayé de comprendre l'impact de la situation de confrontation sur l'activité du sujet.

Ce qui a permis de dégager les caractéristiques suivantes :

- La confrontation engendre une activité de verbalisation du travailleur, laquelle suscite en retour une autre activité chez chacun des protagonistes.

- Ces deux activités suscitées se donnent comme deux mobilisations, deux mouvements distincts vers le travail de l'opérateur, deux suites de ré-actions à certains de ses propos, deux retours différents et instantanés – émotions, excitations, doutes, impatiences. Ces mobilisations sont reflétées sur leur visage, sur leur « front ».

- L'opérateur les voit et les lit immédiatement, les considère comme des sortes de questions muettes posées à son activité : ces deux séries de signaux émis en acte lui indiquent qu'il y a sûrement à « creuser là », et constituent autant d'incitations à dire plus, mais aussi à dire autrement.

- L'opérateur s'empare alors de ces signaux et émotions, au fur et à mesure qu'ils sont émis, les transporte en lui, les fait siens, les reprend pour re-visiter – ou pas – son activité. Il importe les mobilisations des deux autres pour « éprouver, déchiffrer, développer » ses propres émotions. Ainsi, il adresse et ré-adresse son activité, c'est-à-dire qu'il la regarde « avec les yeux » des deux autres activités, pour deux destinataires différents. Ce faisant, il voit du neuf en lui-même, « par l'entremise des émotions d'autrui » : il voit ce qu'il n'avait jamais vu auparavant. Des mouvements heuristiques spécifiques sont donc mis en œuvre dans cet aspect de la confrontation.

11.4.4.2.3. La confrontation à un problème, comme recherche « avec les yeux » de la pensée de l'autre

Les deux détours précédents permettent d'élucider une autre facette de la confrontation. C'est une relation spécifique que des personnes, mises en présence à propos de quelque chose, établissent entre elles, et qui consiste à « être avec » le « front » de l'autre : « cum frontare ». Or, « être avec le front de l'autre » a plusieurs significations, dont « voir les sentiments de l'autre » et « prendre les yeux de l'autre pour voir autrement ».

Pour éclairer cet aspect de l'activité d'élèves ou de formés qui accèdent à du nouveau, la caractérisation de la confrontation faite par Clot et Faïta, sera transférée sur les situations d'apprentissage et de formation comme suit.

- Dans la confrontation à un problème, les élèves, lorsqu'ils sont impliqués dans la quête du nouveau, travaillent en même temps et coopèrent pour construire une réponse. L'élève qui prend momentanément la parole, cherche à élucider un aspect du problème sur lequel les pairs se questionnent également.

- Cette verbalisation suscite, en retour, une activité chez les protagonistes (élèves et praticien) impliqués dans la confrontation au problème.

- Cette activité est une mobilisation – doutes, questions, remarques, pensées, affects, émotions – différente pour chacun d’eux.

- L’élève, qui est face à de l’inconnu, va alors s’approprier les mobilisations respectives à propos de son cheminement, et les utiliser pour déchiffrer et développer ses propres pensées, de manière à avancer dans la problématisation, et trouver quelque chose de neuf, une piste, une idée qui n’était pas auparavant. Il va donc penser le problème « avec les yeux » de la pensée d’autrui. Il recherche dans l’autre autant que dans lui-même.

L’exemple d’une telle « recherche dans l’autre », peut être celui de Virginie, l’élève de CM1 qui, lors de la résolution du problème d’arithmétique, a pris en charge la question de Laura reformulée par le maître : « Elle se demande ce que vient faire ce « 16 caisses » là comme ça » (tp 53). Elle va tenter non seulement d’y répondre, mais, par la même occasion, d’avancer dans ses propres pensées.

Elle s’empare de la question telle que présentée, la transporte en elle, et voit le problème « avec les yeux de la question de Laura ». Virginie (tp. 54) adresse alors son activité à Laura : elle crée une fiction dans laquelle cette dernière se retrouve l’héroïne d’une histoire, et aurait pour mission de résoudre le problème : « Tu ne sais nullement pas le poids. Et tu devras le trouver. ».

La question est devenue l’intermédiaire par lequel Virginie peut se parler à elle-même comme à Laura, mais à distance. Car cette distanciation, cet écart, cette altérité, lui permettent de voir le problème non pas « avec ses yeux », mais « avec ceux de la question de Laura », c’est-à-dire « avec d’autres yeux » et donc autrement. Des mouvements heuristiques de scénarisation (transformation du problème en récit, mise en ordre de l’expérience, séparation entre ce qui est connu et ce qui ne l’est pas, délimitation d’un point obscur...), mais aussi de mobilisation exploratoire (changement de point de vue, implication/distanciation, objectivation/subjectivation) deviennent alors possibles pour Virginie qui, par la confrontation avec Laura, commence à ré-inventer du neuf.

11.4.4.3. Une formalisation du processus de confrontation au problème à l'œuvre lors des expériences de terrain

La confrontation à un problème a donc pour particularité d'avoir pour objet deux quêtes indissociables, celle du nouveau et celle du soi-élève ou soi-formé, dans lesquelles l'autre – pair ou praticien – est omniprésent et agissant. Plus précisément, c'est au « front » de l'autre que le sujet a affaire, le « front » étant vu comme le miroir de pensées, émotions, sensations, attitudes...

Etre confronté à un problème, c'est donc être en rapport avec les « fronts » des divers protagonistes. Dans la quête du nouveau, le sujet « fait front » au problème : il met en œuvre des tactiques et des stratégies, il problématise, il développe des pensées pour élaborer sa réponse. Les expériences de terrain ont montré que le sujet cherchait autant dans lui que dans l'autre, et qu'il « faisait front » au problème par l'entremise du « front » de l'autre. Il percevait les pensées, questions, doutes et émotions de l'autre à propos du problème et empruntait cette activité pour voir le problème différemment.

Autrement dit, être confronté à un problème c'est problématiser en percevant la pensée de l'autre, et en regardant le problème « avec les yeux » de la pensée de l'autre. Mais ce n'est pas tout.

Dans la quête du soi qui est simultanément à l'œuvre en filigrane, le sujet perçoit les points de vue des divers autres et de l'autrui généralisé (Mead) par lequel il entre en contact avec la totalité de l'institution. Mais il se perçoit également tel que l'autre le crée (Winnicott). Etre confronté à un problème c'est aussi re-constituer en continu un soi déstabilisé, par la relation avec le point de vue de l'autre et avec l'image que ce dernier réfléchit.

La confrontation s'énonce donc comme *rapports réciproques entre le « front » du sujet et le « front » de l'autre, des divers autres, et de l'autrui généralisé pour « faire front » au problème énoncé*. Le « front » peut être considéré comme un miroir « sonore et visuel » (Blanchard-Laville) changeant, dans lequel peuvent être lues, empruntées, appropriées, questionnées, tour à tour, des pensées, des émotions, des attitudes et des images réfléchies de l'élève ou du formé.

Adviennent alors des moments où, lorsque des sujets se prêtent « mutuellement à ce rendez-vous de suffisante coïncidence » (Kaës, 2000, p. 142), la situation de confrontation à un problème devient rencontre : « La rencontre s'invente dans l'expérience de l'inconnu et du jeu,

pourvu que cette expérience n'en soit pas bannie. [...elle] inclut aussi les expériences de la *non-rencontre* du sujet avec ses objets et avec les autres » (ibid., p. 139). Qu'entendre par rencontre dans le cas de situations d'enseignement ou de formation ?

Reprenons l'exemple de Virginie qui regarde le problème « avec les yeux » de la question de Laura. A partir de là, la rencontre va se faire à travers plusieurs passages entre la quête du soi et la quête du nouveau. En effet, à ce moment, Laura existe dans le regard de Virginie comme un pair créatif, qui pose des questions pertinentes et fécondes dont elle peut se saisir pour avancer dans son cheminement. Laura peut donc se lire dans le visage de Virginie comme une élève inventive, capable d'avancer dans sa quête du nouveau : elle se voit donc elle-même telle que créée par Virginie. Mais en retour, avec les avancées de Virginie, Laura va voir nouvellement le problème « avec les yeux » de la pensée de Virginie. Elle va réfléchir, à son tour, à cette dernière, l'image d'une élève créative. Ce qui permet de mettre en évidence deux aspects inter reliés de la rencontre entre les deux élèves :

- L'un relève de la quête du soi-élève, c'est celui « où chacun se trouve et se crée dans la mesure où chacun est trouvé/créé par l'autre. » (Kaës, 2000, p. 143). La quête du soi a donc une dimension transitionnelle.

- L'autre concerne la quête du nouveau : les deux élèves « se prennent mutuellement les yeux l'une de l'autre » pour construire le problème différemment. C'est la rencontre au sens de Moreno : « Une rencontre deux à deux, œil à œil, face à face. Et quand vous serez tout près, je retirerai vos yeux et les mettrai à la place des miens et vous me retirerez mes yeux et les mettrez à la place des vôtres ; alors je [...] regarderai [le problème] avec vos yeux et vous [...] regarderez avec les miens... » (Moreno, cité par Ardoino, 1999, p. 29).

La confrontation à un problème permet donc des moments de rencontre où chacun est trouvé-créé par l'autre, et où chacun « prend les yeux de la pensée de l'autre » pour voir le problème d'une nouvelle manière.

L'autre (pair ou praticien) apparaît ici comme un médium omniprésent, incontournable et polymorphe, dont les agissements ne se donnent pas toujours au grand jour, mais se révèlent décisifs. Plusieurs questions se posent. Comment comprendre cette omniprésence de l'autre en soi ? « Comment comprendre ce paradoxe où, pour se sentir soi-même, il faut en passer par l'irruption d'un sentiment d'altérité ? » (Marcelli, 2000a, p. 282). Comment

comprendre cet autre paradoxe où pour élaborer sa propre réponse à un problème, il faut irréductiblement en passer par la pensée de l'autre ?

La situation de confrontation à un problème est ce que Pastré appelle une « situation à trois termes » (1995, p. 46) : le sujet, le problème et l'autre. Parce que « l'autre n'est un miroir de soi qu'à condition d'être un miroir déformant » (Marcelli, 2000, p. 182), l'autre a pour caractéristique d'inscrire « un écart, une différence » (ibid.) – une « discordance » (Clot, 2000, p. 141) –, avec ce que le sujet pense, avec ses émotions et ses attitudes, avec l'image qu'il a de lui-même. Lorsque le sujet peut se saisir de cette « dissonance » (Clot, 2000, p. 137), un « espace de différenciation possible » (Marcelli, p. 287-288) est créé, et devient « un espace d'élaboration » (Clot, 2000, p. 141) et plus précisément ici, un espace de re-constitution du soi en même temps que de réinvention du nouveau.

Ainsi, l'impact de l'autre s'exerce simultanément et indissociablement sur les registres cognitif, affectif et relationnel, dans une circularité qui ne peut être décollée. C'est en partie au travers de ce qui se construit dans cette dissonance saisie, au travers des divers changements de point de vue générateurs de conflits cognitifs et relationnels, que peuvent advenir de nouveaux scénarios.

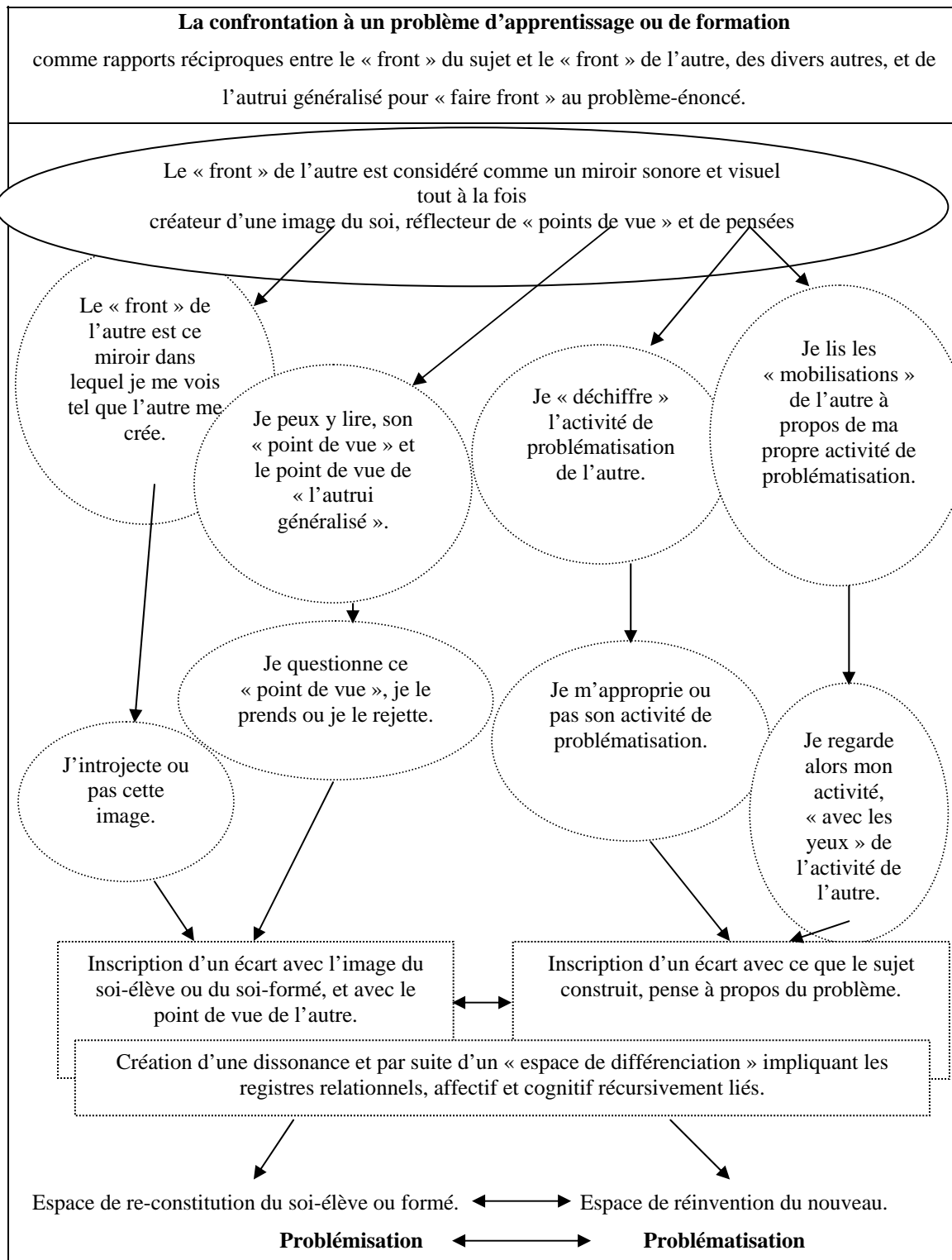


Tableau 55 : Une intelligibilité de la confrontation à un problème en situation d'apprentissage ou de formation

La confrontation au problème est ici présentée à partir du le « front » de l'autre, conçu comme un miroir descriptible à partir de trois aspects : il est créateur d'une image

du soi, il est réflecteur de « points de vue », et il est réflecteur de pensées. De plus, elle apparaît composée de deux dimensions : la problémisation et la problématisation. Ces diverses caractéristiques lui donnent une « fausse » apparence algorithmique. En effet, la problémisation et la problématisation ne se déroulent pas selon une succession préétablie d'étapes, mais elles s'agencent. Quant au « front » de l'autre, il ne semble pas pouvoir être décrit à partir d'une liste finie de caractéristiques, autrement dit, il ne peut être confiné dans un horizon catégorisant. Cette formalisation, établie à partir de l'analyse des cinq séquences, ne peut être considérée comme un produit achevé, mais provisoire seulement. Elle reste ouverte et empreinte de problématicité, de façon à ne pas « clore par avance la liste des informations à faire émerger » (Schwartz, 1997, p. 6), comme le montrera le prochain paragraphe.

11.4.4.4. Approfondissements possibles

11.4.4.4.1. Problémisation et quête du soi

La problémisation est un concept en construction. Au travers des cinq analyses, les épisodes de problémisation ont été vus comme des moments d'objectivation de la quête du soi. Mais était-ce la seule interprétation possible ? Il serait intéressant d'étudier les moments de problémisation dans d'autres séquences d'apprentissage ou de formation pour analyser plus finement ces « bruits » à l'aide d'entretiens-post avec les praticiens et les sujets ciblés sur ces moments-là, pour esquisser peut-être des catégorisations et essayer de comprendre si la problémisation concerne uniquement la quête du soi.

Par ailleurs, l'entendement de la quête du soi en situation d'apprentissage ou de formation a été seulement ébauché ici et doit faire l'objet de recherches supplémentaires, et sur un plus grand nombre de cas, notamment à partir des concepts d'intégration, de stratégie et de subjectivation développés par Dubet comme suit, dans ses travaux sur l'expérience sociale : « Chaque expérience sociale résulte de l'articulation de trois logiques de l'action : l'*intégration*, la *stratégie* et la *subjectivation*. Chaque acteur, individuel ou collectif, adopte nécessairement ces trois registres de l'action qui définissent simultanément une orientation visée par l'acteur et une manière de concevoir les relations aux autres. Ainsi, dans la logique de l'intégration, l'acteur se définit par ses appartenances, vise à les maintenir [...]. Dans la logique de la stratégie, l'acteur essaie de réaliser la conception qu'il se fait de ses intérêts [...]. Dans le registre de la subjectivation sociale, l'acteur se représente comme un sujet critique confronté à une société définie comme un système de production et de domination. » (Dubet, 1994, p. 111).

11.4.4.2. L'« autre » dans la confrontation

La confrontation à un problème a été comprise comme un « faire front » au problème dans le rapport au « front » de l'autre. Mais l'autre a été restreint au pair ou au praticien présent dans la situation. Or ne peut-on envisager que le sujet confronté à un problème soit également en rapport avec le « front » d'autres protagonistes absents ? Les ex-pairs, ex-praticien ou autre – parent, personne référente... – n'ont-ils pas des points de vue, n'ont-ils pas réfléchi une image du soi du sujet, n'ont-ils pas des pensées, des manières de voir les problèmes qui constituent sont autant de « fronts » invisibles avec lesquels l'élève ou le formé est néanmoins en rapport pendant la confrontation au problème ?

11.4.4.5. Nouvelles pistes de recherche

Une nouvelle piste serait d'étudier le processus de confrontation à une problématique de recherche, dans la pédagogie universitaire. Il s'agirait d'une part de proposer un entendement de la constitution du soi-chercheur au sein d'un laboratoire, à travers l'avancée de la problématique, et d'autre part et corrélativement, de comprendre le processus de problématisation des apprentis-chercheurs, et en particulier ses différentes dimensions ainsi que leur agencement.

11.5. Critère e : les mouvements heuristiques des élèves et des formés

11.5.1. Remarques générales

L'un des aspects les plus importants des mouvements heuristiques, est qu'ils ont pu être identifiés en situation d'apprentissage ou de formation, lorsqu'un espace potentiel communément partagé était créé. Ce résultat permet les avancées suivantes.

- Il est possible de repérer des situations d'enseignement ou de formation dans lesquelles les sujets mobilisent des mouvements heuristiques pour accéder à du nouveau.

- Il est donc possible de repérer des situations dans lesquelles l'appropriation de connaissances implique leur réinvention.

- Une caractérisation et un entendement de la réinvention peuvent ainsi être établis.

- Un apprentissage de la mise en œuvre de ces mouvements peut être identifié, même si tous les praticiens interviewés ne le reconnaissent pas et par conséquent ne le revendiquent pas comme tel.

- Cet apprentissage a été repéré dès le primaire (Cycle 3, CM1). On peut d'ailleurs se demander s'il peut aussi l'être dans les deux premiers cycles du premier degré.

L'heuristique ne s'exerce donc pas dans la recherche seulement, mais aussi dans l'apprentissage et la formation. L'étude d'un plus grand nombre de situations de confrontation à un problème pourrait peut-être même permettre d'affirmer que l'heuristique concernant le premier domaine, est bien plus fréquemment mobilisée que celle concernant le second. L'intérêt d'une formation du praticien à l'instauration des conditions de la mise en œuvre de ces capacités, à l'accompagnement des élèves ou des formés et à l'identification des mouvements heuristiques apparaît alors.

Mais de quelle heuristique s'agit-il ? Ces résultats rendent nécessaire la distinction entre mouvements heuristiques mobilisés dans l'apprentissage et la formation d'une part, et dans la recherche d'autre part. Les premiers sont analogues – et non pas identiques – aux seconds. Ainsi, deux types d'heuristique apparaissent : celle de l'apprentissage et de la formation qui relève de la réinvention, et celle de la recherche qui procède de l'invention stricto sensu. Autrement dit, dans les séquences étudiées, les élèves et les formés ont appris à réinventer et non pas à inventer.

Un travail futur pourrait d'ailleurs tenter de comprendre en quoi les mouvements heuristiques des apprentis-chercheurs sont différents – ou pas – de ceux des élèves ou des formés.

11.5.2. L'identification des mouvements heuristiques dans les cinq séquences

Les mouvements heuristiques n'ont pas pu être perçus dans les mêmes conditions pour chacune des cinq séquences.

- Dans la séquence de mécanique marine, l'apprenti Raoul a persisté dans son désir de ne pas rentrer dans la formation, et n'a mis en œuvre aucun mouvement heuristique pour identifier la clé, malgré les ruses du formateur Marius. Raoul n'a pas voulu se prêter à la rencontre avec le formateur à propos de l'identification de la clé. Il n'a pas souhaité entrer dans des jeux relationnels ou techniques qui auraient remis en jeu son soi.

- Dans les deux séquences d'enseignement en CM1, le processus de problématisation s'est développé dans toutes ses phases : des mouvements heuristiques ont pu y être observés tout au long, et pas seulement lors de la construction du problème.

- Pour les futurs intervenants en organisation de DESS, le problème proposé dans ce début de formation était conçu pour s'inscrire dans la durée de l'année. Des mouvements heuristiques de re-création du problème comme problème-pour-eux ont pu cependant être identifiés dès la séquence inaugurale.

- Chez les PE2 de l'IUFM, les capacités heuristiques sont apparues à plusieurs moments, même si le processus de problématisation a été entravé, entre autre, par la pratique problématologique des formateurs.

1.5.3. Premières avancées

Les mouvements de réinvention ont alors été des initiatives du sujet pour faire advenir ce qui n'était pas encore. Sont venus au sujet « non pas le cheminement le plus court ou le plus rationnellement déduit ou induit pour arriver au but » (Mendel, 1998, p. 322), mais des rencontres avec divers aspects du problème, avec des embûches qui résistaient, selon « divers chemins qu'il [a explorés] tour à tour » (ibid.), accompagné de l'autre (pair, praticien...).

A partir de ces rencontres, les sujets ont produit des « bouts de scène », par lesquels ont pris provisoirement forme et corps, par le biais du verbe, du geste ou de la matérialisation, des objets qui s'élaboraient peu à peu chez eux sous forme de bribes intuitives plus ou moins éparées, présentant entre elles une certaine discontinuité, bribes pourtant reliées l'une à l'autre. Paradoxalement ces objets qui n'étaient pas encore, étaient aussi trouvés là, à l'extérieur des sujets, à partir du dispositif d'apprentissage ou de formation. Les « bouts de scène » produits ont permis de créer un espace d'investigation, de démêler l'enchevêtrement des données pour en isoler certaines et élaborer une compréhension possible de leurs liens, d'inscrire le problème dans un réseau global mais aussi local de problèmes connexes.

Trois critères avaient été initialement mis à jour pour les mouvements heuristiques : scénarisation, problématisation et création d'analogies. L'état d'avancement des recherches conduit d'une part à considérer que ces trois catégories sont en lien de récursivité : mouvements de scénarisation, mouvements de problématisation et

mouvements de transfert. Autrement dit, une avancée inventive advient par la mise en œuvre conjointe de ces trois types de mouvements. D'autre part, les mouvements heuristiques ont pu être précisés, ce que montreront les paragraphes suivants.

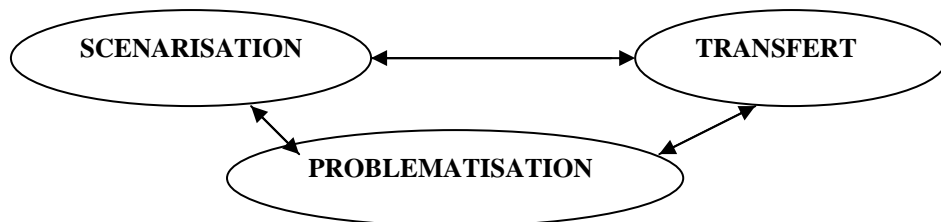


Schéma 12 : Trois catégories de mouvements heuristiques en lien de récursivité

11.5.4. Les mouvements de scénarisation

Par ce mouvement, les sujets ont rassemblé les bribes intuitives et leur ont peu à peu donné forme, corps en les portant sur le devant de la scène par des modalités diverses :

- mouvement de narrativisation, qui a donné des esquisses de récits (CM1, IUFM, DESS), récit qui peut s'exprimer sous forme d'une quête dont l'un des protagonistes devient le héros (CM1, problème d'arithmétique).

- mouvement de matérialisation, de mise en image (CM1),
- mouvement d'élaboration d'un scénario analogique (CM1)
- mouvement de modélisation (IUFM)

- les mouvements de figuration, de création « d'effigies », par lesquels sont apparues des ébauches de figures comprises ici comme des images de la personne professionnelle, et ceci uniquement dans les situations de formation. Ce sont plus précisément des couples de figures professionnelles contraires qui ont pu être identifiées : en DESS, figure du consultant angélique versus figure de l'expert « bardé de couteaux » ; et pour les PE2, figure de l'enseignant « honnête » versus figure de l'enseignant « à la face voilée ».

Une différence entre la réinvention dans l'apprentissage et la réinvention a pu être ici perçue. Dans les séquences étudiées, les élèves ont réinventé à partir de narrativisations, mimes, matérialisations... Les formés, quant à eux, ont en outre, été mis en contact (DESS) ou ont eux-mêmes élaboré (IUFM), des couples de figures du futur

professionnel qui avaient pour caractéristique d'être contradictoires. La puissance heuristique de telles élaborations a été à peine évoquée et gagnerait à être élucidée.

Les divers mouvements de scénarisation			Modalités
- traductions diverses (langagières, gestuelles, imagées, schématisées..) et successives de la situation			-Narrativisation (CM1, IUFM, DESS)
Construction de scénario	Exposition d'un cadre antérieur de compréhension		
Déconstruction de scénario	Mouvement de déconstruction : rupture et désorganisation du cadre antérieur	Perception-crédation d'une discordance ou d'une incongruité (intrus, confusion) à l'intérieur du cadre.	-Matérialisation (CM1) -Elaboration d'un scénario analogique (CM1)
Reconstruction de scénario	Reconstruction d'un nouveau cadre de compréhension	Elaboration d'un scénario neuf par abandon d'éléments partiels et intégration d'éléments nouveaux.	-Modélisation (IUFM) -Figuration (IUFM, DESS)

Tableau 56 : Les mouvements heuristiques de scénarisation repérés au cours des cinq séquences

11.5.5. Les mouvements de transfert

Les mouvements de transfert (création d'analogie) ont consisté en la perception-crédation intuitive d'un rapport de convenance nouveau entre deux « zones de sens » (Schlanger, 1988, p. 88) auparavant séparées, rapport qui a permis de « donner à voir et de donner à dire » à propos de l'une, par transport-transformation (Genthon, 1997) des caractères de l'autre.

Les divers mouvements de transfert	Modalités
Analogie	Elaboration et énonciation d'un rapport entre deux situations (CM1, IUFM)
Emprunts	Repérage des caractères pertinents à transférer (CM1)
Déplacements	Elaboration et énonciation des circulations et déplacements possibles (CM1, IUFM).
Métaphores	Transport-transformation d'éléments (CM1, IUFM).

Tableau 57 : Les mouvements heuristiques de scénarisation repérés au cours des cinq séquences

11.5.6. Les mouvements de problématisation

Dans les séquences étudiées, les mouvements de problématisation ont relevé des trois dimensions du processus de problématisation. Il s'est agi pour les sujets :

- de re-créer le problème comme problème-pour-eux (dimension de position du problème),
- d'inventer et de structurer un espace d'investigation visant l'élucidation des conditions du problème (dimension de construction du problème),
- de ré-inventer et exécuter non seulement un plan conduisant à la production d'une réponse, mais aussi une mise en forme de la trajectoire (dimension de quête de la réponse).

En d'autres termes, la ré-invention a travers   toutes les phases du processus de problématisation et de diverses manières.

Les divers mouvements de problématisation		Modalités			
Position	Re-création du problème pour soi	Mouvement de dissociation de la question initiale d'avec d'autres questions (DESS)			
		Mouvement d'opacification de la question initiale(DESS).			
		Mouvement de séquentialisation : mise en ordre de l'expérience (CM1).			
		Mouvement de discernement : cerner le connu et l'inconnu (CM1).			
		Identification des conditions (données pertinentes) (CM1,DESS, IUFM).			
		Constitution de séries d'éléments pertinents (idem).			
		Conception de liens entre ces éléments (idem).			
		Identification intuitive d'une contradiction, alternative, discordance (idem).			
		A R G U M E	Formulation d'une contradiction alternative ou discordance	Enonciation d'une proposition contraire (CM1, IUFM, DESS)..	
				Enonciation d'une proposition contraire (CM1, IUFM, DESS).	
				Formulation en question de la confrontation envisagée (CM1, IUFM, DESS).	

Construction du problème	Elucidation des conditions du problème	N T A T I O N	Mise à l'épreuve de chacun des termes.	Mise en œuvre d'un raisonnement hypothético-déductif à valeur de preuve. Formulation d'une heuristique plausible mais non certaine (CM1).		
				Passage au crible des différentes propositions considérées dans leur ensemble (CM1, IUFM).		
		M O B I L I S A T I O N E X P L O R A T O I R E	Etendue du champ de prospection	Mobilisation de connaissances antérieures	Ancrage à du connu pour pouvoir aborder l'inconnu (CM1 Lecture)	
				Appel à des connaissances périphériques	Mouvement de fuite : aller hors problème pour le considérer d'un autre point de vue (CM1 Lecture).	
					Mouvement de dérive : suivre des piste hors problème pour en percevoir un autre aspect (idem)	
				Changement de point de vue	Se place du point de vue des intentions des auteurs de la question initiale.	
		Prendre le point de vue de l'autre pour voir le problème différemment.				
		Implication distanciation	Transformation d'un pair en double par l'intermédiaire duquel on se parle.			
		Quête de la réponse	- Invention et exécution d'un plan - Mise en forme de la trajectoire pour la rendre intelligible.	Ebauche d'une première procédure pour servir de base ou de point de discussion par rapport à la réponse (CM1, IUFM).		
				Mise en perspective des divers scénarios produits, avec une réponse possible (CM1, IUFM).		
Mouvement de mise en forme déductive de la trajectoire : séquentialisation, effacement de toute trace de subjectivité, articulation déductive, arrêt (CM1, arithmétique).						

Tableau 58 : Mouvements heuristiques de problématisation repérés au cours des cinq séquences

11.5.7. Approfondissements possibles

11.5.7.1. Un remaniement envisagé

Les prémisses d'une intelligibilité des mouvements de réinvention ont été proposés. Les pistes suivantes peuvent être mises à l'épreuve dans une future recherche, tant dans l'enseignement que dans la formation universitaire professionnalisante.

- Mouvements de réinvention et travaux sur le transfert.

Il serait également possible de reconsidérer les caractérisations des mouvements heuristiques à la lumière des entrées proposées par Genthon à propos du transfert :

- La première étant la planification « dimension spatio-temporelle relevant à la fois de l'anticipation et de la schématisation » (Genthon, 1997, p. 116) ;

- La seconde qui relève des possibles « dimension directionnelle téléonomique de la connaissance » (ibid.) ;

- La troisième étant celle du projet.

- Mouvements de réinvention et scénarisation.

De même, il serait intéressant de répertorier les différents mouvements de scénarisation dans l'apprentissage et la formation, de les caractériser plus précisément et d'élucider leur impact heuristique.

- Mouvements de réinvention et jeux coopératifs.

La puissance heuristique de la confrontation avec l'autre est apparue au cours de ces analyses. Les mouvements qui permettent de voir le problème « avec les yeux » de la pensée de l'autre, et par suite d'inscrire un espace de différenciation d'avec ce qui était auparavant, doivent cependant être étudiés plus finement, à l'aide notamment d'entretiens immédiatement post, où des élèves commentent séparément et/ou ensemble des moments filmés ciblés sur ces jeux coopératifs.

11.5.7.2. La contradiction et l'analogie dans la réinvention

L'étude des séquences a montré que « l'identification d'une contradiction » (Oget & Sonntag, 2002) était l'un des événements du problème qui permettait d'amorcer la réinvention. Mais il en est de même pour l'analogie. En effet, dans le problème d'arithmétique en CM1, c'est à partir du moment où Laura crée un scénario analogique qui présente la relation de disjonction entre les caisses et les colis comme une pesée sur deux balances

distinctes, que les élèves vont inventer et exécuter un plan de résolution du problème. Il semblerait donc que la création de liens de contradiction et d'analogie soient des éléments cruciaux déclencheurs de la réinvention, qui pourraient être étudiés de manière plus précise.

11.5.7.3. Les mouvements heuristiques dans la problémisation

Jusqu'à présent, il a été question des mouvements heuristiques permettant d'accéder à du nouveau. Mais cette recherche ne s'est pas posé la question des mouvements heuristiques permettant la ré-élaboration du soi-élève ou soi-formé : de tels mouvements peuvent-ils être identifiés ? Comment ? Pour quelle intelligibilité du processus de confrontation au problème ?

11.5.7.4. Mise en œuvre de mouvements heuristiques et instauration d'un champ potentiel

La mise en œuvre de mouvements heuristiques a été identifiée lorsque le praticien instaure un champ potentiel communément partagé entre les sujets et lui-même. Les paragraphes qui suivent vont s'attacher à synthétiser les avancées relatives à la faculté des praticiens à instaurer – ou pas – un espace de jeu et de créativité, en situation de confrontation à un problème, et à leur capacité à mobiliser mètis et kairos.

Mais des questions subsistent, objets de réflexion future. Tout s'est passé comme si les capacités de réinvention ne pouvaient être mises en œuvre que lorsque le praticien instaure une aire intermédiaire de jeu et de créativité commune, en pratiquant différenciation question-réponse, en jouant de postures pour être, par exemple, tout à la fois questionneur et questionné, en laissant aux élèves l'initiative de leurs trajets... Cet allant-de-soi doit être questionné. Les mouvements réinventifs peuvent-ils être aussi mobilisés lorsque le praticien n'instaure pas d'espace potentiel, par exemple lorsque ce dernier est dans une pratique problématologique d'indifférenciation question-réponse ? Que se passe-t-il, dans ce cas, pour le sujet ? Comment apprend-il ou se forme-t-il ? Comment accède-t-il à du nouveau et comment ré-élabore-t-il son soi-élève ou soi-formé ? De telles recherches pourraient, semble-t-il, intéresser la formation, et la formation de formateurs.

11.6. Critère d : la pensée Mètis et l'intelligence du Kairos chez le praticien qui agit en situation

Cette recherche a en outre mis l'accent sur un personnage d'importance de l'affaire, différent des autres protagonistes en ce qu'il a déjà effectué le parcours vers le nouveau, et en ce qu'il est chargé par l'institution de mettre en place le dispositif d'apprentissage ou de formation. Ce personnage est l'enseignant ou le formateur. Les cinq séquences étudiées montrent qu'il a installé – ou a parfois échoué à installer – les conditions de la confrontation au problème, et de l'espace intermédiaire de jeu et de créativité : il est alors apparu à la fois comme *metteur en scène, acteur et observateur vigilant, prudent, averti*.

11.6.1. Le praticien et l'« ad-ventutus »

Le processus de confrontation au problème est le « développement dans le temps de phénomènes relativement imprévisibles » (Ridel, 2002), a-t-on dit. C'est à cette imprévisibilité relative que les différents praticiens ont eu à faire face, durant les cinq séquences étudiées. En effet, si les praticiens ont pu prédéterminer – et dans certains cas seulement –, l'issue du problème, ils n'ont pu, en revanche, connaître à l'avance les trajets des élèves ou des formés pour y parvenir, le type de mouvements de réinvention que ces derniers allaient mettre en œuvre, la manière dont les différentes dimensions du processus allaient s'agencer en situation...Mais ils ne pouvaient pas non plus prévoir le moment et la manière dont eux-mêmes auraient à susciter un espace de jeu et de créativité.

Par conséquent, les praticiens ont tous dû assumer de ne pas précisément savoir à l'avance ce qui « allait se passer », ce qui « allait se jouer » entre les protagonistes dans la séquence : ils ont dû accepter le risque d'être entraîné au delà de ce qu'ils avaient prévu, de perdre quelque peu la maîtrise de la situation. Autrement dit, il ont dû assumer ce que Mendel appelle l'« ad-venturus », c'est-à-dire un « à-venir. [...] un a-venir non encore advenu, parce qu'il n'a tout simplement aucune existence avant qu'il existe ni aucun « être » préalable [... un a-venir pour lequel] aucune précaution, aucune prévision, pour nécessaires et justifiées qu'elles soient, ne mettent à l'abri du non-prévu. » (1998, p. 48). Les formateurs de l'IUFM, eux-mêmes, malgré qu'ils aient tenté tout au long de la séquence de s'en tenir strictement au

programme prédéterminé, ont dû faire face à l'ad-venturus. Ici, contrairement aux autres séquences et contre toute attente, c'est une formée – et non pas un formateur –, qui a provoqué la surprise et a occasionné le débordement du dispositif prévu.

Ainsi, dans la confrontation au problème, chacun des protagonistes a vécu une aventure – « rien n'est écrit à l'avance qui concerne l'avenir » (ibid., p. 17) –, qui a amené certains d'entre eux, à différents moments, à « comme Ulysse, savoir utiliser les « mille tours » de l'inventivité » (ibid., p. 48).

11.6.2. Le praticien et l'« inventivité »

Ainsi, dans les situations étudiées, la capacité à « concevoir un jusqu'à présent incréé » (Mendel, 1998., p. 324) n'a pas concerné seulement les élèves ou les formés, mais aussi les enseignants et les formateurs. Cependant l'inventivité chez ces praticiens a eu une particularité : le plus souvent, elle s'est manifestée sous les traits de la ruse. Parmi le grand nombre de questions que peut soulever un tel constat, cette recherche s'est attachée à en poser deux :

- Si les praticiens ont rusé, comment cette ruse s'est-elle manifestée ? Quelles ont été ses caractéristiques ? Quelle a été son incidence sur la situation d'apprentissage ou de formation ?

- Si les praticiens n'ont utilisé les « « mille tours » de l'inventivité » qu'à certains moments, à quels moments les ont-ils utilisés ? Ou plus exactement, comment comprendre ce qui s'est joué au moment où la décision de les utiliser a été prise ?

Les paragraphes qui suivent, s'attacheront à proposer un entendement de « l'inventivité » et de la capacité à saisir l'occasion, établie à partir des cinq séquences.

11.6.3. Les avancées concernant mètis et kairos

Le cadre anthropologique historique de la pensée Mètis et de l'intelligence du Kairos associé à celui de la psychanalyse winnicottienne, a permis l'élaboration d'une intelligibilité de certains agissements des praticiens – et même d'une PE2 de l'IUFM. Ces agissements ont été compris comme des ruses et des prises de décision en acte, visant l'instauration, le maintien ou la restauration d'une aire intermédiaire de jeu et de réinvention communément partagée.

11.6.3.1. L'espace transitionnel : une « création à deux »

Mètis et kairós ont été considérées comme deux pensées hétérogènes et connectées de l'enseignant ou du formateur lorsque, engagé dans l'agir, il « découvre la résistance de la réalité à ses intentions et ses actions. » (Mosconi, 2001, p. 28). Ces pensées, mobilisées pour brasser « dans le plus quotidien, l'agir toujours micro-créatif et les valeurs. » (Schwartz, 2001, p. 75), ont été celles de l'habileté, de l'inventivité et de l'ingéniosité, faisant apparaître leurs agissements comme « un enchevêtrement de « dramatiques d'usage de soi », se développant à toutes sortes de niveaux du (corps)soi, et dont la personne doit essayer de faire à chaque moment de sa vie une mise en cohérence, une mise en synergie toujours plus ou moins problématique » (ibid., p. 89). Il est cependant fort probable que ce ne sont pas les seules pensées de l'intelligence pratique, et que d'autres pensées pourraient être identifiées. L'analyse des expériences de terrain montre néanmoins que mètis et kairós peuvent éclairer les agissements particuliers des praticiens qui oeuvrent pour que les élèves et les formés mobilisent des mouvements de réinvention.

Ce qui amène à un autre constat : lorsque l'espace transitionnel de jeu a été créé et partagé, praticiens, élèves – ou formés – ont tous réinventé, même s'ils n'ont pas réinventé la même chose : les uns les conditions de la quête du nouveau, les autres le nouveau. L'espace transitionnel s'est ainsi présenté comme « une création à deux » (Mendel, 1998, p. 412) dans laquelle les protagonistes ont réinventé en jouant « jeu égal » (ibid., p. 413), en jouant tous deux un jeu, même si ce n'était pas le même jeu.

11.6.3.2. Mètis et kairós : le « rapt » des sujets par le praticien

Cependant, tel n'a pas toujours été le cas. Dans deux des cinq séquences étudiées, formateurs (IUFM) ou formé (l'apprenti-mécanicien Raoul) ne se sont pas mutuellement prêtés « à ce rendez-vous de suffisante coïncidence » (Kaës, 2000, p. 142), n'ont pas « créé à deux » et n'ont pas partagé l'espace de jeu, compromettant ainsi, dans un cas comme dans l'autre, la mise en œuvre du processus de problématisation, et par conséquent des mouvements heuristiques. « Nous sommes deux au jeu » (in Mendel, 1998, p. 469) précise Athéna, fille de Zeus et de Mètis, évoquant le soutien qu'elle apporte à Ulysse dans l'Odyssée. Les expériences étudiées tendraient à montrer qu'il suffit que

l'un des deux personnages s'y soustraie, selon quelque motif, pour l'empêcher. L'importance des agissements de l'enseignant – ou du formateur –, chargé de mettre en place les conditions de l'accès au nouveau, peut être néanmoins soulignée.

Dans cette stricte perspective, il est possible de rapprocher l'histoire entre le praticien et les élèves – ou les formés – qui « jouent le jeu », de « *L'Odyssee* [qui] narre en sous main l'histoire d'un *holding*, le récit du soutien enveloppant et léger à la fois, d'Ulysse par Athéna. » (Mendel, 1998, p. 470). Mendel voit Athéna comme la mère « suffisamment bonne » qui accompagne Ulysse : « un très remarquable climat d'égalité [...] règne entre Ulysse et Athéna. Tout peut se dire entre eux, à la seule condition de ménager l'amour-propre (le narcissisme) de l'autre. » (ibid., p. 471). En ce sens, l'accompagnement par le formateur Marius (*Mécanique Marine*), par le maître de CM1 Didier et par Eric le formateur de DESS, peut être vu comme une forme de *holding* – tel que décrit par Winnicott –, à savoir un « soutien enveloppant » (ibid., p. 481), où il s'est agi de ruser et de saisir l'occasion pour susciter maintenir et contenir un espace de jeu et de réinvention communément partagé. Les praticiens se sont alors apparentés à « la « mère suffisamment bonne » de Winnicott [qui] s'adapte intuitivement [...] à ce qui, à ce moment, se révèle nécessaire à l'enfant. Tantôt elle le contient pour retenir et maintenir un contenu qui n'a pas encore de forme, tantôt elle lui prête une partie de son corps comme un contenu de matière et de forme avec lequel jouer. » (ibid., p. 410). L'une des spécificités de ces agissements est qu'ils ont été en même temps très proches de pensées qui « échappent en partie à la conscience, tout en étant intentionnelles. En d'autres termes, elles ne sont pas toujours symbolisées tout en étant régulées. L'intelligence du corps et de la pensée engagée dans ces activités est souvent en avance sur la conscience et la symbolisation de ces actes pratiques. » (Dejours, 1995, p. 45). Cependant, le soutien des sujets par les praticiens n'a pas eu le caractère de légèreté de celui d'Athéna, mais plutôt celui de fermeté et de déstabilisation, et n'a pas non plus procédé du « climat d'égalité » précédemment mentionné. Il est apparu que la notion de « *holding* » ne rendait pas suffisamment compte de la particularité de ce type de soutien-accompagnant.

Il lui a été préféré le terme de « rapt ». « Rapt » vient du verbe « ravir » qui, dans son étymologie signifie littéralement « emporter avec violence », « enlever de force », et dans son sens figuré, « transporter l'âme ». Dans cette seconde perspective, le ravissement est le mouvement de l'esprit du sujet « transporté de joie, ravi dans la béatitude » (Massin, 2001, p. 10), et les ravisseurs sont ceux qui procèdent à cet enlèvement « par la force ou la ruse » (Le Petit Larousse, 2003). La notion de « rapt » peut encore être précisée, à partir de l'analyse d'un tableau du XVII^e siècle de Philippe de Champaigne.

Le « Ravissement de sainte Madeleine » (Musée de Marseille, 1996) illustre à la fois le rapt et le ravissement dont il est ici question. Cette grande toile montre comment « la sainte était, à l'instant de chaque heure canoniale portée au ciel par des anges pour y entendre des concerts de voies célestes [...] le séraphin couronnant la sainte symbolisant l'union de l'âme avec Dieu. » (Vial M. P., 1996, p. 13). Le tableau montre Madeleine, mi-allongée sur un coussin nuageux, tendant ardemment les bras et le regard vers la lumière céleste, tandis qu'une douzaine d'anges regroupés autour d'elle, unissent leurs efforts pour la transporter au ciel avec leurs propres corps. Il est possible, à partir de cette toile, de mettre à jour plusieurs caractéristiques du rapt et du ravissement, lesquelles permettent un premier entendement de la forme spécifique d'accompagnement que l'on tente de cerner.

- La première caractéristique du rapt est qu'il implique une certaine violence, c'est-à-dire ici une force intense, rapide et impérieuse. Le ravissement est alors, pour le sujet « enlevé », l'expérience cruciale de l'« arrachement à son propre sol » (Massin, 2001, p. 355) qui « bouleverse corps et âme – vertige de l'extraordinaire où se mêlent un rapt brutal et un bonheur insolite. » (Ibid., IV^o de couverture). Pour l'élève ou le formé, cette expérience particulière peut être considérée comme « la mise au monde, l'immersion dans l'étrange et le nouveau que représente l'entrée dans l'apprendre, [c']est donc une mise en crise. La crise est à la fois mise à mort⁷⁵ et création : mise à mort de l'ancien équilibre, rupture dans la continuité, la crise est séparation, arrachement et création » (Yanni, 2001, p. 160). L'« arrachement à son propre sol » correspond à ce que Schlanger (1988, p. 70) nomme le « décrochement » – c'est-à-dire la faculté d'abandonner un système de connaissances antérieures pour les réorganiser à partir de données nouvelles –, décrochement qui participe de la liberté de l'esprit nécessaire à la mise en œuvre de mouvements heuristiques. En d'autres termes, le rapt est une forme d'accompagnement qui favorise la disposition à la réinvention de l'élève ou du formé, en ce qu'il suscite en ce dernier la capacité de décrochement constitutive du ravissement.

- Un autre aspect du rapt qu'illustre le tableau concerne les ravisseurs. Certains sont enfants d'autres adultes. Par leur nombre, ils entourent, enveloppent Madeleine, chacun participant à sa manière au transport. Ils ont par ailleurs une grande proximité corporelle, voire une grande intimité, avec elle – ils la portent soigneusement avec leur corps, l'un sur son dos, d'autres à bout de bras, ils sont très peu vêtus tandis que la sainte est dénudée. Le rapt est donc ici un transport auquel participent plusieurs personnes, chacune agissant différemment, dans une sorte de corps à corps à la fois

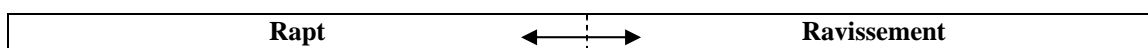
⁷⁵ Madeleine est transportée au ciel par les anges après sa mort.

enveloppant et déstabilisant. Rapporté aux situations d'apprentissage ou de formation, le rapt peut être envisagé comme un mouvement collectif de déstabilisation-contention, avec forte participation corporelle, tant de praticiens que de pairs. Le rapt présente ainsi le caractère de l'initiation.

- L'aspect temporel du rapt doit être également retenu. Les récits hagiographiques disent que ce dernier s'effectue « à l'instant de chaque heure canonicale ». Ce n'est donc pas un mouvement unique : il se répète plusieurs fois, et de plus à un instant précis. Le rapt d'élèves ou de formés qui accèdent à du nouveau peut donc être conçu comme une série d'accompagnements successifs – il ne se fait pas « en une seule fois » –, et suppose de ce fait, au travers de cette réitération, une maturation mais aussi une sorte de montée en puissance. Il implique en outre pour le praticien, une intelligence de l'instant propice, c'est-à-dire la capacité à saisir l'occasion, le *kairos*.

- Un dernier aspect de la toile concerne le ravissement de Madeleine : c'est un mouvement vers les voies célestes, plus qu'un état. La sainte apparaît portée par les anges autant qu'elle se transporte elle-même. C'est un soulèvement où chacun, ravisseurs et ravie, est porté par le mouvement de l'autre, mouvement au bout duquel Madeleine entend le « concert de voies célestes » et reçoit une couronne de fleurs symbolisant l'union de son âme avec Dieu. Cette scène permet de comprendre l'accès des élèves et des formés à du nouveau comme un ravissement. Le sujet réinvente, tant de sa propre initiative – il s'autorise des trajets personnels –, que de celle du praticien – qui utilise « la force ou la ruse » pour le « soulever ». Ainsi, ils sont « deux au jeu », et l'un ne pilote pas l'autre. Le rapt, tel que conçu ici, garde à chacun des protagonistes une marge de liberté. Le ravissement « partage alors avec l'évanouissement la sensation d'un vacillement et d'un abandon, avec la syncope celle d'une rupture dans la continuité temporelle, avec l'inspiration celle d'une dictée impérieuse, avec l'extase celle d'une sortie hors de soi, avec l'enthousiasme celle de l'accueil ébloui d'une présence intense. » (Massin, 2001, p. 14).

Les principales caractéristiques du rapt et du ravissement dans les moments de réinvention, vont être rassemblées dans le tableau ci-dessous.



<p>C'est une forme d'accompagnement de l'élève ou du formé accédant à du nouveau.</p> <p>Il se manifeste comme un mouvement réitéré de déstabilisation-contention du sujet, avec forte participation corporelle mais aussi avec une grande proximité, tant des praticiens que des pairs.</p> <p>Il implique à la fois une force intense et impétueuse, la ruse, et une intelligence de l'instant.</p>	<p>C'est l'expérience cruciale de l'élève ou du formé qui, dans le même temps, est arraché « à son propre sol », et met en œuvre des mouvements de réinvention.</p> <p>Il éprouve alors une sensation de « rapt brutal et de bonheur insolite »</p>
<p>Chacun est porté par le mouvement de l'autre. C'est un jeu sans guidage préprogrammé.</p>	

Tableau 59 : Une caractérisation du « rapt » et du « ravissement » en situation de réinvention

Les paragraphes qui suivent vont présenter les résultats concernant la collaboration mètis kairos, dans le rapt des sujets par les trois praticiens.

11.6.4. Mètis et « rapt » des élèves et des formés par les praticiens

Avant de s'intéresser aux tours habiles des praticiens, le tableau qui suit récapitule les traits caractéristiques de la pensée mètis, à partir des travaux de Détéienne et Vernant, Marcelli et Jobert.

<p>Ensemble complexe et cohérent d'attitudes mentales et de comportements intellectuels.</p> <p>Forme d'intelligence engagée dans la pratique, affrontée à des obstacles qu'il faut dominer en rusant, pour obtenir le succès dans l'action.</p>
<p>Pensée qui consiste à engager l'autre sur une fausse piste dans une intention précise, à provoquer chez lui une attente, en lui donnant des indices, en lui faisant espérer quelque chose, alors qu'une autre surgit.</p>
<p>Combinaison de duplicité (se donner toujours pour autre que ce que l'on est), feinte, souplesse d'esprit, insaisissabilité, métamorphoses, débrouillardises.</p>
<p>Habiletés, tours de main, adresse, stratagèmes, expédients.</p>
<p>Relève de l'expérience longuement acquise. Efficacité.</p>
<p>Opère dans les domaines du devenir, du multiple, de l'instable, de l'illimité, de l'opinion biaisée et flottante.</p>
<p>Apparaît « en creux », immergée dans une pratique qui ne se soucie à aucun moment, d'explicitier sa nature ni de justifier sa démarche. Pas de considération pour des fins morales ou éthiques.</p>
<p>Incorporée par son détenteur jusqu'à disparaître de sa conscience, ce qui assure son efficacité mais fait obstacle à sa mise en mots, à sa symbolisation par le langage.</p>

Tableau 60 : Une caractérisation de la pensée Mètis des trois praticiens

Les trois praticiens ont mis en œuvre une dizaine de types de tours habiles qui se sont exercés tout ou partie selon les situations. Ils ont ainsi joué simultanément avec leur corps, leur « savoir » et avec les attentes des élèves – ou des formés – pour réinventer des ruses, astuces et poros : la bigarrure a donc été l'une de leurs habiletés communes. Par la polymorphie, le déguisement et la dissimulation, ils ont joué avec leur corps – leur voix (couleur, tonalité affective, prosodie...), leur mimique, leurs gestes, la proximité. Par la séduction de l'éromène et le refus, ils ont joué avec leur savoir. Et par le manquement, la surprise, le retournement et l'invention de poros, ils ont joué avec les attentes des élèves – ou des formés.

Le premier impact de ces jeux a été, à chaque fois, l'instauration autour des élèves – ou des formés –, d'un climat particulier. Les trois praticiens se sont en effet montrés, dans ces moments, étonnamment proches de ces derniers : Didier s'est posé comme le co-équipier, Marius comme le père qui taquine son fils et Eric comme le comique-proche. Cette proximité a permis aux praticiens non seulement de provoquer la déstabilisation nécessaire au remaniement du soi et des connaissances antérieures, et de préserver une aire d'initiative et de liberté, mais aussi de créer une sorte « d'espace d'intimité protégée » grâce auquel les sujets ont pu supporter l'incertitude liée à la crise, ont pu se laisser aller à une régression vers de l'ancien : « face aux menaces concernant l'identité, dans la perspective des remaniements attendus, la régression se présente non seulement comme un retour vers l'ancien mais comme un recours à l'ancien (Kaës) afin de trouver ou de retrouver des bases plus assurées parce qu'elles auront été réévaluées à l'aune de situations novatrices. » (Ridel, 2002, p. 102). Cependant, cette régression a semblé ne pouvoir se faire que dans un climat de confiance et de fiabilité, presque à l'abri des regards, car il « s'est dit entre eux » ce qui n'aurait pas pu être dit face à quiconque, à ce moment-là.

Il est à remarquer, en outre, que chaque praticien a eu sa propre manière d'exercer ce rapt particulier. Avant de revenir sur ce point, on notera que des catégories de tours habiles ont été communes à tous.

11.6.4.1. Les catégories de métiers communes aux trois praticiens

La polymorphie, le déguisement, le refus, le manquement, la surprise, la bigarrure et l'invention de poros ont été retrouvés de manière récurrente chez les trois praticiens. Une sorte de structure organisatrice de cette forme particulière

d'accompagnement a pu être délogée. Parmi elles, le refus est une catégorie sur laquelle il est nécessaire de revenir : en effet la différenciation question-réponse – conçue comme agissement du praticien qui refuse d'induire la réponse qu'il « a dans la tête » et maintient ainsi les conditions de mise en œuvre de trajets de réinvention chez les élèves et les formés – peut être considérée comme une modalité du refus, modalité spécifique aux situations de confrontation à un problème, et qui correspond à l'une des caractéristiques de cette forme de rapt « qui laisse libre, qui veut laisser libre. » (Mendel, 1998, p. 481).

La polymorphie	C'est la capacité de revêtir toutes les formes sans rester prisonnier d'aucune et ceci dans une intention précise. (Détienne & Vernant)	Le praticien joue avec son corps.
Le déguisement	C'est la capacité de « changer de visage », de se masquer dans une intention précise. (Détienne & Vernant)	
La dissimulation	C'est la capacité de se mettre en retrait pour voir sans être vu. (Détienne & Vernant)	
La séduction de l'éromène	C'est le rapport de séduction entre le praticien et l'élève ou le formé qui fonde la relation pédagogique : « le maître donne son savoir et son expérience, l'élève « donne » sa jeunesse et son innocence. » (Marcelli, 2000).	Le praticien joue avec son savoir.
Le refus	C'est le refus de donner des conseils, d'apporter les solutions. C'est se retenir de donner. (Imbert). C'est laisser l'initiative. S'actualise dans la différenciation question-réponse.	
Le manquement	Ne pas être exactement là où on est attendu, mais juste à côté. (Marcelli)	Le praticien joue avec les attentes des élèves ou des formés.
La création de la surprise	Faire survenir un instant de déséquilibre par la création d'un écart entre ce que le sujet attend et ce qui se produit dans la réalité. (Marcelli)	
Le retournement	C'est désarmer l'autre et profiter de cette faiblesse pour l'attaquer en un clin d'œil. (Détienne & Vernant)	
L'invention de poros	C'est le stratagème, l'astuce que l'on découvre pour se sortir d'une aporie. (Détienne & Vernant)	
La bigarrure	C'est la capacité d'agir simultanément sur des plans différents de la réalité. (Détienne & Vernant)	

Tableau 61 : Les catégories de tours habiles chez les trois praticiens ayant soutenu un espace intermédiaire de réinvention

Il est cependant nécessaire de s'attarder sur un point. Ces tours habiles ne peuvent être compris comme de supposés dons, car ils relèvent de l'expérience des praticiens, d'une pensée « lestée d'un savoir accumulé au cours des ans » (Détienne & Vernant, 1974, p. 23). Ce sont des savoirs-faire ou des savoirs pratiques parfois très anciens, mobilisés de manière répétitive et pas nécessairement, à l'origine, en tant qu'enseignant ou formateur. Ils ont été plus ou moins rôdés dans le temps, re-visités, régulés, transférés dans des situations analogues : « Ces répétitions produisent des standards extrêmement familiers sur les moments de vie avec une autre personne spécifique, dont on peut attendre qu'ils ressemblent à ceux-là » (Stern, 2000, p. 77). On prendra pour exemple celui de Didier, le maître de CM1 qui, dans l'entretien post, évoque sa posture de co-équipier : « Ca me rappelle toujours quelque chose de précis, ça, de dire qu'on s'y met tous ensembles....J'ai pas toujours été instit...Je suis instit que depuis six ans...J'ai fait autre chose avant...J'étais pharmacien... Oui, mais....C'est un peu du coq à l'âne, peut-être...Enfin, pour moi y'a quelque chose de très clair, oui, c'est...Je savais, enfin, je savais ...Dans ma tête, un jour ou l'autre, je savais que j'atterrirai dans l'enseignement. [...] Ah oui, ça remonte à très très, à très...Enfin, la date exacte je pourrais pas te la dire. Mais c'était lorsque je passais le BEPC. J'avais mon meilleur ami qui était nul en math. Mais nul de chez nul. C'était un tellement bon ami, si tu veux, je lui ai dit, viens je te...on fait les maths. On travaille ensemble les maths. Mais il savait même pas faire $2x + 3x$. Il savait même pas ce que ça faisait. Et on s'y est mis pendant un an. Et il a vachement bien réussi. Il a eu son BEPC et tout et, je pense que ça a été le déclic. » (Entretien Maître CM1, tp 6-8). Didier semble faire nettement le lien entre son expérience d'accompagnement d'un pair en difficulté lorsqu'il était adolescent, et la posture de co-équipier qu'il a actuellement avec ses élèves. Il suggère ainsi qu'il a transféré ce premier « schéma-d'être-avec-l'autre » (Stern, 2000, p. 77) – qui constitue une sorte d'empreinte –, sur les situations où, en tant qu'enseignant, il accompagne des élèves confrontés à un problème. On comprend alors que le tour habile du déguisement en pair appartenant au « clan des élèves » soit préférentiellement mobilisé par ce praticien et incarné pour re-prendre, à chaque fois, la posture du co-équipier.

11.6.4.2. Un style professionnel chez les praticiens

Chacun des praticiens a exercé son propre rapt, a-t-on dit. L'analyse des expériences de terrain permet d'avancer que l'originalité de chaque rapt a procédé à la fois des catégories de tours habiles que le praticien a mobilisés en acte, et de la façon unique de

les agencer et de les incarner à cet instant pour créer « un environnement [...] qui « soutient sans dominer » » (ibid., p. 478).

Il a été noté par ailleurs que le maître de CM1 a exercé un rapt pratiquement identique au cours de deux séquences différentes – arithmétique et lecture. Cette remarque va dans le sens de l’hypothèse selon laquelle les praticiens ne changent pas radicalement de type de rapt d’une séquence à l’autre, mais plutôt qu’ils en transportent la configuration générale. Cette dernière est en quelque sorte la « griffe » ou la signature du praticien, un mode d’être singulier avec les sujets, qui a une certaine permanence, et qui a un impact sur la mise en œuvre de leurs mouvements de réinvention. Le tableau qui suit présente l’ensemble des tours habiles incarnés par chacun des praticiens ainsi que leur incidence sur la situation de réinvention.

	Marius Mécanique Marine	Didier CM1	Eric DESS
Polymorphie	S’est présenté comme celui qui faisait rire, qui brillait : s’est posé comme le maître de la situation, au regard des réactions de l’apprenti Raoul.	Maître caméléon qui a pris, à plusieurs reprises et alternativement, la posture du co-équipier et celle d’initiateur qui délivre une connaissance ou sanctionne une avancée.	Jeux de masques aux profils contraires : L’agencement des masques du proche-distant, du cérébral-physique, du provocateur-contenant et du comique-sérieux ont permis à Eric à la fois de créer un espace potentiel, de provoquer la distanciation de voies aporétiques, de canaliser la décharge émotive des formés pour qu’ils puissent commencer à re-crée le problème des postures comme problème-pour-eux.
Déguisement		A joué, dans les deux séquences, le co-équipier qui, comme autres les élèves, découvre le problème. Il sollicite et encourage ses co-équipiers. Permet d’instaurer un champ potentiel de jeu fait de confiance et de fiabilité.	
Dissimulation		A quitté la salle quelques secondes pour laisser les élèves réorganiser un « espace protégé privé »	Utilisation des pauses comme temps de retrait ou

		en dehors de sa présence, où pouvaient être mobilisés des savoirs-faire archaïques.	de dissimulation.
Séduction de l'érômène	Allusions sexuelles. Tentative d'établir les conditions de la relation pédagogique.		Allusions sexuelles. Tentative d'établir les conditions de la relation pédagogique.
Refusement	A refusé de donner des informations supplémentaires concernant la clé : a créé et maintenu la déstabilisation et l'attente.	Refuse de donner des réponses, et laisse avancer les élèves jusqu'à ce que ces derniers aient besoin de l'information pour continuer leur cheminement. Laisse libre l'espace d'investigation.	Refuse de répondre à certaines questions des formés. Feint de se dessaisir du problème et ne leur laisse rien vérifier. Laisse la liberté d'initiative.
Manquement	S'est momentanément placé non plus comme formateur mais comme le père qui apprend à son fils les gestes fondamentaux de la vie : tentative de créer une intimité nécessaire à l'instauration d'un espace potentiel d'échanges.	Se place régulièrement non plus comme le maître mais comme le co-équipier qui est confronté aux mêmes embûches qu'eux : il entre « dans le clan des apprenants » et crée une connivence nécessaire à l'instauration d'un champ potentiel.	Se place selon plusieurs postures (comique, sérieux, distant, proche, provocateur, contenant, cérébral, physique). Cette posture vise à la fois la déstabilisation et la contention, c'est-à-dire la manière de capter et contenir les formés pour que la charge émotionnelle et cognitive reste acceptable.
Création de la surprise	Trompe l'attente de Raoul en déplaçant la situation d'identification d'une clé sur celle d'apprendre à pisser : tente d'ouvrir une brèche dans l'orbe de l'apprenti de façon à tisser un lien	A trompé les attentes des élèves en ne se présentant pas d'emblée comme le maître qui avait déjà résolu le problème et connaissait la réponse : ainsi les élèves se sont pris au jeu et se sont constitués en	

	avec lui.	sujets.	
Retournement			Prend de vitesse les formés de façon à maintenir leur intérêt.
Invention de poros	Création d'une analogie avec la situation « d'apprendre à pisser » : tentative de montrer que l'identification d'une clé est du même ordre qu'un « jeu d'enfant ».	Incite les élèves à produire des scénarios, utilise le mime, feint à d'être face aux mêmes embûches que ses élèves pour que ces derniers puissent mettre en œuvre des mouvements de réinvention.	A fabriqué des illusions – caricatures – de façon à créer des voies aporétiques sur lesquelles les formés ne peuvent s'engager. A installé des quiproquos, pour mettre les formés en questionnement. Utilise des « ornements » (stocks d'images, expressions imagées, gestes, mimiques) pour que les formés comprennent.
Bigarrure	Par un même jet de paroles, agit simultanément sur des réalités disparates : la maîtrise de la situation, l'établissement de la relation pédagogique, l'entrée en contact avec Raoul	Il agit sur des plans divers : il est à la fois celui qui incite les élèves à se prendre au jeu, à se confronter aux embûches rencontrées, à coopérer, mais également celui qui apporte l'information et valide les avancées.	Il agit de conduire les formés vers l'établissement une relation pédagogique, et de favoriser la création d'un champ potentiel.
<u>Style professionnel du praticien</u>	Style professionnel du père marseillais « chambreur ».	Style professionnel du co-équipier caméléon.	Style professionnel relevant de l'esthétique baroque.

Tableau 62 : Les différentes formes de « rapt » exercés par les trois praticiens

Les trois praticiens ont eu plus d'un tour dans leur sac pour exercer le rapt des élèves et des formés. Il sont apparus comme détenteurs d'un répertoire de tours habiles incarnés, pas nécessairement mobilisés dans leur totalité pendant une même séquence, mais seulement lorsque l'occasion s'y prêtait, sur un mode intégratif et non pas additionnel. Ces tours habiles ont participé de la constitution d'un mode d'être avec les sujets, mode d'être propre à chacun d'eux, remis en oeuvre à chaque fois pour exercer

un type unique de déstabilisation-contention caractéristique du rapt. Marius a taquiné Raoul en enrobant l'affaire dans la galéjade ; Didier a fait preuve d'une habileté singulière tant à se fondre dans le groupe des apprenants qu'à s'en sortir « quand la sauce prenait » – poussant le retrait parfois jusqu'à la dissimulation – ; Eric, quant à lui, a montré sa capacité à « réveiller » les sujets, c'est-à-dire à les amener par à-coups à une déstabilisation intense tout en ménageant des paliers d'évacuation de leur stress par le rire. Ces modes d'être et d'agir uniques constituent des signatures professionnelles qui pourraient identifier le praticien aussi sûrement qu'une empreinte, et dont il serait intéressant de savoir quel impact global, à court et long terme, elles ont eu sur les sujets.

Il est en outre possible de faire l'hypothèse que ces tours habiles n'ont pas eu une incidence sur les élèves et les formés seulement. D'après Dejours, ces ingéniosités impliquent également « en retour [...] une transformation ou une empreinte s'inscrivant dans le [praticien] lui-même. » (1995, p. 45). Cependant aucune trace de « cette dimension de transformation du sujet par l'activité de travail » (ibid.) n'a pu être repérée à partir du recueil de données – elle n'a pas été objectivée par les praticiens. Néanmoins, une avancée dans ce sens peut être faite eu égard à la constatation suivante : une grande diversité existe dans les formes de rapt décrites, lesquelles ont permis la mise à jour d'un style professionnel chez chacun des trois praticiens. En d'autres termes, l'expérience de la ruse a des répercussions sur la constitution du soi-enseignant ou soi-formateur : c'est donc une activité subjectivante qui a eu pour particularité d'être tacite. Un rapprochement peut alors être fait avec le processus de confrontation au problème des élèves et des formés, qui, simultanément à la quête du nouveau, a impliqué la quête du soi.

11.6.5. Kairos et « rapt » des élèves et des formés par les praticiens

L'intelligibilité du kairos qui va être présentée, repose sur l'analyse des agissements des trois praticiens Marius : (Mécanique Marine), Didier (maître de CM1), et Eric (formateur de DESS). Sont ajoutées les avancées produites à partir des agissements d'Amandine (PE2 à l'IUFM) – formée expérimentée qui a pu « explorer à l'avance les voies multiples de l'avenir, peser le pour et le contre, se décider en connaissance de cause » (Détienne & Vernant, 1974, p. 23) – pour, selon son expression, « arrêter le cinéma » des formateurs, avancées qui ont permis l'élucidation de deux habiletés prudentes spécifiques de kairos : l'autonomie et la discrétion. Les résultats qui suivent ont été élaborés à partir de

l'analyse des l'enregistrements audio-visuels, mais plus encore à partir des entretiens-post, lorsque praticiens et formée ont re-visité la séquence.

Mètis a ici été comprise comme la pensée du praticien qui déploie des ruses pour impulser des mouvements de réinvention, à certains moments de la confrontation au problème. L'intelligence du kairos a été celle du moment qui précède et prépare la ruse. Elle est considérée comme une autre forme de pensée par laquelle les praticiens ont exercé intérieurement une intelligence de ce qui se jouait dans l'instant, ont pris une série de décisions qui ont posé les prémisses de la ruse. Kairos a ouvert à mètis un champ de possibilités pour l'agir. En ce sens, ces deux pensées ont collaboré.

Mètis et kairos ont par ailleurs eu en commun, d'être des formes de pensée de l'habileté en situation du praticien. Elles ont cependant présenté une différence. « L'habileté est la capacité de réaliser aisément les fins, c'est-à-dire, une fin étant donnée, de combiner les moyens les plus efficaces » dit Aubenque (cité par Mendel, *ibid.*, p. 301). Or chez « le praticien à mètis », « l'habileté en tant que telle est indifférente à la qualité de la fin » (Mendel, 1998, p. 301.), il n'y a aucune considération pour des « fins morales, [pour] l'éthique » (Mendel, *ibid.*). En effet, « pourvu qu'on parvienne à l'objectif pratique, presque tous les moyens [...] en incluant jusqu'à la tromperie sont bons. » (*ibid.*). Tel n'est pas le cas lorsque le praticien saisit l'occasion. L'habileté de ce dernier consiste ici à comprendre l'instant, à « peser » à l'avance tous ses actes dans un débat de valeurs, à apercevoir les dangers qu'ils comportent et à agir de manière à éviter toute erreur, tout risque inutile. Le praticien fait alors preuve de prudence, laquelle est « l'habileté du vertueux [...] une sorte de reprise éthique de l'habileté » (Aubenque cité par Mendel, *ibid.*). Si mètis s'est manifestée par des tours habiles, on dira alors que kairos s'est spécifié par des habiletés prudentes. Le tableau qui expose une caractérisation de l'intelligence du kairos chez l'enseignant ou le formateur.

Le Kairos est une pensée engagée dans la pratique qui permet à l'agir humain de s'exercer dans des circonstances indéfiniment variées.
C'est l'intelligence de ce qui se joue dans l'instant, de ce qui est décisif, de ce qui est à même de changer la destinée.
C'est une pensée qui précède la pensée mètis, l'orienté, lui ouvre des champs pour l'agir. Il y a collaboration kairos-mètis.
Elle s'impose dans des situations complexes et vise l'efficacité.
C'est une pensée parfois pleinement consciente, parfois incorporée par son détenteur jusqu'à disparaître de sa conscience, ce qui assure son efficacité.

Elle passe peu par la mise en mots, par la symbolisation dans le langage, la raison démonstrative, sous peine d'altérer son efficacité.
C'est une pensée qui s'appuie largement sur l'expérience.
C'est l'aptitude assez impalpable à faire féconder en soi la rencontre de deux dimensions polairement opposées du rapport du savoir au temps.
Elle implique une attention sensorielle à la situation de formation, avec des choix ciblés d'attention, de vigilance, de rapports préférentiels aux autres, des habiletés mémorisées, des procédés ». Elle suppose la constitution, avec l'expérience, d'un répertoire de signaux, dont certains sont des signaux d'alerte qui déclenchent la mobilisation du praticien pour agir (la ruse).
C'est le choix de vigilance ciblés reposant sur un processus de référencement élaboré dans la durée avec mobilisation de savoirs d'expérience.
Elle implique un débat entre des normes antécédentes à définir chaque fois en fonction des circonstances, et des processus partiels de renormalisations, une dramatique d'usage de soi incluant des visées éthiques ; un débat intérieur de normes institutionnelles, morales, professionnelles ; un débat de soi avec des valeurs identitaires, philosophiques, éthiques : c'est une évaluation agie.
Elle recouvre le projet d'agir du formateur et une succession de prises de décision orientées par ces valeurs. Elle est la mise en œuvre d'habiletés prudentes, la création d'un champ de possibilités d'agir ouvrant sur un répertoire de tours habiles mobilisables et posant les prémisses de la ruse. C'est l'invention du type de jeu à mener.

Tableau 63 : Eléments de caractérisation de l'intelligence du Kairos, chez le praticien, lors de moments de réinvention

Cependant, à l'instar de mètis, chaque praticien a eu sa propre manière d'exercer l'intelligence du kairos, comme le montre le tableau qui suit.

	Marius Mécanique Marine Identification d'une clé	Didier CM1 Arithmétique	Eric DESS Problème des postures	Amandine PE2 IUFM Problème du geste grossier
Attention sensorielle à la situation de formation	<p>1) Attention aux attitudes corporelles du stagiaire Raoul avec centration sur : ses déplacements dans l'atelier ; le mouvements de ses bras (bras ballants) ; ce que font ses mains (serrent continuellement un chiffon pour essuyer le cambouis) ; ses vêtements : ne porte pas le bleu de travail.</p> <p>2) Attention à son investissement dans la formation : préfère « tchatcher » que « mettre les mains dans le moteur » ; attitude de repli, de retrait ; capacité à être là tout en se faisant oublier : se rend « transparent ».</p>	<p>Attention à la répétition de l'incompréhension des élèves face à la question des colis et des caisses.</p> <p>Longue attention au visage de chacun des élèves (et à ce qu'il y lit) au moment où il s'aperçoit que la difficulté résiste.</p>	<p>Attention à la variation du niveau sonore du groupe et aux mimiques de certains formés.</p> <p>Se trouve parfois dans un « corps à corps » avec les formés comme si, dit-il, « on était reliés par des fils et y'a des moments où les fils ils bougent et ça m'envoie des messages. Et je réagis en fonction de ça ».</p>	<p>Attention d'Amandine au « cinéma » des formateurs dont les indicateurs repérés sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'organisation prédéterminée, manipulateur, amplificatrice de questions devant amener les formés à attribuer au geste grossier la seule connotation sexuelle. - Transport de la question dans réseaux de problèmes plus vastes et dans lien direct. <p>formateurs.</p>
Type de vigilance	Vigilance au « mode d'être dans l'atelier » de l'apprenti : avec les autres et avec la tâche à effectuer.	Vigilance aux répétitions produites par le groupe, et à ce qu'il lit sur le visage des élèves.	Vigilance au « climat du groupe par rapport à lui »	Vigilance à la mise en scène amplifiée voire tronquée des formateurs.

<p>Lecture de signaux d'alerte</p>	<p>Marius constate qu'en fin de formation, dans l'atelier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Raoul se promène les « mains dans le dos », « Traîne, vire ». - Ne met jamais les mains dans le moteur. - Ne construit aucun rapport avec les outils. - Distrait les autres en les incitant à s'intéresser aux filles. - Fait preuve de nonchalance. - Se limite à exécuter strictement les injonctions du formateur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perception par Didier de l'insuffisance des stratégies et tactiques antérieures pour que tous les élèves comprennent. - Invention d'une question permettant de contrôler la compréhension de tous les élèves. <p>Bilan : trois élèves sur cinq n'ont pas compris, mais deux d'entre eux savent résoudre le problème et donc deviennent des ressources potentielles pour les autres.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérage supplémentaire, à partir de l'attention au visage de chacun des élèves, de signaux montrant que cependant le groupe est prêt à avancer : « je crois que vous êtes sur la bonne voie » dit-il. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construction par Eric, au fil du temps, d'un ensemble d'indicateurs qui lui permettent de lire, dans l'instant, certaines réactions du groupe face à lui : état émotionnel, intérêt, fatigue, besoin d'une pause, montée du stress - Repérage d'un climat particulier chez les formés, de « quelque chose de lourd, qui monte et s'épaissit » et que le formateur identifie comme étant la montée du stress, ce qui constitue pour lui un signal d'alerte : le stress a atteint un point critique, il faut l'évacuer (faire rire), sinon les formés « se braqueraient ». Repérage de « l'installation d'un silence de plomb » : signal qu'il faut une pause. 	<p>Un seul signal déclenche son intention d'agir. C'est l'affirmation du formateur Pierre selon laquelle le geste grossier « est un geste à connotation sexuelle. »</p>
---	--	---	--	---

(suite)	Marius Mécanique Marine Problème d'identification d'une clé	Didier CM1 Problème d'arithmétique	Eric DESS Problème des postures	Amandine PE2 IUFM Problème du geste grossier
Débat de soi avec des valeurs	<p>Quel investissement dans la formation peut être attendu d'un stagiaire qui, bien que rémunéré, n'a cependant pas choisi sa formation et se trouve là par défaut ?</p> <p>Sa décision de ne pas s'investir n'est-elle pas respectable ?</p> <p>Par ailleurs, comment faire face à une telle nonchalance ?</p> <p>Comment rester formateur face à un tel stagiaire qui ne veut pas devenir apprenti ?</p>	<p>Qu'est-ce qui fait que la difficulté résiste chez certains élèves, malgré tous les stratagèmes déployés ?</p> <p>La cadre antécédent de fonctionnement ne doit-il pas être revu ?</p> <p>Les élèves ne doivent-ils pas être « seuls entre eux » ?</p> <p>N'y a-t-il pas nécessité de passer à un cadre où je m'efface physiquement ?</p>	<p>Conscience de la profonde remise en question identitaire que va impliquer la question des postures de l'intervenant.</p> <p>Cependant, ce travail est nécessaire sinon certaines situations professionnelles seront impossibles à tenir.</p> <p>Comment contenir cette inquiétude, en faisant en sorte qu'elle reste acceptable ??</p>	<p>Comment un enseignant peut-il attribuer au geste grossier une connotation sexuelle faisant de l'émetteur du geste un « délinquant sexuel », s'il fait lui-même ce geste ?</p> <p>Tous les émetteurs de ce geste sont-ils des délinquants sexuels ?</p> <p>Peut-on être professeur des Ecoles et se voiler la face ?</p> <p>Ne doit-on pas faire preuve d'honnêteté et de franchise ?</p>

<p>Projet d'agir et prises de décisions faisant appel à mètis</p>	<p>Nécessité d'entrer en contact avec le stagiaire pour briser l'orbe dans laquelle il s'est enfermé et qui le tient hors de toute atteinte formative. Volonté de ne pas agresser le stagiaire car le formateur respecte ses choix. Orientation vers la création de la surprise.</p>	<p>Nécessité de s'effacer, de façon à provoquer une modification décisive des règles de fonctionnement du groupe, laquelle va permettre aux élèves de « se co-expliquer à leur manière » la difficulté. Orientation vers la dissimulation.</p>	<p>Nécessité de faire advenir l'inquiétude chez les formés en faisant en sorte que celle-ci reste supportable pour qu'elle ne grève pas la mise en œuvre du processus de problématisation. Nécessité de « faire évacuer le stress ». Orientation vers le déguisement en comique.</p>	<p>Décide de « remettre chaque chose à sa juste valeur ». Prend deux décisions : l'une concernant une renormalisation (décision autoonome) et l'autre la discrétion (la retenue judicieuse dans les paroles ou les actes amener chacun des protagonistes à de déterminer).</p>
--	--	--	--	--

Tableau 64 : Les différentes manières d'exercer l'intelligence du Kairos chez les trois praticiens et chez la PE2 Amandine

Ce tableau amène les deux remarques suivantes.

La première est qu'une grande diversité existe dans l'exercice de l'intelligence du kairos, diversité qui, comme pour le cas de mètis, contribue à la constitution du style professionnel de chacun des trois praticiens.

La seconde est qu'à partir de ce tableau, deux habiletés prudentes spécifiques du kairos, supplémentaires à l'autonomie et à la discrétion peuvent être mises à jour, habiletés prudentes qui vont être consignées dans le tableau récapitulatif suivant :

Vigilance sensorielle	C'est la capacité du praticien d'exercer une attention continue à un ensemble non clos de signaux perceptibles par les sens, émis par les élèves ou les formés : attitudes corporelles, mode d'être d'un formé, climat d'un groupe, niveau sonore, répétitions, postures corporelles...Ce répertoire a été personnellement constitué par le praticien au fil du temps. Les signaux ont été mémorisés voire incorporés, et sont considérés par lui comme des indicateurs à partir desquels il réagit et évalue en situation.
Flair	C'est la capacité du praticien d'identifier le(s) signal(aux) décisionnel(s), c'est-à-dire celui(ceux) que, de par son expérience, il reconnaît comme signifiant que quelque chose d'essentiel pour le futur arrive, l'oblige(nt) ainsi à être en alerte en vue de prendre des décisions.
Autonomie	Elle concerne un premier niveau de décision : celui d'agir sur les règles du jeu, pour une renormalisation, c'est-à-dire pour poser une règle différente des règles antérieures.
Discrétion	C'est la capacité de discernement en situation, c'est-à-dire de retenue judicieuse dans les paroles et dans l'agir, à partir de laquelle une série de micro-décisions sont prises concernant les embûches à éviter et les pistes à privilégier. La discrétion concerne un second niveau de décision.

Tableau 65 : Quatre habiletés prudentes mises à jour à partir des expériences de terrain

Il est probable que d'autres habiletés prudentes auraient pu être mise à jour, comme l'indique la chapitre sur les possibles approfondissements.

11.7. Approfondissements possibles

11.7.1. La différenciation question-réponse comme tour habile

Parmi les dix tours habiles repérés au cours des cinq expériences de terrain – lesquels ne constituent pas une liste close – il est nécessaire de revenir sur le refusment et plus particulièrement sur la différenciation question-réponse. Cette capacité du praticien est spécifique des situations de confrontation à un problème, puisqu'il s'agit pour lui de refuser d'apporter la réponse qu'il « a dans la tête » – ou même les questions qui le préoccupent personnellement⁷⁶ –, de résister à la tentation d'indiquer le cheminement qu'il privilégie, de façon à ne pas obturer l'espace d'initiative nécessaire à l'élaboration de trajets singuliers. Ce qui ne signifie pas pour autant que le praticien se

⁷⁶ Comme on l'a vu pour le cas du formateur Eliane.

détache radicalement de la réponse ou de la trajectoire qu'il a « dans la tête », ni qu'il s'abstienne de toute intervention. Mais plutôt – à l'exemple des praticiens Marius, Didier et Eric –, qu'il se tient à distance de ce qu'il « a dans la tête », façon à se rendre disponible pour écouter, considérer les divers cheminements des élèves et des formés qui sont bien souvent étrangers au sien. Ce point mérite qu'on s'y arrête, et peut être l'objet de réflexions ultérieures. Les trois praticiens se sont penchés sur les trajets que chacun des sujets élaboraient et objectivaient presque simultanément, comme si à chaque fois, ils faisaient le trajet vers la réponse pour la première fois, mais en empruntant le chemin construit par les élèves ou les formés. Ils ont alors été des compagnons de route particuliers parce qu'avisés, c'est-à-dire capables de reconnaître au fur et à mesure certaines embûches et pistes possibles, et donc de questionner les orientations prises, de réguler. Mais ils ont également été ceux qui ont « gardé en tête » leur propre réponse, leur propre trajectoire, non pas comme un chemin à imposer, mais comme un point de repère par rapport auquel les cheminements des élèves prenaient sens : « de même que si la prescription peut apparaître parfois comme un empêchement à produire, elle représente le plus souvent une référence indispensable à laquelle le [praticien] peut adosser son action et sur laquelle il peut régler son improvisation. » dit Jobert (2000, p. 20). Autrement dit la différenciation question-réponse a impliqué une sorte de dédoublement du praticien, qui simultanément a « suivi » les tactiques des élèves et des formés, et a gardé un contact permanent avec la trajectoire ou la réponse « qu'il avait dans la tête », et ceci tout en préservant l'espace de jeu. La difficulté majeure de ce tour habile semble résider dans ce dédoublement, et permet de mettre en évidence qu'il ne suffit pas pour le praticien de « suivre » les tactiques des formés, « il faut aussi qu'une part de lui [...] garde en quelque sorte la tête hors de l'eau, prenne de la distance par rapport à ce qui se déroule, afin de préserver la position de celui qui, « voyant » l'acte de l'extérieur (« on s'engage et *on voit* »), peut y intervenir alors à bon escient. » (Mendel, 1998, p. 85-86).

Il n'en demeure pas moins, par ailleurs, que ce tour habile spécifique ne peut être compris en dehors de la décision antécédente du praticien de différencier question et réponse, c'est-à-dire de saisir, au nom de l'efficacité, l'urgence qu'il y a eu dans l'instant, à ne pas placer les élèves dans la position de suiveurs d'une trajectoire, mais dans celle de « réinventeurs » de trajets.

11.7.2. Les habiletés prudentes

Quatre catégories d'habiletés prudentes ont été repérées. La discrétion et l'autonomie, identifiées à partir des agissements d'une PE2, semblent aisément transposables pour des enseignants et formateurs. Des recherches menées à partir d'autres situations de confrontation à un problème pourraient non seulement mener à en identifier d'autres, mais également à spécifier celles qui ont été repérées.

Cependant, à partir de l'interview du formateur de DESS, il est possible de repérer une autre habileté prudente, qui relèverait à la fois de la vigilance sensorielle et de la discrétion, et qui sera provisoirement appelée « accroche ». L'accroche est la capacité de l'enseignant ou du formateur de ré-inventer en situation un discours concernant des connaissances nouvelles, discours qui est construit non pas en s'appuyant exclusivement sur la logique du savoir, mais en prenant prioritairement en considération les réactions instantanées des élèves ou formés à cette logique, de manière à réguler son exposé, quitte à le recomposer en partie. Ce qu'Eric exprime de la manière suivante : « Et c'est ça qui est dur...C'est de toujours essayer de faire passer leur réaction avant la mienne...Mais c'est aussi ça le métier, quoi...Ca, ça s'apprend...Au début, on est focalisé sur le savoir, sur ce que l'on dit, sur le contenu, et on fait passer ça avant tout...Et ça, c'est une erreur FONDAMENTALE...Parce que le savoir, on devient excellent là dedans, effectivement, on dit bien ce qu'il faut dire, de façon logique, on l'écrit bien, en fait, mais ON NE LE DIT PAS...C'est-à-dire qu'on ne tient pas compte d'eux...On a l'œil en dedans, on les regarde même pas, on prend pas la température du groupe...Et au bout d'un moment, on les ennuie...Voilà, ils décrochent...Parce qu'en fait, nous, on a décroché...Parce que nous on ne regarde que la logique du savoir... » (Interview Eric, tp 106).

Un autre approfondissement possible, concernant tant les tours habiles que les habiletés prudentes des praticiens, serait de tenter de mettre en évidence les mouvements heuristiques sous-jacents à ces habiletés, sans cesse réinventées.

Une question se pose alors : comment former les enseignants ou les formateurs à « rapter » les sujets pendant les moments de réinvention ? Quelques éléments de réflexion concernant cette problématique, qui constitue l'une des voies nouvelles de recherche, seront esquissés dans le chapitre 12.

11.7.3. Les types d'intelligence à l'œuvre chez l'enseignant et chez le formateur

Parce qu'il s'est centré sur les moments de réinvention, ce travail s'est jusqu'ici longuement penché sur mètis et kairos. Ces pensées, lorsqu'elles sont à l'œuvre, collaborent pour dominer, par des habiletés endogènes – c'est-à-dire produites « dans le cours d'action, par et pour l'action » (Jobert, 2000, p. 20) –, les obstacles rencontrés. En somme, cette recherche a mis l'accent sur une forme d'intelligence appelée « intelligence pratique ». Ce faisant, un risque a été pris : celui de charrier l'ambiguïté selon laquelle cette intelligence est la seule. Il apparaît donc nécessaire, de restituer sa place à un autre type d'intelligence de l'enseignant ou du formateur, que Jobert (2000) et Mosconi (2001) appellent l'« intelligence conceptuelle ». Cette dernière a pour caractéristique d'utiliser des savoirs institués, théoriques, exogènes, formalisés et stockables. En d'autres termes, l'enseignant ou le formateur est à la fois un « faiseur de tours » prudent et avisé, qui ne se dégage pas entièrement du contact avec des procédures prescrites, et des savoirs institués.

Cette recherche a d'ailleurs pressenti à deux reprises – lors de la lecture des séquences de DESS et à l'IUFM – que le praticien habile ne laissait pas radicalement de côté l'intelligence conceptuelle. Ce constat amène à poser la question des relations entre l'intelligence pratique et l'intelligence conceptuelle, lesquelles ne sauraient être envisagées en termes de simple exclusion.

L'hypothèse qui pourrait être avancée, et qui demande à être précisée, approfondie et corroborée, serait que non seulement les deux types d'intelligence co-existent chez l'enseignant ou le formateur, mais que de plus, elles sont interdépendantes et simultanées, l'une fécondant l'autre, et l'une occupant tour à tour le devant de la scène, tandis que l'autre reste en filigrane.

Le tableau qui suit propose quelques éléments de caractérisation des pensées pratique et conceptuelle, à partir des travaux de Détienne & Vernant (1974), Dejours (1993), Mendel (1998), Jobert (2000), Stern (2000), Mosconi (2001) et Schwartz (2001).

Intelligence pratique	Intelligence conceptuelle
<ul style="list-style-type: none"> • C'est une formation hétérogène qui associe (mètis (la ruse), kairós (l'occasion saisie)...) • Elle « opère dans les domaines du devenir, du multiple, de l'instable, de l'illimité » (Détienne & Vernant) et vise l'efficacité. • Elle est « fondamentalement enracinée dans le corps » (Dejours), « sensoriellement attentif aux variations » (Jobert) des situations, et fonctionne à partir d'un répertoire personnellement constitué d'éléments réactifs incorporés dans la personnalité. • Elle est lestée du poids de l'expérience. • C'est une intelligence produite dans, par et pour la pratique : pensée très proche de l'agir. Des savoirs endogènes sont ainsi fabriqués. • Elle « opère en dehors du champ conscient [sans être non plus] inconsciente au sens psychanalytique du terme, c'est-à-dire refoulée » (Stern). Elle n'est pas entièrement verbalisable. • Elle « apparaît « en creux », immergée dans une pratique qui ne se soucie à aucun moment, d'explicitation sa nature ni de justifier sa démarche. » (Détienne & Vernant). La restitution intégrale du trajet de pensée est impossible. Elle est peu déductive, avec peu d'articulation point par point. • Elle utilise l'image, le scénario de manière privilégiée. Elle procède par analogies (anticipe les embûches par analogie avec des situations passées, avant ou en cours de réalisation). • Relève de la prudence et de l'habileté. 	<ul style="list-style-type: none"> • C'est une formation homogène qui utilise des savoirs institués, théoriques, exogènes, désincarnés et a-historiques. Ces savoirs « échappent aux révisions du temps » (Schwartz) et sont donc stabilisés, stockables, formalisés. • Elle se préoccupe de l'application des savoirs institués, de la mise en œuvre de procédures prescrites. • Elle est entièrement consciente et verbalisable, déductive ou inductive. • Relève de la raison-logos, entièrement exprimable au moyen d'un discours « susceptible d'être déclaré vrai ou faux [...] compréhensible, admissible, valable universellement. » (Mendel). Le domaine du discours est ici homogène à celui de la pensée. • Elle implique une distanciation d'avec les perceptions sensorielles, une centration du sujet sur la réorganisation de l'action, articulée point par point, à partir d'une vision plus globale à la situation. • Elle est étrangère à l'ambiguïté, à la duplicité
<p>« Délibération, jugement, choix de nature éthique. » (ibid.)</p>	

Tableau 66 : Deux types d'intelligence simultanées chez le praticien

11.7.4. Perspectives ultérieures possibles

Il serait intéressant de travailler sur le soutien des étudiants de master ou de doctorat, par leur directeur, voire par l'équipe de recherches, pour qu'ils mobilisent des mouvements heuristiques. Une différence essentielle d'avec les situations précédemment décrites est que, dans ce cas, personne avant l'étudiant – y compris le directeur de recherches – n'a fait le chemin vers la réponse. L'hypothèse peut être faite que ce point, qui n'est pas un détail, modifie en profondeur le type d'accompagnement de ces étudiants.

Chapitre 12. Une nouvelle voie de recherche

L'intention de ce dernier chapitre est d'apporter quelques éléments de réflexion dans la perspective d'une recherche consécutive à ce travail. La problématique pourrait être formulée comme suit : *comment former des enseignants ou des formateurs à « rapter » des élèves ou des formés lors des moments de réinvention ?* Avant d'exposer quelques pistes, une mise au point paraît nécessaire.

12.1. Le point sur les avancées issues du précédent travail

Les catégorisations de tours habiles et d'habiletés prudentes relatives au « rapt » ont été mises en évidence à partir d'un petit nombre d'expériences de terrain seulement : de ce fait, elles ne peuvent prétendre à aucune exhaustivité.

D'autre part, ces habiletés ne peuvent être considérées comme les éléments résolutifs de la question de la formation à cette forme spécifique d'accompagnement, car elles sont insuffisantes, à elles seules, à caractériser entièrement le soutien que peut apporter le praticien à des élèves qui réinventent. En d'autres termes, il est illusoire de croire que ce soutien peut être compris seulement comme l'exercice de ces habiletés additionnées ou même combinées.

Et enfin, les catégories ne sont pas des modèles « prêts-à-porter » pour la pratique. C'est un ensemble non clos de références dont les liens sont encore peu formalisés, le travail jusqu'ici ayant consisté à les identifier et à les nommer. Ces références énoncent les contours d'habiletés ainsi que leurs caractéristiques. Cette énonciation ne présente donc pas une organisation figée, mais une série d'esquisses. Et son ambition s'arrête là.

En conséquence, il appartient à chaque formé qui aurait pour intention de s'approprier ces habiletés, de continuer à leur donner forme, de les habiter. A elles seules, les catégories, quoique indispensables, sont donc insuffisantes à permettre l'exercice de ces tours habiles et habiletés prudentes. Il faut que, de surcroît, commence à partir d'elles un long travail d'investissement de chaque praticien : elles doivent être incarnées, combinées à d'autres par chacun, mais aussi mobilisées en fonction des circonstances.

12.2. Des dérives à éviter

Il est par conséquent important de barrer immédiatement la route à deux dérives.

La première est celle qui voudrait faire croire que l'exercice de tours habiles et d'habiletés prudentes constituent la panacée du formateur, et que ce faisant, ce dernier arriverait à accompagner tous les formés dans leur cheminement d'accès au nouveau, et de plus, de la meilleure façon possible. Ce serait d'abord ignorer que les habiletés n'y suffisent pas car, comme le remarquent Altet, Paquay & Perrenoud (2002, p. 8), « les meilleurs formateurs ne sauraient compenser la pauvreté des plans et dispositifs de formation, mais à l'inverse, les curricula les mieux pensés, les didactiques professionnelles les plus séduisantes n'auront aucune vertu si les formateurs ne sont pas « à la hauteur » ». Ce serait oublier ensuite que l'exercice de tours habiles ne peut être conçu sans que soit simultanément mis en œuvre un autre processus que Ménoret (2003, p. 80) appelle « l'implication détachée ». En effet, le praticien en situation est « l'objet d'une lutte intérieure » (ibid.) entre ses investissements émotionnels et « le niveau de détachement le plus grand » (ibid.), et doit progressivement se former à « dépasser cet état « au profit d'un mélange équilibré » » (ibid.) entre impassibilité et réaction émotionnelle forte, comme il l'a été vu, dans la séquence à l'IUFM, dans la manière de réagir des PE2 à un geste grossier.

La seconde est la dérive techniciste qui voudrait que ces catégories d'habiletés ainsi dégagées puissent constituer un « prêt-à-porter » pour des formateurs en formation. Elles ne s'apparentent en aucun cas à un algorithme résolutif destiné à être appliqué tel quel, et quelque soit le praticien. Une telle dérive, pourrait emmener à emprisonner les formés dans des attitudes, conduirait à la rationalisation des pratiques, et condamnerait rapidement ces catégories à l'inefficacité, à l'inutilité.

12.3. Une formation à l'exercice du « rapt » est-elle alors possible ?

Ces dérives, qui nécessitent une vigilance constante, ne semblent pourtant pas constituer, à première vue, un obstacle incontournable. Car ce serait renoncer, peut-être un peu vite, à envisager toute formation à l'exercice de ce « rapt », et partant, se résoudre à laisser cela à la charge entière du praticien, au gré de son expérience. Ces savoirs habiles spécifiques continueraient alors d'être l'objet d'« apprentissages « silencieux », c'est-à-dire ceux pour lesquels la question même de la possibilité de l'étude n'apparaît pas

en général, apprentissages de loin les plus nombreux, en fait. » (Joshua, 1998, p. 85), et seraient laissés au « règne de *l'imprégnation, du frayage* [...] pilotés par « ...les innombrables leçons, souvent tacites et quasi imperceptibles, de l'existence quotidienne, insinuations, reproches, silences, évitements » (Bourdieu, 1994) » (ibid., p. 82).

On l'aura compris, notre position est que la problématique de la formation à ces habiletés ne peut être immédiatement condamnée aux oubliettes sans autre forme de procès. La question d'un dispositif de formation à l'exercice du « rapt » est donc posée. Néanmoins, à ce stade de la réflexion, quelques conditions indispensables y sont vues.

La première est qu'il s'agit d'une formation en *alternance*, où « la compréhension de « ce qu'il faut faire » relève d'une pratique à la dimension incarnée, contextualisée, d'une praxis et non d'une pratique résultant d'une théorie appliquée. » (Rothier Bautzer, 2003, p. 14).

La seconde concerne le *modèle de la formation* sous tendu par le futur dispositif. Former ne relève pas ici de l'action « d'esprits supérieurs qualifiés pour former les ignorants » (Beillerot, 1998, p. 115), action dont l'effet serait de « bloquer ce processus d'auto-transformation et d'ouverture au monde. Ce faisant, non seulement se trouve « achevé » le sujet-à-fabriquer (à éduquer, à pédagogiser), mais également achevé ce Maître qui ne peut paralyser l'auto-production de l'autre qu'à paralyser sa propre auto-production, sa propre capacité à s'auto-transformer. » (Imbert, 1990, p. 108). La formation ne peut être conçue, dans ce cas, que comme *le processus du sujet* qui « se « forme » lui-même et autant qu'il le peut et ne le peut pas » (Beillerot, 1998, p. 115) avec l'accompagnement d'un formateur et des pairs. Le formé, « de par les modalités singulières de son être-au-monde, se trouve engagé » (Imbert, 1990, p. 108) dans un « processus d'intégration, d'identité et de création singulière de soi » (Beillerot, 1998, p. 115). Il s'agit donc, pour le formateur d'enseignant, ou pour le formateur de formateurs, d'instaurer les conditions propices à un « authentique travail intellectuel, psychique et affectif, qui en conséquence atteint l'intégrité du sujet, son identité et ses appartenances » (ibid., p. 116).

En outre, ce processus de formation implique, et c'est la troisième condition, la mise en œuvre d'un autre processus, où les formés mobilisent « leur intelligence créatrice et [leur capacité] à prendre des décisions en fonction de la reconfiguration incessante des situations concrètes » (Jobert, 2002, p. 251). C'est ce que Jobert (ibid.) appelle *processus de professionnalisation*. Ici, « professionnaliser consiste à créer les conditions favorables de la compétence [de façon que] l'organisation du travail ouvre l'espace d'invention [...et que] la contribution subjective propre des [formés] fasse l'objet d'une reconnaissance » (ibid., p. 253-254). La compétence est alors considérée comme la « manifestation située de l'intelligence pratique au travail » (ibid., p. 252). Elle

renvoie « aux habiletés propres [au formé], ses savoirs tacites, ses tours de main obscurs, ses arbitrages opérés dans le fil d'une action jamais stabilisée, sans cesse infiltrée par l'histoire et ses événements. » (ibid., p. 250), c'est-à-dire aux ingéniosités dont font partie les tours habiles et les habiletés prudentes.

La quatrième condition est la prise en considération de la *spécificité de ces savoirs habiles*, autrement dit : qu'ils « s'agissent beaucoup plus qu'ils ne se disent » (Mosconi, 2001, p. 29) ; qu'ils sont incorporés beaucoup plus qu'abstraits ; qu'ils sont sous tendus par une pensée très peu dissociable du faire, en partie non verbale et souvent non consciente ; que cette pensée mobilise la personne à la fois dans son expérience, dans son corps et dans ses fondements identitaires ; que ce sont des « savoirs produits dans le cours d'action, par et pour l'action » (Jobert, 2000, p. 20), et qu'en ce sens ils sont incontournables et le plus souvent très efficaces. Et dans la mesure où « savoir et action se mêlent dans un rapport d'engendrement réciproque, l'un devenant le principe et la condition de l'autre. » (ibid.), ils ont été appelés « savoirs agis »⁷⁷.

La cinquième condition résulte des deux précédentes. Elle est, pour le formateur comme pour les formés, d'admettre la *variabilité* et la *permanence* comme principes fondamentaux de compréhension et d'exercice de ces pratiques en situation. Car, le formateur – d'enseignant ou de formateurs – doit « éviter le risque de tomber dans une attitude normative privilégiant ce qu'il est souhaitable d'attendre d'un enseignant [ou d'un formateur] et réduisant ainsi par une sorte d'évaluation implicite [de contrôle], les possibilités d'accéder à la diversité des pratiques. » (Bru, 2003, p. 189), a-t-on dit. L'analyse des cinq séquences a en effet permis de reconnaître la variabilité et la permanence comme l'un des critères, tant des pratiques d'un même praticien, que des pratiques de différents praticiens mis dans une situation analogue. La permanence « inter-praticiens », a concerné les catégories d'habiletés mises en œuvre, tandis que la variabilité a eu trait à la manière propre, à chacun d'eux, de les incarner et de les combiner en acte. Dans les pratiques « intra- praticien », la permanence a été repérée, par exemple, dans les « modes d'être » avec les sujets caractérisant leur style professionnel, mode d'être transporté d'une séquence à l'autre tel une signature professionnelle, dit Blanchard-Laville (2001). Un exemple est celui du maître de CM1, dont la posture de co-équipier est retrouvée dans la séquence de lecture.

⁷⁷ Une communication présentée en collaboration avec Michel Vial, a exposé les caractéristiques des savoirs-agis : « La notion de situation peut-elle permettre de former ? », *Colloque AFIRSE-UNESCO, Former les enseignants et les éducateurs : une priorité pour l'enseignement supérieur*, Paris, 29-30-31 mai 2003.

Quant à la variabilité, elle a résidé dans les types d'habiletés mobilisées ou pas, dans la manière de les combiner, dans les passages et les circulations de l'une à l'autre dans l'instant. Il a fallu, « dans une vigilance sans relâche [...] faire face aux imprévus et aux nouveautés incessantes de la situation » (Mosconi, 2001, p. 27), et des réactions des sujets « qui s'engagent et se rencontrent sur la base de leur non maîtrise du sens, et de l'imprévisibilité de ce qui peut advenir de leur engagement et de leur rencontre » (Imbert, 1990, p. 108). La variabilité, consécutive à *l'imprévisibilité des situations*, et la permanence, deviennent ainsi des principes organisateurs de la formation à ces compétences. Considérer ces deux critères comme des repères pour agir en situation revient à contribuer à la « formation à l'incertitude [qui] est en réalité [...] une part déterminante de la socialisation professionnelle et de l'acquisition des valeurs professionnelles » (Ménoret, 2003, p. 78). En outre, la *formation à l'incertitude* pourrait permettre au formateur de se tenir à distance d'une attitude normative qui aurait pour principe la recherche de « la bonne pratique ».

12.4. Quelques pistes pour envisager une formation à ces savoirs habiles

Mosconi pose une première avancée à la question de l'apprentissage de ces savoirs : « Pour les apprendre, il n'y a pas d'autre manière que de faire. Ainsi se trouve-t-on devant un paradoxe : il faut savoir faire pour pouvoir faire, mais pour savoir faire, il faut d'abord faire et sans savoir faire. Tel est le paradoxe que rencontre tout débutant ou tout novice dans un métier. » (ibid., p. 29). S'il apparaît indéniable que se former au rapt passe irréductiblement par le faire, cet exercice peut être fécondé, avant coup et après coup, par une organisation de savoirs formalisés. L'idée est de permettre à des praticiens novices ou plus expérimentés d'analyser, en groupe, plusieurs séquences concrètes de confrontation à un problème, et plus précisément de se pencher sur la succession de courts « moments de réinvention ». Il s'agit d'observer et de comprendre les jeux réciproques du praticien et des élèves – ou des formés. C'est-à-dire d'une part comment le praticien est – ou pas – le metteur en scène d'un jeu avec les élèves ou les formés ; comment il joue – ou pas – avec son savoir, avec son corps, et avec leurs attentes ; et comment en observateur avisé il saisit – ou pas – l'occasion. D'autre part et corrélativement, il s'agit de comprendre comment les sujets entrent – ou pas – dans le jeu pour mettre peu à peu en œuvre des mouvements heuristiques.

La visée est multiple :

- que les praticiens en formation puissent se reconnaître eux mêmes comme « faiseurs » – actuels ou potentiels – de tours habiles ;

- qu'ils reconnaissent que cette activité est cardinale dans les moments de réinvention ;

- qu'ils puissent comprendre que les catégories d'habiletés peu à peu dévoilées ne sont que les contours de savoirs pratiques lesquels doivent nécessairement être investis – incarnés, combinés, utilisés à certaines occasions que « seul le praticien, qui est dans ces conditions et circonstances singulières, peut reconnaître » (Mosconi, 2001, p. 26) ;

- et que de ce fait, ces savoirs garderont une part irréductible de secret. Mais pas seulement. Ces savoirs habiles, en ce qu'ils sont des compétences, sont aussi des énigmes. Et « ne pas tenir la compétence pour une énigme, c'est implicitement prétendre pouvoir en faire le tour, l'enfermer dans un modèle et faire taire la capacité à vivre qu'elle ne cesse de manifester. Au contraire, aborder la compétence comme une réalité toujours problématique, toujours circonstanciée, c'est se mettre en disponibilité intellectuelle pour une « connaissance approchée » de ce qui s'entend derrière le « bien faire » » (Durrive, 2002, p. 171). Ainsi, assumer le *secret* et l'*énigme* des compétences implique, pour le formé – comme pour le formateur –, d'assumer que ses propres pratiques ne peuvent pas lui être totalement transparentes, et que par conséquent, il n'en a jamais l'entière maîtrise.

- que ces habiletés ont un impact identifiable sur la mise en œuvre de mouvements heuristiques ;

- que par le biais de ces savoirs pratiques, un entendement approfondi de ce qui se joue dans ces moments, peut être élaboré. Une ouverture vers de nouveaux tours habiles peut alors être entrevue.

Mais là n'est pas tout. Le praticien peut avoir d'une part accès à une plus grande compréhension de son propre soi-enseignant ou soi-formateur. D'autre part, il peut mettre à jour et identifier, les « théories profanes qui fournissent à ses pratiques « des idées qui la dirigent » (Bru, 2003, p. 185), la théorisation étant « aussi bien l'affaire du praticien que celle du formateur ou du chercheur, mais ses modes de production et ses produits ne sont pas superposables même s'ils se rapportent aux pratiques en tant qu'objet commun » (ibid.).

Il est à noter que pour ce faire, le formateur de formateur lui-même, doit pouvoir fomenter la crise, créer l'événement, instaurer un espace potentiel, susciter des mouvements heuristiques...autrement dit d'exercer lui aussi, une intelligence des situations au cours de laquelle il a recours à des ingéniosités.

12.5. L'esquisse d'un dispositif

Il est alors possible de concevoir une suite de séquences où serait organisée la rencontre entre d'une part des savoirs formalisés relatifs aux moments de réinvention – à situer du côté de « la discipline du concept » (Schwartz, 2000, p. 53) –, et d'autre part l'évocation, par les praticiens eux-mêmes, de situations concrètes de confrontation à un problème, où ont pu être mis en œuvre – ou pas – ces tours habiles et habiletés prudentes. Ces « dispositifs matriciels » (ibid., p. 61) peuvent concerner tant la formation initiale que continue des enseignants et formateurs. Ce sont des « dispositifs socratiques à double sens » (ibid., p. 61) qui « se présentent comme des creusets d'apprentissage du jeu des disciplines, de l'exercice à réinstaurer cas par cas entre le concept et la vie, les savoirs emmagasinés dans tel domaine théorique constitué, et la disponibilité au retravail indéfini des savoirs opératifs et des valeurs régulatrices, générés dans le feu des « dramatiques » de l'activité sociale. » (ibid., p. 62). Quel serait le patrimoine des savoirs pertinents dans l'analyse des situations de réinvention ?

- le pôle des types de problèmes d'apprentissage ou de formation proposés : problème (Ander), philosophie de la problématisation (Deleuze), problématologie (Meyer), caractéristiques problématologiques ayant un impact sur le processus de problématisation (Fabre).

- le pôle des mouvements heuristiques des sujets : invention (Schlanger) réinvention, trajectoire et trajets (Ardoino), mouvements heuristiques, processus de confrontation à un problème (problématisation, problémisation), modèles du sujet.

- le pôle des agissements des praticiens avec centration sur les phénomènes transitionnels (Winnicott), sur les différentes pensées du praticien avec en particulier la pensée Mètis (Détienne & Vernant, Marcelli, Mosconi), l'intelligence du Kairos (Trédé, Schwartz), les savoirs faire, savoirs pratiques et savoirs théoriques (Mosconi) et les catégories de tours habiles et d'habiletés prudentes repérées chez des enseignants et formateurs, avec leur incidence sur la mise en œuvre de mouvements de réinvention.

Cependant, la connaissance par les praticiens des avancées conceptuelles précédemment exposées n'est justifiée que si, et seulement si, elle a pour vocation de pénétrer les savoirs faire ou les savoirs pratiques potentiels ou actualisés des praticiens en formation, lesquels vont en retour féconder ces concepts. Les dispositifs socratiques à double sens ont pour visée d'organiser cette circulation : « Par un retour sur la pratique que

la nécessité de la verbalisation transforme en récit à l'adresse des membres du groupe d'analyse des pratiques, le praticien donne forme et sens à l'expérience vécue de ses pratiques et de ses actes. » (Mosconi, 2001, p. 31). Les situations étudiées peuvent être relatées oralement ou par écrit, en auto-confrontation simple ou croisée suite à un enregistrement audio-visuel, ou suite à une observation directe sur le terrain, ou encore suite à un rappel d'expérience vécue... : « Il ne s'agit pas seulement de faire retour sur la pratique et l'expérience passées, mais aussi d'ouvrir sur l'avenir, de dégager des possibilités de pratiques nouvelles, d'autoriser la créativité » (ibid., p. 32). Il est nécessaire de s'arrêter sur l'importance du travail sur l'expérience vécue laquelle « reste inscrite dans les mémoires, à commencer par celle du corps, et dans les affects. Son récit ni ne l'annule au profit d'une construction rhétorique actuelle, ni ne la fait revivre telle qu'en elle-même. Il la transforme, l'enrichit de sens et de perspectives insoupçonnées, lui ouvre des alternatives qui avaient été bouchées ou impensées. » (Jobert, 2000, p. 26). En ce sens, l'analyse de pratiques s'apparente plus à de l'évaluation de pratiques – évaluation entre normation et normativité, entre vérification d'un sens donné et recherche de sens – qui autoriserait différentes régulations, des problématisations, et conduirait à mettre en évidence « des marges de liberté inaperçues et des variations possibles, des souplesses dans les manières de faire et les réponses données aux situations rencontrées. » (Mosconi, 2001, p. 31).

Un point est cependant à souligner ici : travailler sur ses propres savoirs-faire ou savoirs pratiques implique de travailler sur la manière dont on les incarne, et donc sur des investissements personnels qui engagent le praticien dans ses fondements identitaires, dans son « (corps)soi » (Schwartz, 2001, p. 89), mais aussi dans « ses secrets de fabrication ». Se former à ces savoirs peu tangibles et pourtant indispensables pour la pratique, est sans nul doute plus coûteux personnellement qu'apprendre des savoirs disciplinaires classiques, et demande en conséquence, de la part de ceux qui encadrent ces apprentissages – animateurs et formateurs de groupe d'analyse et d'évaluation de pratiques professionnelles – une formation spécifique sur laquelle la réflexion doit également se porter.

12.5. Des terrains de recherche

12.5.1. Premiers terrains envisagés

Les terrains envisagés pour cette recherche sont ceux de la formation d'enseignants, et/ou la formation de formateurs.

L'idée serait de travailler avec une équipe d'enseignants de primaire et de secondaire, et/ou avec une équipe de formateurs, volontaires pour s'approprier le patrimoine des savoirs pertinents dans l'analyse des situations de réinvention, pour être filmés à plusieurs reprises en situation concrète, et pour que les prises puissent faire l'objet d'auto-confrontations simples ou croisées et de séances d'évaluation de pratiques en grand groupe. La recherche se constituerait comme une expérimentation ayant pour visée de comprendre les effets d'une telle formation sur leurs propres pratiques du « rapt ».

12.5.2. Un autre terrain

La recherche pourrait également concerner les intervenants en organisation, les consultants. Ces intervenants sont des praticiens qui ont, eux aussi, à mettre en œuvre, en situation, des ingéniosités relevant de tours habiles et d'habiletés prudentes propres au « rapt », lorsqu'il leur est demandé de répondre aux missions suivantes :

- accompagnement du changement : les intervenants analysent et synthétisent, en situation, des informations organisationnelles et relationnelles, et en déduisent une intervention appropriée, pertinente au contexte professionnel,

- aide aux projets d'évaluation : les intervenants conduisent et accompagnent des projets de développement, communiquent, font passer des messages, convainquent les interlocuteurs,

- d'audit social : lorsqu'un accompagnement pour la mise en œuvre de la démarche de qualité sociale est demandé, le consultant accompagne alors l'autre sur son propre chemin, accompagne les acteurs dans leur propre processus de réflexivité,

- d'évaluation pour la régulation des pratiques (animation de groupes, d'échanges de pratiques, supervision d'équipes) : l'intervenant exerce dans ce cas, une attitude clinique, est à l'écoute des double sens, des lapsus et des symptômes pour intervenir sur la crise du sens.

Glossaire

Champ potentiel : « espace de possible création, de dépassement et de jeu : ce que D. W. Winnicott a appelé l'espace transitionnel. » (Kaës, 1979, p. 4).

Cheminement : parcours singulier, accidenté, ingénieux, imprévu et situé du sujet, face à un problème. Il est constitué d'un ensemble de mouvements heuristiques : pistes exploratoires multiples et buissonnières, tactiques plus ou moins clandestines et impromptues. C'est le trajet de l'édification du comprendre.

Confrontation à un problème : rapports réciproques entre le « front » du sujet et le « front » de l'autre, des divers autres, et de l'autrui généralisé, pour « faire front » au problème énoncé.

Construction du problème : dimension du processus de problématisation, laquelle consiste pour le sujet à inventer et structurer un espace d'investigation visant l'élucidation des conditions du problème.

Création : acheminement à l'être de ce qui ne l'était pas encore, et qui « ne peut pas être déduit[...], produit[...], construit[...] moyennant ce qui est « dans » » (Castoriadis, 1975, p. 270), qui « ne *provient* pas, mais [...] *advient* » (ibid.) : « celui qui inventa la roue ou un signe écrit, n'imitait et ne répétait rien » (ibid., p. 273).

Découverte : parcours vers du nouveau, où ce qui est « rencontré » préexiste au sujet. C'est un dévoilement.

Dimension : « direction mouvante » (Deleuze & Guattari, 1980, p. 32) du processus de confrontation ou de problématisation, agencée avec d'autres, en ré-élaboration permanente, toujours présente en soubassement. Son apparition est non planifiable.

Différenciation question-réponse : pratique problématologique de l'enseignant ou du formateur qui consiste à promouvoir les trajets de réinvention des sujets.

Habilité prudente : manifestation située de l'intelligence du kairós, c'est-à-dire de la capacité à saisir l'occasion. Le flair, la discrétion, l'autonomie, la vigilance en sont des catégories.

Heuristique : « science des voies et des méthodes de l'invention et de la découverte » (Polya, 1965) : elle articule science des trajectoire et science des trajets.

Indifférenciation question-réponse : pratique problématologique de l'enseignant ou du formateur qui consiste à privilégier, dans l'instant, le guidage des sujets vers la réponse ou vers les préoccupations qu'il « a dans la tête ».

Invention : parcours vers du nouveau, et aboutissement de ce parcours (à savoir ce qui est inventé). La « chose » inventée, rencontrée, peut déjà exister – et c'est alors une découverte –, ou peut ne pas préexister – et c'est alors une création.

Intelligence du Kairós : intelligence de ce qui se joue dans l'instant, qui est décisif, de l'occasion à saisir, qui est à même de changer la destinée. Elle s'impose dans des situations complexes et vise l'efficacité. Composante de l'intelligence pratique, elle précède la pensée mètis, l'orienté, lui ouvre des champs pour l'agir : c'est l'invention du jeu à mener. Il y a collaboration mètis-kairós.

Moment : « Courte tranche temporelle dans laquelle quelque chose d'important, d'essentiel pour le futur arrive » (Stern, 2000, p. 74).

Mouvements heuristiques : mobilisations diverses des sujets qui rencontrent un problème, c'est-à-dire qui oeuvrent dans « l'ici et maintenant en suspens comme destin à vivre » (Schwartz, 2000). Ces mobilisations sont comprises

comme des formes de « constructions », d'élaborations, de micro-réalisations, menant vers la réponse. Diverses catégories de mouvements heuristiques ont pu être identifiées : mouvements de scénarisation, de transfert, et de problématisation.

Pensée Mètis : forme d'intelligence engagée dans la pratique, affrontée à des obstacles qu'il faut dominer en rusant, pour obtenir le succès dans l'action. Elle consiste à engager l'autre sur une fausse piste dans une intention précise, à provoquer chez lui une attente, en lui donnant des indices, en lui faisant espérer quelque chose, alors qu'une autre surgit. Combine duplicité (se donner toujours pour autre que ce que l'on est), feinte, souplesse d'esprit, insaisissabilité, métamorphoses, débrouillardises, stratagèmes...

Position du problème : dimension du processus de problématisation, laquelle consiste, pour le sujet, à reconnaître ou à re-créeer un problème comme problème-pour-soi.

Pratique problématologique : pratique de questionnement de l'enseignant ou du formateur – questionnement n'étant pas ici réduit à un ensemble de questions à l'habillage interrogatif. La différenciation et l'indifférenciation question réponse en sont les deux modalités.

Problématicité : bouillonnement de questions, questionnements, problématiques, générés par une situation.

Problématique : problème pour lequel n'existe pas de corpus de savoirs et de lois générales permettant une réponse exempte de questionnement. Dans ce cas, la réponse apportée constitue l'avancée d'un questionnement dans lequel subsiste de la problématicité : c'est une réponse problématologique.

Problématologie : « étude du questionnement » (Meyer, 1986, p. 7).

Problème : question pour laquelle les sujets n'ont pas de réponse toute prête et immédiate – mémorisée ou impliquant la mobilisation presque automatique d'une technique ou d'une « manière de faire » déjà « rôdée ». Le sujet est ainsi placé devant un vide de réponse qui exige de lui de faire autrement voire autre chose que ce qu'il sait déjà faire, en remaniant des acquis antérieurs. Deux catégories de problèmes peuvent être repérées : les problèmes stricto sensu qui peuvent être résolus et admettent une solution, et les problématiques, non résolubles, qui admettent une réponse problématologique.

Problémisation : processus du sujet dans lequel est objectivé un questionnement concernant les principes organisationnels de la situation, et la quête du soi-élève ou du soi-formé. Moment-palier, très chargé sur le plan affectif, qui redéfinit et réoriente les conditions intersubjectives du processus de problématisation. C'est l'une des dimensions du processus de confrontation au problème.

Processus : « développement dans le temps de phénomènes relativement imprévisibles au sein desquels et par lesquels se conjuguent des éléments signifiants, complexes et hétérogènes, impliquant des registres divers qui demandent à être saisis dans leur interaction et simultanément. » (Ridel, 2002).

Processus de confrontation à un problème : processus de l'élève ou du formé, qui, parce qu'il est face à un problème, se trouve simultanément et de manière inter reliée, dans la quête du nouveau et dans la quête du soi. Deux processus s'y agencent : la problématisation (position, construction, quête de la réponse) et la problémisation (questionnement des principes organisationnels, quête du soi).

Processus de problématisation : dimension du processus de confrontation au problème, où s'agencent, position du problème, construction et quête de la réponse.

Quête de la réponse . dimension du processus de problématisation, laquelle consiste, pour le sujet, à inventer et exécuter une succession de plans, conduisant à la production d'une réponse, mais aussi à reconstituer, après-coup et par transformation, le cheminement du sujet vers la réponse, de manière à le rendre intelligible à autrui. C'est la constitution de la trajectoire de réponse.

Ré-invention : cheminement de l'élève ou le formé qui accède à du nouveau. Ce dernier a ici pour particularité d'être la re-création d'un objet « présenté du dehors » par l'enseignant ou le formateur. En cela, il est original mais pas inédit.

Réponse apocritique : réponse à un problème, qui constitue une clôture du questionnement relatif à la question initiale. C'est une solution, transcendante au sujet, qui, de ce fait, peut être prédéterminée par le praticien.

Réponse problématologique : réponse donnée à une problématique, qui se spécifie en ce qu'elle constitue l'avancée d'un questionnement dans lequel subsiste de la problématicité, et en ce qu'elle est signée.

Tour habile : manifestation située de la pensée Mètis, c'est-à-dire de la pensée rusée. La polymorphie, le déguisement, la dissimulation, la séduction de l'éromène, le refusement, le manquement, la création de la surprise, l'invention de poros et la bigarrure en sont des catégories.

Trajectoire : listage panoptique, universel et ordonné des points de passage d'un sujet dans son parcours vers le nouveau, listage qui peut en constituer la « course programmée préétablie » (Ardoino, 2000).

Trajet : voir cheminement.

Index thématique

Accès au nouveau

Heuristique : 33 - 37 - 38 - 39 - 41 - 44 - 48 - 49 - 50 - 51 - 53 - 54 - 55 - 56 - 57 - 58 –
59 - 60 - 62 - 63 - 64 - 65 - 66 - 67 - 68 - 69 - 70 - 71 - 74 - 75 - 76 – 77-
92 - 93 - 109 - 110 - 116 - 117 - 122 - 130 - 140 - 141 - 142 - 150 - 157 -
170 - 171 - 226 - 232 233 - 256 - 440 - 443 - 445 - 446.

Invention : 33 - 34 - 35 - 36 - 37 - 38 - 39 - 40 - 41 - 42 - 43 - 44 - 45 - 46 - 47 - 48 - 49
- 52 - 53 - 54 - 62 - 65 - 68 - 69 - 75 - 139 - 140 - 141 - 142 - 143 - 144 -
146 - 148 - 149 - 150 - 151 - 152 - 154 - 155 - 156 - 157 - 158 - 159 - 160
- 162 - 167 - 168 – 171- 172 - 176 - 177 - 178 - 179 - 182 - 189 - 201 -
203 - 204 - 206 - 212 - 219 - 224 - 225 - 227 - 228 - 244 - 248 - 250 - 252
- 254 - 256 - 257 - 259 - 264 273 - 274 - 275 - 280 - 304 - 305 - 306 -
307 - 323 - 324 - 325 - 333 - 337 - 338 - 341 - 355 - 386 - 389 – 399 -
400 - 401 - 402 - 405 - 410 - 412 - 413 - 419 - 445 - 455 - 456 - 460 - 463
- 465 - 476 - 480.

Découverte : 35 - 36 - 37 - 38 - 39 - 40 - 42 - 43 - 44 - 45 - 47 - 50 - 54 - 60 - 63 - 65 –
67 - 77 - 189 - 193 - 261 - 273 - 274 - 275 - 276 - 277 - 285 - 286 - 323 -
338 - 355.

Création : 35 - 37 - 38 - 39 - 40 - 71 - 72 - 73 - 74 - 75 - 76 - 87 - 88 - 109 - 123 - 137 –
142 - 153 - 157 - 158 - 172 - 187 - 193 - 202 - 203 - 225 - 227 - 234 - 250
– 255 - 323 - 324 - 341 - 424 - 441 - 442 - 443 - 447 - 450 - 452 - 456 -
459 - 460 - 463 - 467 - 476.

Réinvention : 413 - 416 - 417 - 421 - 428 - 436 - 437 - 439 - 440 - 441 - 442 - 446 - 447
448 - 449 - 450 - 451 - 452 - 453 - 454 - 456 - 458 - 460 - 462 - 463 - 470
- 471 - 474 - 478 - 479 - 480 - 482.

Parcours d'invention ou de réinvention des élèves et des formés

Mouvements heuristiques : 37 - 51 - 64 - 65 - 66 - 67 - 68 - 69 - 70 - 71 - 73 - 75 - 76 –
83 - 86 - 88 - 92 - 93 - 109 - 110 - 115 - 116 - 118 - 122 - 123 - 129 - 131
- 132 - 134 - 140 - 141 - 142 - 143 - 147 - 149 - 150 - 152 - 154 - 156 -
157 - 159 - 162 - 170 - 172 - 173 - 177 - 182 - 189 - 226 - 227 - 235 - 264
- 268 - 269 - 270 - 281 - 287 - 288 - 304 - 305 - 322 - 333 - 339 - 340 -
353 - 360 - 366 - 367 - 400 - 401 - 402 - 404 - 410 - 413 - 428 - 432 - 433
- 439 - 440 - 441 - 442 - 443 - 445 - 446 - 447 - 452 - 470 – 473 - 478 -
479 - 480.

Trajet : 65 - 69 - 70 - 75 - 76 - 79 - 84 - 109 - 110 - 117 – 118 - 119 - 120 - 122 - 123 –
130 - 131 - 134 - 135 - 142 - 150 - 153 - 156 - 166 - 170 - 180 - 189 - 223
- 299 - 308 - 394 - 395 - 404 - 416 - 447 - 448 - 453 - 456 - 468 - 469 -
472 - 480.

Cheminement : 65 - 68 - 69 - 76 - 100 - 102 - 108 - 109 - 110 - 116 - 118 - 122 - 124 –
129 - 130 - 131 - 154 - 156 - 162 - 172 - 213 - 218 - 234 - 243 - 300 - 308
- 347 - 352 - 359 - 369 - 370 - 379 - 380 - 384 - 387 - 395 - 411 - 412 -
417 - 419 - 433 - 435 - 441 - 459 - 468 - 469 - 475.

Trajectoire : 59 - 60 - 61 - 62 - 63 - 64 - 65 - 67 - 68 - 69 - 82 - 92 - 93 - 104 - 108 - 109
110 - 114 - 116 - 120 - 123 - 129 - 248 - 249 - 293 - 294 - 298 - 419 - 444
- 445 - 469 - 480.

Phénomènes transitionnels

Champ, aire ou espace transitionnel : 122 190 206 222 410 435 450 480.

Champ, aire ou espace potentiel : 110 - 153 - 172 - 190 - 191 - 193 - 195 - 197 - 202 –
205 - 223 - 228 - 231 - 234 - 247 - 251 - 252 - 257 - 262 - 281 - 282 - 312 – 313-
323 - 341 - 360 - 361 - 388 - 400 - 411 - 414 - 439 - 447 - 458 - 459 - 460 - 465 -
479.

Caractérisation des problèmes d'apprentissage ou de formation

Problème stricto sensu : 411 - 412 - 414 - 415 - 417 - 418 - 440.

Problématique : 36 - 40 - 41 - 43 - 44 - 46 - 48 - 74 - 76 - 84 - 95 - 100 - 102 - 111 - 112
113 - 127 - 128 - 131 - 133 - 147 - 152 - 160 - 179 - 187 - 189 - 190 - 227
- 230 - 255 - 260 - 273 - 278 - 281 - 282 - 297 - 303 - 305 - 306 - 307 -
308 - 309 - 330 - 332 - 338 - 339 - 400 - 403 - 404 - 408 - 409 - 410 - 411
- 412 - 414 - 415 - 417 - 418 - 419 - 420 - 427 - 439 - 450 - 470 - 474 -
476 - 479.

Réponse problématologique : 127 - 128 - 142 - 147 - 151 - 252 - 256 - 271 - 282 - 286 –
306 - 404 - 406 - 409.

Réponse apocritique : 126 - 128 - 142 - 148 - 151 - 179 - 273 - 282 - 286 - 403 - 404 –
417.

Processus des sujets

Processus : 34 - 36 - 45 - 51 - 59 - 66 - 76 - 78 - 97 - 101 - 103 - 108 - 117 - 119 - 121 –
127 - 140 - 141 - 146 - 147 - 153 - 169 - 213 - 218 - 237 - 253 - 264 - 277
– 279 - 303 - 328 - 330 - 331 - 333 - 335 - 336 - 339 - 340 - 342 - 353 -
365 - 369 - 394 - 397 - 400 - 401 - 417 - 418 - 419 - 421 - 425 - 428 - 429
- 430 - 463 - 475 - 476 - 480 - 482.

Processus de problématisation : 51 - 76 - 110 - 114 - 115 - 116 - 117 - 122 - 128 - 129 –
141 - 142 - 143 - 145 - 146 - 147 - 153 - 154 - 159 - 171 - 173 - 175 - 179
- 181 - 182 - 211 - 221 - 213 - 218 - 219 - 226 - 228 - 229 - 242 - 253 -
254 - 263 - 268 - 274 - 276 - 283 - 296 - 308 - 309 - 328 - 341 - 352 - 366
- 367 - 368 - 369 - 372 - 373 - 383 - 392 - 393 - 395 - 398 - 408 - 415 -
417 - 418 - 419 - 420 - 421 - 427 - 428 - 429 - 430 - 439 - 441 - 444 - 450
- 467 - 480.

- Position du problème : 115 - 129 - 147 - 153 - 154 - 157 - 159 - 171 - 182 - 212
213 - 217 - 219 - 220 - 226 - 229 - 253 - 254 - 255 - 262 - 264 - 274 - 280
- 283 - 286 - 295 - 296 – 328- 330 - 331 - 337 - 340 - 366 - 404 - 418 -
419 - 428 - 429 - 430 - 444 - 445.

- Construction du problème : 54 - 74 - 75 - 115 - 117 - 129 - 145 - 147 - 148 -
149 - 150 - 153 - 154 - 156 - 159 - 171 - 182 - 217 - 219 - 220 - 224 - 227
- 229 - 242 - 253 - 254 - 255 - 262 - 264 - 275 - 280 - 283 - 286 - 295 -
296 - 328 - 330 - 331 - 332 - 337 - 366 - 367 - 372 - 375 - 380 - 381 - 388
- 404 - 405 - 418 - 419 - 420 - 423 - 428 - 429 - 430 - 441 - 443 - 444 -
445.

- Quête de la réponse : 114 - 115 - 116 - 129 - 142 - 145 - 146 - 147 - 153 - 154 -
159 - 171 - 217 - 219 - 248 - 253 - 254 - 255 - 263 - 275 - 280 - 283 - 286
- 331 - 332 - 360 - 366 - 380 - 381 - 404 - 418 - 419 - 420 - 428 - 429 -
430 - 444.

Processus de problématisation : 218 - 219 - 241 - 242 - 243 - 252 - 253 - 254 - 264 - 274 –
275 - 277 - 280 - 286 - 330 - 331 - 392 - 401 - 418 - 420 - 421 - 422 - 423
- 424 - 425 - 426 - 427 - 428 - 429 - 430 - 437 - 438 - 447 - 480.

Processus de confrontation au problème : 175 - 205 - 207 - 215 - 217 - 218 - 219 - 223 –
229 - 230 - 235 - 242 - 252 - 253 - 254 - 256 - 257 - 261 - 264 - 265 - 271
- 272 - 273 - 274 - 276 - 278 - 279 - 280 - 281 - 282 - 283 - 285 - 286 -
287 - 288 - 294 - 295 - 307 - 309 - 325 - 327 - 330 - 331 - 333 - 349 - 350
- 351 - 352 - 353 - 360 - 368 - 369 - 370 - 371 - 372 - 375 - 376 - 379 -
380 - 381 - 390 - 393 - 395 - 399 - 400 - 401 - 402 - 405 - 406 - 407 - 408
- 411 - 412 - 414 - 417 - 418 - 421 - 422 - 427 - 428 - 429 - 430 - 431 -
432 - 433 - 434 - 435 - 436 - 437 - 439 - 440 - 444 - 446 - 447 - 448 - 449
- 456 – 458 - 461 - 462 - 470 - 478 -480.

Les pratiques problématologiques de l'enseignant ou du formateur

Pratique problématologique : 107 - 129 - 130 - 138 - 141 - 142 - 143 - 145 - 146 - 147 –
152 - 169 - 173 - 175 - 179 - 211 - 212 - 264 - 265 - 295 - 307 - 308 - 349
- 350 - 352 - 353 - 359 - 367 - 368 - 370 - 372 - 373 - 375 - 376 - 377 -
379 - 380 - 383 - 391 - 392 - 393 - 400 - 401 - 402 - 404 - 415 - 416 - 441
- 447.

- Indifférenciation question-réponse : 102 - 103 - 104 - 105 - 106 - 107 - 108 –
109 - 110 - 114 - 117 - 118 - 123 - 134 - 142 - 147 - 152 - 153 - 266 - 267
- 349 - 350 - 351 - 368 - 370 - 374 - 376 - 380 - 393 - 404 - 416 - 447.

- différenciation question-réponse : 110 - 111 - 114 - 116 - 117 - 118 - 119 - 121
- 122 - 123 - 132 - 134 - 142 – 155 - 146 - 147 - 152 - 153 - 179 - 213 - 266 -
267 - 308 - 309 - 350 - 359 - 368 - 372 - 373 - 374 - 376 - 415 - 416 - 446 -
447 - 456 - 468 - 489.

Habilités de l'enseignant ou du formateur

Pensée Mètis : 33 - 51 - 67 - 134 - 135 - 136 - 137 - 138 - 142 - 149 - 154 - 155 - 175 –
185 - 195 - 200 - 201 - 202 - 203 - 206 - 240 - 251 - 252 - 256 - 257 - 281
- 288 - 291 - 324 - 341 - 342 - 352 - 357 - 383 - 401 - 448 - 449 - 454 -
462 - 480.

Intelligence du Kairos : 33 - 51 - 67 - 134 - 136 - 137 - 138 - 142 - 149 - 155 - 198 - 200
201 - 202 - 203 - 206 - 240 - 251 - 256 - 282 - 288 - 291 - 335 - 336 - 337
- 341 - 342 - 343 - 352 - 383 - 384 - 390 - 392 - 396 - 397 - 401 - 448 -
449 - 462 - 463 - 467 - 480.

Tours habiles : 310 - 313 - 416 - 457 - 468 - 469 - 474 - 475 - 477 - 479 - 480 - 482.

Habilités prudentes : 470 - 474 - 475 - 477 - 480 - 482.

Bibliographie

Abrecht, R. (1991) : *L'évaluation formative. Une analyse critique*, De Boeck Université, Bruxelles.

Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (2002) : « L'incertaine professionnalisation des formateurs d'enseignants », *Formateurs d'enseignants Quelle professionnalisation ?*, De Boeck Université, Bruxelles, pp. 7-16.

Andler, D. (1987) : « Problème, une clé universelle ? », *D'une science à l'autre, Des concepts nomades*, Sous la direction de Stangers, Editions du Seuil, Paris, pp 119-159.

Anzieu, D. (1981) : *Le corps de l'œuvre, Essais psychanalytiques sur le travail créateur*, NRF, Gallimard.

Ardoino, J. (1999) : *Education et politique. Deuxième édition*, Anthropos. Paris.

Ardoino, J. (2000) : *Les avatars de l'éducation, pédagogie théorique et critique*, Education et Formation, PUF.

Aristote : *Physique, Livres I-IV*, traduction Carteron, Paris, Les Belles Lettres, ré-éd. 2002.

Bachelard, G. (1938) : *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Vrin, Paris (1970).

Bardin, L. (1997) : *L'analyse de contenu*, PUF Le psychologue, Paris (2003).

Beillerot, J. (1998) : *L'éducation en débats : la fin des certitudes*, Savoir et formation, L'Harmattan, Paris.

Bergson, H. (1938) : *La pensée et le mouvant*, PUF(1° ed), Quadrige (2°ed 1998), Paris.

Bergson, H. (1968) : *Durée et simultanéité*, PUF(1° ed), Quadrige (2°ed 1998); Paris.

Bkouche, R. (2000) : « Culture scientifique, pensée machinale et recherche du sens », *Culture scientifique et culture technique à l'école, Spirale*, n° 26, Revue de recherches en éducation, Lille 3.

Blanchard-Laville, C. (1997) : « La construction de l'espace psychique dans la classe », *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : "L'écriture des grands nombres"*, Savoir et Formation, L'Harmattan, Paris, pp. 217-258.

Blanchard-Laville, C. , Pestré, G. (2001) : « « L'enseignant, ses élèves et le savoir », Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants », *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, coordonné par Blanchard-Laville et Fablet, Savoir et Formation, l'Harmattan, Paris, pp. 35-64.

Bonniol, J.J. (1986) : *"L'impasse ou la passe"*, conférence d'ouverture de l'université d'été d'évaluation de Marseilleveyre, Marseille.

Bruner, J. (1983) : *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, VUEF, Paris, (2002).

Bruner, J. (1996) : *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, RETZ, Paris.

Bruner, J. (2000) : *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, Retz, Paris.

Bruner, J. (2002) : *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Retz, VUEF, Paris.

Castoriadis, C. (1975) : *L'institution imaginaire de la société*, Editions du Seuil, Paris.

Clot, Y. (1999) : « *La fonction psychologique du travail* », *Le travail humain*, PUF, Paris.

Dahan-Dalmedico. A. & Peiffer. J. (1986) : *Une histoire des mathématiques. Routes et dédales*, Points, Seuil.

Danino, Ph. (1999) : « Problème et problématisation en philosophie », *L'enseignement philosophique, Revue de l'association des professeurs de philosophie de l'enseignement public*, N° 6, p-p 3-23.

De Certeau, M. (1990) : *L'invention du quotidien. 1 Arts de faire*, Folio Essais, Gallimard.

Dejours, Ch : (1995) : *Le facteur humain*, Que sais-je ?, PUF.

Deleuze, G. (1968) : *Différence et répétition*, Epiméthée, PUF, Paris.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1980) : *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie 2*, Editions de minuit, Collection « critique », Paris.

Derrida, J. (2002) : « La langue de l'étranger. Discours de réception du prix Adorno à Paris ». *Le Monde Diplomatique* n° 574, Janvier 2002, pp. 24/25.

Descartes, R. : *Règles pour la direction de l'esprit*, Traduction et notes par J. Sirven, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, (1996, réédition de 1908).

Descaves, A. (1992) : *Comprendre des énoncés, résoudre des problèmes*, Hachette, Education.

Détienne, M. & Vernant, J.P. (1974) : *Les ruses de l'intelligence, La mètis des grecs*, Champs Flammarion.

Dubet, F. (1994) : *Sociologie de l'expérience*, La couleur des idées, Editions du Seuil.

Dupuy, M. (1995) : *Les cahiers de Beaumont*, n° 67.

Durrive, L. (2002) : « Une action de formation en milieu carcéral : un exemple d'approche des compétences par l'ergologie », *L'énigme de la compétence en éducation*, sous la direction de Dolz et Ollagnier, Raisons Educatives, De Boeck, Bruxelles, pp. 169-182.

Ehrlich, S. (1990) : *Sémantique et mathématique*, Nathan.

Fabre, M. (1992) : « Qu'est-ce que la formation ? », *Se Former +*, Voies Livres.

Fabre, M. (1994) : *Penser la formation*, L'éducateur, PUF, Paris.

Fabre, M. (1999) : *Situations-problèmes et savoirs scolaires*, Education et Formation, PUF, Paris.

Gérard, C. (1994) : *Problématiser des situations personnalisées*, Se Former +, Voies Livres, Lyon.

Genthon, M. (1997) : *Apprentissage – Evaluation – Recherche, Genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices*, En question, Université de Provence, Département des Sciences de l'Education.

Goffman, E. (1974) : *Les rites d'interaction*, Paris, Les Editions de Minuit.

Hadamard, J. (1993) : *Essai sur la psychologie de l'invention dans le domaine mathématique*, Editions J Gabay, Sceaux.

Houdé, O. (1995) : *Rationalité développement et inhibition, Un nouveau cadre d'analyse*, Psychologie et sciences de la pensée, PUF, Paris.

Imbert, F. (1990) : « Action et fabrication dans le champ éducatif », *Les nouvelles formes de la Recherche en Education au regard d'une Europe en devenir*, Matrice-Andsha, 1990, pp. 105-115.

Imbert, F. (1992) : *Vers une clinique du pédagogique. Un itinéraire en sciences de l'éducation*, Matrice, Vigneux.

Imbert, F. (1994) : *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, E.S.F. (1995).

Imbert, F (1996) : *L'inconscient dans la classe : transferts et contre-transferts*. E.S.F.

Imbert, F. (2000) : *L'impossible métier de pédagogue*, Pédagogies, recherche, ESF.

Israël, G. (1998) : « Quand Bacon retrouve Képler », *Alliage, Culture, science, technique*, n° 33/34. pp 137-140.

Jobert, G. (2000) : « Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes. », *Education Permanente*, n° 143/2000-2, pp. 7-28.

Jobert, G. (2002) : « La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale », *Formateurs d'enseignants Quelle professionnalisation ?*, De Boeck Université, Bruxelles, pp. 247-260.

Jorro, A. (1998) : « Le sujet et ses postures professionnelles : l'évaluation des liens », *Pédagogies* n° 12, Louvain-la-Neuve : Académia-Bruylant, pp. 7-12.

Jorro, A. (1999) : *Le lecteur interprète*, Education et formation, PUF, Paris.

Joshua, S. (1998) : « Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique », *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, PUF.

Kaës, R. (1979) : « Introduction à l'analyse transitionnelle », *Crise, rupture et dépassement*, sous la direction de R Kaës, Dunod, Paris, pp. 1-75.

Kaës, R. (2000) : « Le travail psychique de la formation », *Signification, sens et formation*, sous la direction de Jean Marie Barbier et Olga Galatanu, Biennales de l'éducation, Education et formation, PUF, pp. 139-154.

Latour, B. (1991) : *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*, La Découverte, Paris.

Lakatos, I. (1984) : *Preuves et Réfutations. Essai sur la logique de la découverte mathématique*, Hermann.

Leibniz, G.W. (1765) : *Nouveaux essais sur l'entendement humain* », GF-Flammarion, Paris, ré-éd. 1990.

Lerbet, G. (1995) : *Les nouvelles Sciences de l'Education. Au cœur de la complexité*, Nathan Pédagogie, Formation, Paris.

Lévinas, E. (1982) : *Ethique et infini*, Librairie Arthème Fayard et Radio France, Biblio Essais, Poche.

Maggi, B., Masino, G. (1999) : « Niveaux de décision et mode de régulation : l'autonomie et la discrétion dans le processus de travail » *Vol XI, Actes du Séminaire Contradictions et Dynamique des Organisations*, GDR CNRS FROG, Paris, pp. 25-42.

Maggi, B. (2000) : « Les conceptions de la formation et de l'éducation », *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Sous la direction de B Maggi, Education et Formation, PUF, pp. 1-32.

Malglaive, G. (1990) : *Enseigner à des adultes*, Pédagogies d'aujourd'hui, Paris, PUF.

Marcelli, D. (2000a) : *La surprise chatouille de l'âme*, Albin Michel.

Marcelli, D. (2000b) : « La relation maître-élève : une subtile perversion toujours à l'œuvre », *Le Télémaque*, 17, p/p 51/62.

Massin, M : (2001) : *Les figures du ravissement. Enjeux philosophiques et esthétiques*, Grasset, Le Monde de l'Education,

Mead, G.H. (1963) : *L'esprit, le soi et la société*, traduit de l'anglais par J Cazeneuve, E Kaelin et G Thibault, Paris, PUF.

Mendel, G. (1998) : *L'acte est une aventure, Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*, Editions La Découverte, Paris.

Ménoret, M.. (2003) : « L'apprentissage du métier de médecin à l'âge d'or de la sociologie médicale », *Les Sciences de l'Education - Pour l'Ere nouvelle*, vol 36, n° 2, Cerse, Université de Caen, pp. 57-70.

Merleau-Ponty : (1953) : *Eloge de la philosophie*, Folio Essais, Gallimard.

Meyer, M. (1982) : *Logique, langage, argumentation*, Paris Hachette.

Meyer, M. : (1986) : *De la problématique : philosophie, science et langage*, Bruxelles : Mardaga.

Meyer, M., (1997) : *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Biblio, Essais, Livre de poche.

Ministère de l'Education Nationale (1995) : « *Programmes de l'école primaire. Une école pour l'enfant, des outils pour le maître* », Savoir lire, CNDP.

Ministère de l'Education Nationale (2002) : *Qu'apprend-on à l'école primaire ?*, Les nouveaux programmes.

Mosconi, N. : (1996) : « Relation d'objet et rapport au savoir », *Pour une clinique du rapport au savoir*, sous la direction de Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville, Nicole Mosconi, Savoir et formation, L'Harmattan, pp. 75-97.

Mosconi, N. (2001) : « Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? » *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Coordonné par Blanchard-Laville et Fablet, Savoir et Formation, l'Harmattan, Paris, pp. 15-34.

Nonnon, E. (2002) : « Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant ? » *Spirale, Revue de Recherche en Education*, n° 29, pp. 29-74.

Not, L. (1991) : *Enseigner et faire apprendre. Eléments de psycho-didactique générale*, Formation et pédagogie. Privat.

Nunziati, G. (1990) : « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Cahiers pédagogiques* n° 280, pp. 47-63.

Oget, D. & Sonntag, M. (2002) : « Peut-on apprendre à inventer ? Le concept de contradiction dans l'apprentissage de l'inventivité ». *Résumés des contributions 6° Biennale de l'Education et de la Formation*, APRIEF-INRP, Contribution n° 330, p. 275.

Pappus d'Alexandrie : *La Collection Mathématique, livre VII*, tome second, traduction, introduction et notes de Paul Ver Eecke, Albert Blanchard, Paris, ré-éd. 1982.

Pastré, P. (2000) : « Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action ». *Signification, sens, formation*, sous la direction de Barbier et Galatanu, Education et formation, PUF Paris.

Penrose, R. (1995) : *Les ombres de l'esprit. A la recherche d'une science de la conscience*, Interéditions, Paris.

Peyron-Bonjan, Ch. (1994) : *Pour l'art d'inventer en éducation*, Education et Formation, L'Harmattan, Paris.

Piaget, J. (1979) : *Théories du langage, théories de l'apprentissage*, Point. Seuil.

Platon : *Ménon*, Traduction de M. Canto-Sperber, GF Flammarion, ré-éd.1993.

Platon : *La République, Livres I à X*, texte établi et traduit par E. Chambry, Gallimard, Paris, ré-éd. 1992.

Poincaré, H : (1908) : « L'invention mathématique », *Essai sur la psychologie de l'invention dans le domaine mathématique*, Editions J Gabay. Sceaux, pp. 135-151, (1993).

Polya, G. (1965) : *Comment poser et résoudre un problème*, Editions Jacques Gabay, Paris.

Pourtois, J. P. & Desmet, H. (1988) : « *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines* », Psychologie et sciences humaines, Mardaga, Liège-Bruxelles.

Quillet, P. (2002) : « Les ressorts de l'argumentation », *L'Enseignement philosophique, Revue de l'association des professeurs de philosophie de l'enseignement public*, Mars-Avril 2002, pp 56-62.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1988) : *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris.

Ricoeur, P. (1986) : *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, Points Essais, Seuil.

Ricoeur, P. (1990) : *Soi-même comme un autre*, Points Essais, Seuil.

Ridel, L. : (2000) : « Du singulier à l'universel : des questions posées à la scientificité des recherches conduites selon une démarche clinique », *L'Universel et le singulier, Actes du IX^o colloque de l'AFIRSE*, Rennes, juin 2000, pp. 26-29.

Ridel, L. : (2002) : « La formation des adultes : processus identificatoires et projet identitaire. Processualité et parcours de formation. » *Actes du X^o Congrès international de l'AFIRSE Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation, Atelier 2, De la trajectoire scolaire au cheminement personnel dans la formation. La « forme scolaire » et l'historicité de la personne*, Pau, mai 2002, pp 101-107.

Rothier Bautzer, E. (2003) : La formation professionnelle alternée ; quelle singularité en matière de rapport au savoir et à l'action ? », *Les Sciences de l'Education - Pour l'Ere nouvelle*, vol 36, n° 2, Cerse, Université de Caen, pp. 13-21

Serres, M. (1990) : *Le système de Leibniz et ses modèles mathématiques*, Epiméthée, Paris, PUF.

Serres, M. (1994) : *Eclaircissements. Entretiens avec Bruno Latour*, Champs, Flammarion.

Schwartz, Y. (1997) : « Les ingrédients de la compétence », *Education Permanente n° 133*, pp. 9-34.

Schwartz, Y. (2000) : « Discipline épistémique, discipline ergologique, Paideia et politeia. », *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, sous la direction de B Maggi, Education et Formation, PUF, pp. 33-68.

Schwartz, Y. (2001) : « Théories de l'action ou rencontres de l'activité ? », *Théories de l'action et éducation*, Jean-Michel Baudouin, Janette Friedrich (Eds), De Boeck Université, Raisons Educatives, pp.67-91.

Stengers, E. & Schlanger J. (1988) : *Les concepts scientifiques*, Folio Essais, Gallimard (1991).

Stern, D. (2000) : « Le processus de changement en référence au concept de connaissance implicite », *Filiations psychiques*, Halfon, Ansermet, Pierre Humbert, Le fil rouge, PUF, Paris.

Trédé, M. (1992) : *Kairos l'à-propos et l'occasion, le mot et la notion, d'Homère à la fin du IV^e siècle avant J.C.*, Etudes et commentaires 103, Editions Klincksieck.

Valéry, P. (1973)^o : *Œuvres complètes*, Collection La Pléiade, Volume 1, Gallimard, Paris.

Varela, F.J. (1996) : *Invitation aux sciences cognitives*; Editions du Seuil.

Vaysse, J.M. (1998) : *Hegel temps et histoire*, Philosophies n° 114, PUF.

Vergnaud, G. (1986) : « Psychologie du développement cognitif et didactique des mathématiques », *Revue Grand N* n° 38.

Vernant, J.P. (1990) : « Les origines de la philosophie », *La Grèce ancienne. I. Du mythe à la raison*, Vernant et Vidal-Naquet, Points, Seuil, pp. 229-238.

Vial, M. P. (1996) : *Le ravissement de Sainte Madeleine, Un décor oublié de Philippe de Champaigne*, Musée des Beaux Arts de Marseille.

Vial, M. (1998) : « La régulation de la formation, Evaluation des questionnaires collectifs d'étudiants, 1998/99 », *En Questions, Terrain* n° 2, Annexe 5, Université de Provence, Aix-Marseille I. Département des Sciences de l'Education.

Vial, M. (2001) : *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*, De Boeck Université, Bruxelles.

Watzlawick, P., Weakland. R. & Fisch. R (1975) : *Changements, paradoxes et psychothérapie*, traduit de l'anglais par P. Furlan, Editions du Seuil.

Watzlawick, P.(1988) : *L'invention de la réalité. Contribution au constructivisme*, « Préface », Essais, Point, Seuil, pp 9-11.

Winnicott, D. W.(1971) : *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Connaissance de l'inconscient, NRF, Editions Gallimard,.

Zarifian, Ph. (2000) : « L'apprentissage par les événements : entre « sens » et « formation » », *Signification, sens et formation*, sous la direction de Jean Marie Barbier et Olga Galatanu, Biennales de l'éducation, Education et formation, PUF, pp. 167-186.

Index des auteurs principaux

Andler : 77 – 81 – 82 – 83 – 90 – 92 – 94 – 126 – 295 – 296 – 297 – 299 – 300 – 307 – 309 – 337 – 370 – 403 – 411 – 480.

Anzieu : 35 – 39 – 409 – 422.

Ardoino : 62 – 64 – 65 – 88 – 325 - 412 – 419 – 435 – 480.

Blanchard-Laville : 265 – 289 – 363 – 401 – 421 – 424 – 425 – 434 – 477.

Bruner : 50 – 69 – 70 – 71 – 73 – 76 – 158.

Danino : 79 – 80 – 82 – 84 – 85 – 89 – 94 – 95 – 125 – 127 – 128 – 263 – 403.

Deleuze : 3 - 51 – 54 – 79 – 83 – 89 – 96 – 99 – 103 – 104 – 107 – 110 – 111 – 112 – 113 – 114 – 115 – 121 – 135 – 152 – 153 – 279 – 429 – 480.

Fabre : 35 – 36 – 46 – 51 – 78 – 80 – 91 – 96 – 97 – 101 – 103 – 112 – 114 – 115 – 116 – 126 – 128 – 134 – 135 – 140 – 147 – 153 – 154 – 264 – 283 – 418 – 420 – 480.

Gérard : 51 – 117 – 118 – 119 – 120 - 122 – 134 – 153 – 262.

Hadamard : 34 – 37 – 38 – 39 – 41 – 42.

Imbert : 83 – 117 – 118 - 119 – 122 – 187 - 193 – 456 – 476 – 478.

Jorro : 118 – 119 – 265 – 276 – 278 – 279 – 280 – 407.

Kaës : 121 – 122 – 401 – 434 – 435 – 450 – 455.

Marcelli : 185 – 186 – 187 – 188 – 189 – 190 – 191 – 193 – 195 – 201 – 311 – 313 – 323 – 435 – 436 – 454 – 456 – 480.

Mendel : 351 – 352 - 353 – 354 – 365 – 374 – 384 – 386 – 387 – 394 - - 441 – 448 – 449 – 450 – 451 – 456 – 462 – 469 - 471 – 472.

Meyer : 51 – 96 – 97 – 98 – 99 – 100 – 101 – 102 – 103 – 110 – 111 – 117 – 121 – 125 – 126 – 127 – 128 – 131 – 152 – 153 – 270 – 281 – 480.

Mosconi : 272 – 310 – 410 – 411 – 412 – 450 – 471 – 477 – 478 – 479 – 480 – 481.

Polya : 35 – 37 – 38 – 39 – 50 – 53 – 54 – 55 – 57 – 58 – 59 – 61 – 62 – 64 – 65 – 66 – 67 – 68 – 75 – 92 – 100.

Schlanger : 39 – 40 – 41 – 42 – 47 – 48 – 54 – 74 – 76 – 78 – 158 – 271 – 320 – 399 – 400 – 401 – 409 – 443 – 452 – 480.

Schwartz : 51 - 54 - 61 - 63 – 91 – 130 – 137 – 138 – 141 – 157 – 173 – 197 – 198 – 200 – 201 – 313 – 333 – 334 – 355 – 424 – 438 – 450 – 471 – 472 – 480 – 481.

Stern : 140 – 198 – 201 – 315 – 330 – 392 – 401 – 402 – 421 – 427 – 457 – 471 – 472.

Trédé : 51 – 67 – 136 – 137 – 138 – 157 – 336 – 480.

Vernant : 51 – 79 – 84 – 91 – 135 – 136 – 155 – 156 – 185 – 187 – 188 - 189 – 194 – 198 – 201 – 202 – 304 – 309 – 323 – 324 – 334 – 337 – 354 – 355 – 356 – 357 – 384 – 387 – 390 – 454 – 456 – 457 – 461 – 471 – 472 – 480.

Vial : 5- 61 - 68 – 77 – 108 – 109 – 120 – 122 – 153 – 197 – 368 – 370 – 377 – 386 – 395 – 427 – 452 – 477.

Winnicott : 122 – 190 – 191 – 193 – 361 – 413 – 421 – 422 – 424 – 434 – 449 – 451 – 480.

**Pour une intelligibilité
de situations de confrontation à un problème,
dans l'enseignement
et la formation universitaire professionnalisante**

Tome II : Annexes

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education

présentée par

Nicole CAPARROS-MENCACCI

sous la direction de **Michel VIAL**

Maître de Conférences, Habilité à Diriger les Recherches

Université de Provence

U.F.R. de Psychologie et Sciences de l'Education

Département des Sciences de l'Education

Aix-Marseille I

2003

Sommaire des annexes

1. Première expérience de terrain

- 1.1. Transcription d'une séquence d'enseignement professionnel
de mécanique marine p. 6
- 1.2. Transcription de l'entretien post-séquence avec le formateur Marius p. 13

2. Deuxième expérience de terrain

- 2.1. Transcription d'une séquence de confrontation
à un problème d'arithmétique en classe de CM1 p. 24
- 2.2. Transcription de l'entretien post-séquence avec le maître Didier p. 45

3. Troisième expérience de terrain

- 3.1. Transcription d'une séquence de lecture en classe de CM1 p. 57
- 3.2. Transcription de l'entretien post-séquence avec le maître Didier p. 73
- 3.3. Transcription de l'entretien post-séquence avec les élèves de CM1 p. 88
- 3.4. Transcription de l'entretien post-séquence avec Frédéric,
enseignant « extérieur » p. 94

4. Quatrième expérience de terrain

- 4.1. Transcription d'une séquence en D.E.S.S. p. 103
- 4.2. Transcription de l'entretien post-séquence avec le formateur Eric p. 123
- 4.3. Transcription de l'entretien post-séquence avec Alex, étudiante
en D.E.S.S. p. 145
- 4.4. Transcription de l'entretien post-séquence avec Camille,
enseignant-chercheur « extérieur » p. 156

5. Cinquième expérience de terrain

- | | |
|---|--------|
| 5.1. Transcription d'une séquence de formation professionnelle
à l'I.U.F.M. | p. 164 |
| 5.2. Transcription de l'entretien post-séquence avec Pierre, formateur | p. 176 |
| 5.3. Transcription de l'entretien post-séquence avec Martine, formateur | p. 185 |
| 5.4. Transcription de l'entretien post-séquence avec Amandine
et Julie, professeurs des écoles de deuxième année | p. 192 |
| 5.5. Transcription de l'entretien post-séquence avec Merpaule,
formateur « extérieur » | p. 205 |

1. PREMIERE EXPERIENCE DE TERRAIN

1.1. Transcription d'une séquence d'enseignement professionnel de mécanique marine

1.2. Transcription de l'entretien post-séquence avec le formateur Marius

1. Transcription d'une séquence d'enseignement professionnel de mécanique marine

Mercredi 6 Juin 1998

Le groupe a été absent pendant les trois premières semaines de mai, formant une période de stage en entreprise. Les formés sont donc au dernier tiers de leur parcours d'apprentissage. Ils se retrouvent dans l'atelier de mécanique. Il y a environ dix personnes dont le chercheur. L'atelier est éclairé par une grande baie vitrée qui donne sur la rue. Marius est le formateur.

1	Raoul	Tu l'as enlevé le boulon encore ou pas ?
2	Ali (<i>un peu accablé</i>)	Eh non... (<i>quelques secondes passent</i>) Eh ça ça se remet pas ou quoi ? le boulon il est...il manquait plus que ça...
3	Raoul	Tu veux que j't'emmène le dégrippant ?
4	Ali	Ouais et une clé plus petite que celle-là qu'j'avais...
5	Nordine	Marius ! C'est normal que cette bougie elle est comme ça ?
6	Ali (<i>le dégrippant a été passé</i>)	Marius une plus petite, une clé plus petite... ça te gênerai...
7	Nordine	Eh ouais, Marius, l'arrivée d'essence elle y est de partout...
8	Raoul	Une clé... petite ? Combien ?
9	Ali	Eh ben... là c'est, c'est... 11/16 ième... Tu prends un... un cran en dessous...
10	Raoul :	Ça fait 11/15 ième
11	Ali	Laaa... je sais pas c'que ça fait... mais ça y fait...
12	Formateur Marius	Ooh Ooh Ooh ! Nabil... tournevis pour tourner les vis ! Putain de merde !
13	Raoul	Putain d'Adèle !
14	Formateur Marius	(<i>Quelques secondes après</i>) Alors Nabil comment on fait pour la sortir s'te clavette ?
15	Nabil	(<i>inaudible</i>)
16	Ali	La merdeu.... là hein
17	Raoul	Al ! 5/8 ième ?
18	Ali	Attends ! Attends ! Cinq minutes j'regarde.... Y m'énerve y m'énerve !
19	Formateur Marius	(<i>qui voit arriver Ali</i>) Aie! Aie ! Aie ! Aie !
20	Mathieu	On a cassé la pompe... ?
21	Ali	Non...c'est pas grave, c'est le
22	Formateur Marius	Alors ?
23	Ali	Non ! non y a un boulon euh... lui j'l'ai pas enlevé euh... (<i>inaudible</i>)
24	Nordine	Oh Marius on envoie ou quoi ? J'essaye ?

25	Formateur Marius	Alors on va le mettre au repère ce moteur...
26	Ali à Marius	T'y as vu j'crois que ça a commencé à s'enlever... Mais je me demandais pourquoi...Ça voulait pas rentrer... Y a ce boulon là... tu vois ? Et... (<i>Nouvelle tentative de redémarrage du Volvo</i>).
27	Nordine	Il avait envie ou pas Marius ?
28	Formateur Marius	Houais ! Donne-moi la clé !
29	Ali	Tu veux la clé...
30	Nordine	On essaye Marius ?
31	Raoul	Tu me dis... Hé ? (<i>Nouvel essai infructueux sur le Volvo</i>)
32	Formateur Marius	Ôh c'est pas la bonne
33	Ali	(<i>sur le ton du constat</i>) C'est pas la bonne... c'est... Où elle est la ???
34	Formateur Marius	Allez ! Raoul ! Raoul ! Raoul ! Raoul !
35	Ali	Raoul !
36	Formateur Marius	Oh ! Tu as un boulot à faire !!!...
37	Ali	Où elle est la clé plus petite ? Celle-là !
38	Raoul	Celle-là ? J'te l'ai donnée Ali
39	Ali	Eh non tu m'l'a pas donnée sinon j'l'aurai (<i>Nouvel essai sur le Volvo, toujours sans succès</i>).
40	Ali	C'est incroyable... Pfff, laisse alors Marius, l'autre c'est bon... Y a des choses qui m'énervent parce que...tout... c'est avec celle-là, et le dernier... Pourquoi c'était pas avec cette clé ? C'est pour ça que je crois, j'ai tourné à chaque à fois...
41	Formateur Marius	Eh ouais mais tu t'assures pas que... La clé elle tourne pas dedans !
42	Raoul	11/16 ième c'est bon ?
43	Formateur Marius	Alleeez Raoul...
44	Ali	11/16 ième c'est...
45	Raoul	Oh c'est bon Marius. Ça passe pile !
46	Formateur Marius	Eh bien c'est bien ce que j'te reproche...
47	Raoul	Ça passe pile ? Pourquoi ? Que j'fasse pile ????
48	Ali	Celle qu'on a 11/16 ième...plus petit !
49	Formateur Marius	Allez ! Que tu ramènes la même..
50	Raoul	(<i>ricanements</i>)
51	Formateur Marius	Applique-toi un peu... (<i>Poursuite des ricanements de Raoul</i>)
52	Raoul	(<i>en grommelant</i>) Bang bang bang bing ! Y vont dégager... Pfff...

On entend le bruits des paroles émises par des filles qui passent dans la rue en discutant entre-elles. Mat intervient, semble t-il, comme s'il faisait partie de la conversation. Leur passage crée un foyer d'attention et quelques uns se regroupent devant la baie vitrée.

53	Ali	Hein ! Hein ! Hein ! Hein !
----	-----	-----------------------------

54	Mathieu	Hein ! Hein ! Hein ! J'arriveu
55	<i>Plusieurs voix ensemble se faisant écho</i>	Ouuulala ! Ouulala ! Ouulala ! Ouulala!
56	Mathieu	Hein ! Non j'ai pas posé de lapin...j'm'serais jamais permis tu le sais bien ! Naaan jamais ! (<i>Mathieu se met à ricaner</i>) Hi ! Hi ! Hi ! Hi !
57	<i>Nabil qui ricane</i>	T'sais s'qui me fait...y me dit tu vas tout seul en bas...
58	Martin	J'lui fait... Moi ?
59	Formateur Marius	Raoul ! Raoul !
60	Formateur Marius <i>qui monte le ton très sensiblement</i>	Oh Raoul !
61	Raoul <i>sur le même rythme et un ton proche</i>	Oh Marius!
62	Raoul	Vivez, regardez un peu les femmes ! Putain ! Chais Pas moi ! ”
63	Nabil	Fantasmeeez ! Maintenant !
64	<i>Une voix anonyme</i>	Fantasmeeez !
65	Nordine	C'est une maison de fous ici !
66	Mathieu	Raoul, c'est promis...
67	Formateur Marius	Raoul !
68	Mat	J't'emmènerai dans une concentration d'moto, j't'apprendrai c'que c'est que la vie... ”
69	Formateur Marius	Arrête Raoul ! Je parle !
70	Raoul	(<i>Au milieu de ricanements</i>) Alors j'chai pas moi !
71	Formateur Marius	Raoul ! Deux choses... Viens-là ! Viens-là ! Viens-là ! Viens-là !
72	Raoul	Chais pas ! C'est période d'examen ????
73	Formateur Marius	D'abord...Comme tes congénères... Arrêtez de regarder les filles dans la rue !
74	Raoul	Ma foi... !!!
75	Formateur Marius	Et sortez avec elles ! Mais sortez avec !!!!
76	Raoul	Hein moi je sors déjà avec... Alors j'ai pas de problème...
77	Formateur Marius	Deuxièmement j'voudrais une clé de dix-sept...S'il te plaît..
78	Raoul	Dix-sept ? Dix-sept... Normale ?
79	Formateur Marius	Euuuh... Dix-sept verte ! Avec des pois mauves !....
80	Martin	(<i>Devant la baie vitrée</i>) Merde !
81	Formateur Marius	Martin !

82	Martin	Non je sors pas... Je sors pas
<i>Mathieu qui refait Martin descendant la fermeture-éclair de son bleu</i>		
83	Mathieu	Y s'est levé t'à l'heure, il avait la fermeture là...
84	Martin	Marius, y faut que je sorte, y faut que je sorte...
85	Mathieu	<i>(en riant)</i> Il avait la fermeture là ! Et après il l'avait en dessous...
86	<i>Une voix anonyme</i>	Y fait chaud... Y fait chaud... Y m'ont réchauffé
87	Nordine	Y vous refait... Y vous refait Raoul
88	Martin	<i>(qui mime Raoul semble t-il)</i> Ah ! Pouce ! Pouce ! Pouce !
89	Mathieu	Y nous a fait le type inverse ..
90	Nabil	Raoul ! Raoul !
91	Martin	...sans déconner hein !
93	Raoul	<i>Qui prend Marius à témoin et fait mine de s'indigner</i> Oh Marius oh ! pas besoin de...
94	Nabil	Eh vivez un peu ! Vivez un peu !
95	Raoul	Putain ! Vivez un peu ! Regardez un peu ! Chais pas moi !
96	Formateur Marius	Raoul mène-moi une clé de seize s'te plaît ...
97	Raoul	Seize... Seize plate ?
98	Formateur Marius	Seize houais...
99	Mathieu	J'peux allez chercher la moto... <i>(ricanements)</i> Tu m'passes un peu d'savon j'y vais vite fait ... pour enlever les tâches de pluie
100	Nordine	Où t'y étais ? Où t'y étais ? T'y étais là...
101	Martin à Nordine	Non, non, a donf ... déjà c'est à toi qu'elle a dit « tu m'a posé l'lapin ? » pour rigoler... c'est à toi qu'elle parlé quand elle était là ?
102	Nordine	Non moi j'ai parlé à...
103	Nabil	Écoutez ! Écoutez !
104	Ali	Ça y est ! Ça y est ! Y sont contents...
105	Nabil	Oh c'est des boudins <i>(La discussion se poursuit un peu inaudible)</i>
106	Raoul à Ali	C'est des boudins franchement... <i>(on entend les coups que donne Ali, toujours au travail, sur la clé)</i>
107	Mathieu	A qui y zont envoyé le gros bisou là... c'est à moi !
108	Ali	Çà c'est bon...
109	Raoul	Le marteau normal ?
110	Ali	Avec çà çà a marché... Regarde ! Essaye !
111	Nordine	<i>qui poursuit la conversation avec Mar et Mat</i> ; Tu aurais dû lui montrer...Tu aurais dû lui monter le chichi..
112	Formateur Marius	Attends ! Attends !

113	Raoul	Tiens Marius !
114	Nordine	Tu aurais dû lui monter le chichi (<i>C'est Marius qui fait la manipulation</i>)
115	Nordine	Marius, c'est le cylindre ça ?
116	Formateur Marius	Houais...
117	Nordine	Nooon !
118	Mathieu	Houais c'est le cylindre...
119	Nordine	Nooon ! C'est pas un coup d'échappement ? Un truc d'échappement ?
120	Mathieu	Tu as les oreilles qui traînent maintenant...
121	Formateur Marius	C'est un des deux cylindres ça...
122	Raoul	Alors Mathieu tu as les oreilles qui traînent... ???
123	Formateur Marius	Tu as ici... Tu as les trous où passent
124	Raoul	Soupapes ..du collecteur...
125	Formateur Marius	...les tiges des culbuteurs
126	Nordine	Ah c'est ça...
127	Mathieu	Ah là y a que... Ah oui deux cylindres, une soupape d'échappement, une soupape d'admission, une soupape d'échappement, une soupape...
128	Formateur Marius	Ça ces moteurs, si y a pas de problèmes de corrosion...C'est des moteurs qui tiennent quarante ans au moins...
129	Ali	Tacatan, tacatan...
130	Nordine	C'est ça les cylindres... Les cylindres y sont là... (<i>Une clé glisse et vole...</i>)
131	Ali	<i>Après un sifflement exagérant l'incident : Tu m'as tué là Marius...</i>
132	Formateur Marius	J't'ai pas visé pourtant, hein gari...
133	Ali	Houais je sais...
134	Raoul	Si c'étais moi à sa place tu s'rais content Marius ?
135	Formateur Marius	Si quoi ?
136	Raoul	Si j'étais à sa place tu s'rais content de m'envoyer...
137	Formateur Marius	Non Raoul, ... le jour où je veux te faire mal, j'veux dire...j'te loupe pas euh... Là, c'est un accident on va dire...
138	Mathieu	J'crois qu'elles vont à la plage de Cor...Chuis sûr elles vont à la plage de Cor...
139	Nordine	Houai, si tu vas à Cor
140	Mathieu	Ouais c'est à la plage de Cor...
141	Martin	Ouais j'vai y aller....
142	Ali	Putain j'aurais mieux fait de me mettre en maladie...
143	Formateur Marius	Ben bien sûr !
144	Mathieu	T'as un casque ?
145	Martin	Hein ?

146	Mathieu	T'as un casque ?
147	Formateur Marius	Bien sûr...
148	Mathieu	C'est pas loin... C'est pas loin...
149	Ali	On l'enlève çà... Raoul tu pourrais pas retenir ? Tu pourrais pas retenir ?
150	Raoul	A ma place, qu'est-ce tu s'rais
151	Mathieu	Oh j't'emmène en moto s'tu veux ?
152	Nordine	Sérieux mène-moi en moto...Oh Martin ! Martin !
153	Martin	Houais...
154	Nordine	Y t'mène en moto...
155	Ali	Vas-y !...
156	Nordine	Mais juste sur le chemin... Tu vas les rattraper...
157	Ali	Mets le sur le tapis...
158	Nordine	Tu le déposes... Tu lui dis deux mots...
159	Martin	J'te dépose et j'me tire...
160	Ali	Merci
161	Mathieu	Et c'est là qu'elles me courent toutes après parce que j'ai la moto (<i>ricanements</i>)...Et lui il est au bord d' la route comme un con... (<i>ricanements</i>)
162	Martin	La dernière fois, on s'est déjà vu, c'est pour çà qu'elle m'a dit çà...
163	Mathieu	Houais...Houais... Houais... Tu condenses...
164	Martin	La dernière fois, elle me dit, çà comme ça, elle me regarde, comme ça, elle me dit « pourquoi tu m'as posé un lapin ? »...
165	Ali	Parce qu'y a le soleil... !
166	Mathieu	Ôh y z'en peuvent plus...
167	Raoul	A cinq heures vingt-cinq, elle est là !
168	Mathieu	Elle t'as confondu avec quelqu'un d'autre Martin...
169	Ali	Et houais ! Tu vois pas que....
170	Mathieu	Et houais si ! si ! Si on se regarde de près on se ressemble vachement !
171	Ali	Marius ! Marius !
172	Mathieu	Eh houais...Elle t'as confondu avec moi !
173	Martin	C'est çà voilà ! Si lui y s'y met... Vous êtes jaloux les gars ! Vous êtes jaloux ! Parce que j'vais m'faire une nana avec des nichons pas possibles...
174	Ali à Raoul ou Marius	Vite fait parce que là, j'transpire depuis t'a l'heure quand même avec ce truc...
175	Raoul	...première catégorie des fous... (<i>Brouhaha</i>)
176	Nabil	Raoul, s't'un fou !
177	Ali	Chaque fois y fait quèque chose
178	Marius <i>qui</i>	Vasidas !

	<i>intervient</i>	
179	Martin	Houais ça chauffe...
180	Nordine	Arrête de parler de ça... Raoul, y va pas tenir...
181	Mathieu	Moi aussi j'vais sans doute fuir...
182	Nordine	Y va y'avoir de la fumée là !
183	Ali à Marius	Tu viens voir... La pompe...
184	Raoul	Moi la dernière fois c'est à dix-neuf ans, là, si j'recommence, maintenant j'peux prendre ...
185	Nordine	Un deux-deux fada !
186	Martin	Alors si tu pars c'week-end...
187	Raoul	Ça me fera un bonne année !
188	Formateur Marius	Tu sais, c'est la pompe...
189	Martin	Tu sais, bon, on sortait ensemble... On était ensemble ..!
190	Formateur Marius	Raoul ! Raoul ! Prends-moi la clé pour enlever là, s't plaît !
191	Raoul	Une clé de combien ça ?
192	Formateur Marius	Vite ! Vite !
193	Raoul	<i>(se retournant vers les autres)</i> Y m'dit vite ! Vite ! Y m'dit la clé ! Mais quelle clé Marius ?
194	Nordine	Impeccable ! Eeeh impeccable !
195	Raoul	Vite, vite...
196	Formateur Marius	Attends, quand je te dis « Raoul, allez va pisser », tu m'dis : “putain j'ai envie”, alors j'te dis : “ va pisser ”, tu veux que je te dise d'abord : “alors tu ouvres la braguette de haut en bas » ?
197	Raoul	Nooon ! Nooon !
198	Formateur Marius	Et après...Tu sors la quiquette !!!
199	Raoul	<i>(éclats de rire)</i>
200	Formateur Marius	Bon ! Alors là j'te demande une clé Raoul ! Tu es un Mécanoou !
201	Raoul	<i>(poursuite du rire et rire qui se propage)</i>
202	Raoul	Ça va Marius !
203	Formateur Marius	Tu es un mécanoou ! Raoul ! Tu regardes le boulon et boom : boulon de..
204	Mathieu	Boulon de je me suis coupé !

Transcription de l'entretien post-séquence avec le formateur

Marius

11 janvier 1999

I= Interviewer

M=Marius

1	M	Raoul ??? Il s'est évaporé. Normalement on leur écrit trois mois avant la fin du stage parce que la région nous demande des comptes, dans la mesure où c'est elle qui finance donc la formation, et, euh, et il n'a jamais répondu en aucune manière.
2	I	Il est allé au bout de sa formation quand même ?
3	M	Il est allé au bout de son, de son temps de formation, mais c'est vrai que c'est un garçon qui n'a jamais validé, et...je pense que pour Raoul c'était un bon moyen de passer du temps à être tranquille, si vous voulez...Mais, c'est un garçon très discret, mais pas....Il était très discret histoire de se faire oublier, il était présent, par contre, il était présent au niveau assiduité...mais toujours en repli, en retrait...Des fois j'ai des nouvelles, soit je rencontre les jeunes du quartier, soit, y'en a certains qui viennent me voir, soit par l'intermédiaire de certains, j'ai des nouvelles d'autres, mais Raoul, il fait partie des gens qui ont complètement disparu(long silence)
4	I	Je vous propose de relire la séquence qui a été enregistrée
5	M	Oui, parce que honnêtement, je m'en souviens plus très bien, c'est pas très clair pour moi...(M lit le script de la séquence)...Mon Dieu, je parle comme ça moi ???
6	I	(Rires) Ne vous inquiétez pas, c'est souvent comme ça
7	M	C'est, c'est vrai que des fois on dit des choses plus ou moins conscientes...Bon, là si vous voulez, le contexte c'est euh...Je pense qu'il y avait une, une, soit une situation d'urgence, c'est à dire il fallait euh...On devait être embêtés sur quelque chose, soit il fallait vite qu'il nous apporte l'outil dont on avait besoin, soit, ça devait faire un moment qu'il traînait, qu'il virait, qu'il faisait rien...Ca a dû m'énerver, donc je l'ai un peu brusqué
8	I	La deuxième possibilité peut paraître la plus probable, parce que si vous aviez voulu qu'il trouve rapidement la clé, vous lui auriez dit le numéro de la clé...
9	M	Si vous voulez, il faut que...Ca suffit pas de se servir d'un outil. Il faut que très vite, on arrive à faire le rapport de cause à effet entre ce qu'on veut faire et les outils dont on a besoin. On peut pas concevoir qu'un mécano, pour aller démonter une pièce sur un moteur, parte avec une caisse à outils complète...Voyez, normalement il visualise le travail qu'il a à faire et il va chercher les outils dont il a besoin...Et, peut-être aussi parce que...bon, moi je le vois comme ça, mais euh...très vite, si vous voulez, ils doivent voir, à peu près à vue d'œil, la taille de la clé dont ils ont besoin...
10	I	Mais ça se fait au bout d'un moment ...Ils prennent des repères perceptifs et personnels

		qui leur permettent de voir à peu près ou de prendre deux clés et se dire si c'est pas celle-là, ce sera l'autre ??
11	M	Oui, voilà, à un millimètre près, ils peuvent prendre deux clés...Mais dans ce cas, c'était peut être une clé qu'on avait utilisée deux minutes avant, et auquel cas ça m'énervait de lui demander de reprendre le même outil...outil dont il s'était déjà servi...
12	I	Est-ce qu'on peut dire que vous avez feint l'urgence, là ?
13	M	Par exemple...Mais c'était aussi quelque chose qui m'avait énervé...Je lui ai pas donné plus de renseignements pour aller chercher la clé parce qu'il faut qu'ils aient une démarche personnelle...Si la durée de la formation réside dans le fait de dire « prends la clé de 13 » et démonte ce boulon-là dans le sens inverse des aiguilles d'une montre...et au bout d'un an, ils sont toujours aussi non autonomes. Voyez, donc, il faut qu'ils s'investissent davantage dans ce qu'ils font au-delà du fait de dire « je suis en formation, donc tout va bien ». Mon insistance à ne pas lui donner le numéro de la clé, oui, je crois que c'était pour le faire réfléchir, voyez, pour qu'il fasse quelque chose qui prolonge sa réflexion au-delà du simple fait de démonter le boulon...C'est-à-dire, « je dois démonter ça, mais quelle est la clé dont j'ai besoin »
14	I	Vous l'avez mis dans une situation où il pouvait être un peu désorganisé, un peu titillé, quoi
15	M	Oui, c'est soit il réagissait immédiatement, soit, euh, et il semblerait que ce soit le dialogue, à la limite il était complètement en dehors, non impliqué, non motivé par ce qui se passait
16	I	Pourquoi avoir alors transporté cette situation sur une autre situation, en parlant de braguette et de pisser ?
17	M	ça j'aime beaucoup, j'aime beaucoup leur donner des exemples plus en rapport avec leur réalité, avec ce qu'ils vivent. Voilà, c'est moi qui me déplace, de façon à ce qu'ils essaient de faire une analogie entre ce dont je leur parle et des situations qu'ils auraient déjà vécues...Mais là, c'est quand même comme si je l'avais mis en difficulté. Raoul, il aimait bien tchatcher, pas trop travailler, mais discuter, il aimait bien...Moi ce qui me mettait un peu à cran quand je travaillais avec Raoul, c'était le fait de...c'était son indolence et sa paresse intellectuelle...C'est-à-dire que je fais vraiment ce qu'il me demande de faire, mais je vais pas au-delà...
18	I	Et pourquoi ça vous énerve ça ? Finalement, je peux faire l'avocat du diable et vous dire, ben il a le droit !
19	M	Il a le droit, mais au bout d'un certain temps, c'est quand même une formation qui est rémunérée, et au bout d'un certain temps de présence j'estime, même si au départ on reçoit des jeunes qui n'ont aucune connaissance technique, au bout d'un certain temps, de quelques mois, il faut quand même qu'il y ait un petit investissement...chose qui n'est jamais apparue avec Raoul

20	I	Pourtant, on a l'impression que vous respectez quand même ça. C'est-à-dire, vous lui montrez que effectivement il n'avance pas, qu'il passe dans la formation comme s'il n'y était pas passé, mais que, dans une certaine mesure, même si vous voulez toujours jouer le jeu du formateur, c'est-à-dire de celui qui croit toujours que ça peut être possible, même si vous semblez avoir l'intime conviction quand même que ce sera difficile, que ce soit possible, vous acceptez, quand même...Il y a quelque chose que vous acceptez...vous semblez accepter qu'il puisse, en dernier recours, ne pas avoir envie de cette formation
21	M	Oui, parce que je pense que, dans le cas d'un garçon comme lui, il y en a eu d'autres, je pense que, au bout d'un moment, y'aura rien à en tirer, quoi...Donc, si vous voulez, je le respecte en tant qu'individu, j'ai toujours respecté tous les jeunes avec lesquels je travaille, mais en sachant que il se donnera jamais les possibilités de pouvoir valider un diplôme
22	I	N'importe lequel, ou celui-là particulièrement ?
24	M	Celui pour lequel j'essaie de lui apprendre des choses...Et euh donc, quelque part, ça m'énerve quand même...Je préfère qu'un jeune sorte d'ici avec un diplôme, un CAP, plutôt qu'il ait passé un an parmi nous, très gentil, très poli, quoi, mais à perdre son temps
25	I	Vous avez parlé de respect...
26	M	Ben, si vous voulez, moi je considère que les jeunes que j'ai en formation comme des individus à part entière. C'est-à-dire que, par exemple, je m'autorise aucune autorité de par le fait que je pourrais être leur père ou de par le fait que je sais plus de chose qu'eux, contrairement à certains qui euh...Par exemple, je leur aboie jamais dessus, voyez, bon ben des fois je m'énerve un peu, d'une manière un peu marseillaise, mais sinon, je les euh, je leur demande « s'il te plaît », quand ils font quelque chose de bon je les remercie, voyez, y'a toujours quand même un respect d'individu. Parce que moi j'ai connu ça au lycée technique où les élèves, c'étaient, c'étaient des numéros quoi !!! Alors que bon, y'en a certains, ça tourne presque au paternalisme, c'est peut-être un peu excessif...Mais voyez, je m'accorde pas le droit de les juger ou de dire que c'est des crétins, ou de les insulter ou de leur aboyer après. Pour moi, le respect c'est ça. C'est comme une limite que je m'impose : « ça je ne le fais pas », voilà. Parce que je me suis aperçu que à partir du moment où je les respecte, c'est réciproque...C'est-à-dire que ça induit de leur part un respect à mon égard...Et je crois qu'il y avait peut-être de la part de Raoul, une certaine reconnaissance...Je crois parce que malgré le fait que bon, il se soit pas vraiment impliqué dans la formation, par exemple, je lui ai jamais montré qu'il m'avait déçu, ou que bon, puisqu'il voulait pas comprendre, puisqu'il voulait pas faire l'effort, bon ben, c'était un crétin, et en plus je le pensais pas, et je lui ai jamais montré que je pouvais aller dans ce sens-là. Pourtant, j'ai vécu le cas où, à partir du moment où le formateur traite ses stagiaires de crétins, pour les stagiaires, c'est un con...Donc, y'a plus d'échange...Ca devient quelque chose de complètement autoritaire et arbitraire...Alors le formateur essaie d'asseoir son autorité sur une autorité qui est pas forcément fondée, et, par réaction, les jeunes se bloquent complètement et ...Moi je pense

		que les jeunes, on peut les mener loin, à condition de leur montrer que c'est pas parce qu'ils savent pas que c'est des crétins...En plus le public qu'on reçoit, nous, c'est beaucoup de jeunes qui pour la plupart ont déjà été en échec scolaire ou dans des lycées techniques...Si on commence à leur dire « de toutes façons, tu as atterri ici parce que personne te veut ailleurs », c'est fini, quoi !!! Alors que nous, on les prépare à un CAP technique, mais peut-être qu'ils sont très bons ailleurs, hein !! Moi, j'avais un jeune qui était pas doué pour la mécanique, mais il était champion d'Europe d'escalade, de varappe. Donc, c'est pas parce qu'ils sont pas bons dans ce qu'on essaie de les former, qu'on doit pas leur accorder autant de respect qu'à un petit jeune qui brille et qui ira loin dans la profession
27	I	On a quand même l'impression que ponctuellement, Raoul a la volonté d'être comme les autres
28	M	Alors, ça je pense que c'était plus pour ne pas être mis à l'écart du groupe, que vraiment un attrait quelconque pour ce qui se passait...C'est vrai que quelquefois, Raoul il a été chambré par les autres...Ils sont beaucoup plus durs entre eux que dans les rapports formateur-apprenants. Y'a des moments où il avait une attitude de se fondre dans la masse pour leur ressembler, mais ça dépassait pas le cadre du cours
29	I	Je voudrais revenir sur la question de l'autorité que vous avez évoquée, disant que vous n'êtes pas leur père. Pourtant, lorsque vous dites « tu veux que je te dise d'abord, alors tu ouvres la braguette de haut en bas »...Mais ça c'est un père qui dit ça à son fils ?
30	M	Ouais, c'est vrai que, si vous voulez, j'aime bien les brusquer mais sans leur donner l'impression de les agresser quoi !!
31	I	Oui, d'accord, mais là c'était quand même, comme vous le dites, « sa quiquette » dont il était en question, et les jeunes y sont très sensibles
32	M	Je l'ai pas pris comme ça. Je l'ai pris sur le fait que aller pisser c'était euh, une action tout à fait naturelle, donc il se posait pas la question de « est-ce qu'il faut que j'ouvre ma braguette et que je sorte ma quiquette ? » Donc, pour moi, dans le contexte où on travaillait, aller chercher la clé que je lui demandais d'aller chercher, c'était pas une question existentielle quoi ! C'est sûrement dans le sens que c'est aussi facile de trouver la clé que de faire pipi, que je l'ai dit... C'est une analogie
33	I	Pourquoi cette analogie, là je pousse un peu
34	M	Oh, parce que c'est la première qui me soit passée par la tête, et puis en même temps, je la trouve très claire. L'exemple que j'ai pris, y'a pas d'ambiguïté possible, pas de négociation possible...Si tu veux aller pisser, tu commences par ouvrir ta braguette, de la même manière, pour démonter le boulon, il faut aller chercher la clé de...Parce que des fois je prends une analogie, et on me dit « oui, mais on peut peut-être faire différemment »
35	I	Dans un bref moment, on a eu l'impression que vous vous êtes placé dans une autre position que celle de formateur
36	M	Oui....Je pense qu'il m'avait énervé

37	I	Si je dis que certes il vous avait énervé, mais que vous de votre côté, vous avez en quelque sorte fomenté une crise, qu'en pensez-vous ?
38	M	Provoquer une réaction, c'est sûr, mais crise...Si vous voulez, crise je vois ça comme conflictuel...Je voulais l'obliger à réfléchir plus exactement...De passer de l'état latent, « je regarde les bras ballants » à l'état de « je participe ». Aller chercher un outil dont on a besoin là à l'instant. Parce que c'est vrai qu'il était assez observateur, Raoul, c'est-à-dire, les mains dans le dos et il regarde ce qu'il se passe...Tandis que là, euh, d'un coup, euh, je voulais l'obliger à rentrer dans l'action. Alors, non seulement en allant chercher la clé, mais en allant chercher quelle clé...Donc ça veut dire « attends, ils sont en train de faire ça, donc on a besoin de telle clé ». Mais c'est vrai que des fois pour les obliger à fonctionner un peu dans leur tête, beennn..., je finis pas ma phrase...Donc je les mets dans des situations où ils sont obligés...d'essayer...d'analyser par eux mêmes.... Voyez, parce que sinon c'est, le problème, voyez c'est que c'est le genre de formation ça, c'est le genre de métier auquel ils seront confrontés qui demande énormément d'autonomie. Même pour des tâches qui sont pas forcément exceptionnelles. Euh...par contre, s'il faut les accompagner, et leur dire, ben, voilà, tu prends ça, tu fais ça, comme ça, puis après tu ramènes la pièce à l'atelier...Là, on n'a pas besoin de gens diplômés !!! Je leur dis hein, je prends un petit gars dans la rue, je le fais venir, je lui dis démonte-moi ça avec tel outil, il prend l'outil et voilà
39	I	A la limite, on n'aurait pas besoin d'eux pour le faire
40	M	Voilà, moi ce que je veux, c'est qu'ils arrivent au-delà de ça, c'est-à-dire qu'ils s'impliquent davantage de façon à devenir autonomes. De toutes façons, l'avenir dans cette profession, ce sont les gens qui réfléchissent vite et bien...Si vous voulez, l'avenir ce ne sera plus – d'ailleurs ça se voit déjà – ça ne sera plus de remplacer la pièce défectueuse, mais ça sera de trouver très vite quelle est la pièce défectueuse...Ce n'est plus une tâche manuelle, parce qu'à l'heure actuelle, plus la profession avance, moins, il y a de tâche manuelle, à part dévisser-revisser. Mais, au niveau du diagnostic, ce qu'on demande à l'heure actuelle c'est d'avoir un diagnostic précis, mais surtout un diagnostic rapide. Donc si vous voulez, à la limite, un bon mécano à l'heure actuelle, c'est quelqu'un qui se sert plus de sa tête que de ses mains
41	I	Qui sait résoudre le problème, trouver immédiatement la solution...Si je traduis bien, au lieu de remplacer toute la pièce, on ne remplacera que le petit truc qui fait défaut
42	M	Voilà, et donc si vous voulez, ça devient, malgré que ce soit mécanicien, c'est pas chirurgien, ni chercheur, ni ingénieur, mais c'est utiliser autant sa tête. C'est pour ça que moi je les brusque un peu quand ils sont euh...quand ils sont au stade uniquement « je fais ce qu'on m'a dit de faire et je vais pas au-delà ». Vous en avez des comme ça, hein...Tiens, on va faire tel travail, donc on va commencer par ça...Donc, on leur a dit déjà quelle était la globalité de la tâche, euh...on leur donne un point de départ, et puis, ils s'arrêtent...Une fois qu'ils ont accompli la première tâche, ils s'arrêtent...Et ils attendent les consignes pour

		pouvoir attaquer la tâche suivante.
43	I	On pourrait dire qu'ils sont très « scolaires »
44	M	Oui, ou alors très euh...J'en ai beaucoup qui sont très peu sûrs d'eux. Et donc, ils font pas parce qu'ils osent pas. Alors qu'après quand on en discute, ils étaient dans la continuité. Ce qu'ils voulaient faire mais qu'ils n'ont pas osé faire, c'était ça !!! Mais comme ils avaient pas l'aval du formateur, « moi, j'ai peur de faire une bêtise, donc euh... ». Alors que bon, nous, on est un centre de formation, donc forcément y'a des bêtises...Y'en a toujours...Comme je leur dis toujours, celui qui dit qu'il a jamais fait de bêtise, c'est un menteur, et c'est en forgeant qu'on devient forgeron...L'erreur fait partie de l'expérience. Mais, ils osent pas...Ils s'arrêtent...Moi ce que je veux c'est qu'ils aillent au-delà, mais dans la démarche intellectuelle. Parce que démonter, je vous donne les outils qu'il faut et je vous montre ce qu'il faut démonter, si vous en avez la force physique, vous êtes sûre de le faire...Vous avez pas besoin d'un diplôme...Ce que je veux, c'est qu'ils aillent au-delà...Ben parce que ce qui m'intéresse moi, c'est qu'ils arrivent à évoluer dans leur profession...Parce que si c'est pour faire toute leur vie des peintures de coque ou je respecte aussi...Je leur explique souvent que les gens qui sont chez – c'est un procédé qui se généralise – les gens qui sont chez Midas, plein pot, qui toute leur vie vont changer des plaquettes de frein, des pots d'échappement et faire des vidanges, c'est pas déshonorant comme travail, mais ce sont des gens qui n'auront aucune progression sociale. Au bout de leur vie professionnelle, ils en seront toujours à faire des plaquettes, des échappements et des vidanges...Or moi, ce que j'espère pour mes jeunes, c'est qu'ils puissent accéder à des postes de maîtrise...Qu'ils deviennent au moins, chefs d'équipe ou chefs d'atelier...
45	I	Vous espérez pour eux, donc
46	M	Ouais !!!
47	I	Avant eux
48	M	Oui !!! Parce que eux, si vous voulez, ils ont aucune, ils sont jeunes, ils ont aucune expérience professionnelle, donc ils savent pas vraiment ce que c'est le monde du travail, et c'est vrai qu'il y a des jeunes...je sens qu'ils ont quelque chose...quelque chose, une démarche intellectuelle ou une capacité qui peut leur permettre d'aller plus loin que le mécanicien de base, que faire le simple manœuvre...Ca c'est ce que je leur souhaite...Mais, y'en a certains qui comprennent...Et quand je vois des gens – on en a eu aussi – qui ont des facilités, mais qui les exploitent pas par paresse intellectuelle, ça m'énerve...Pas pour moi, hein...Moi, ma vie professionnelle, elle est presque derrière moi...Mais pour eux...Parce que eux, ils arrivent sur le monde du travail, et si ils restent dans cet état d'esprit-là, ils iront pas plus loin que le tâcheron de base...Il en faut des tâcherons de base, mais quand quelqu'un a des qualités qui lui permettraient d'aller plus avant, je trouve ça un peu dommage pour eux...
	I	<i>Entretien interrompu quelques minutes par une discussion avec un autre formateur du</i>

		<i>centre</i>
49	I	On va revenir à la facette formateur de votre métier. Pouvez-vous dire que le formateur a plusieurs facettes ?
50	M	<i>Silence</i>
51	I	Face à ses formés ?
52	M	Jeeeee...Non, moi, je suis assez d'accord avec vous...Moi, je crois que le métier de formateur, il faut l'envisager comme ça...C'est-à-dire que selon les situations, il faut agir différemment...Ben, déjà dans le cadre technique, parce que ça dépend à quelle formation on s'adresse. Je pense que, dans le métier de formateur, le plus dur, c'est d'arriver à faire passer le message. Moi, j'ai des copains qui sont dans la profession, de très bons techniciens, mais ils sont incapables d'expliquer ce qu'ils font. Ils savent le faire parfaitement, mais ...Donc, au niveau formateur, je pense que d'abord, il faut se mettre au niveau de l'apprenant, parce que sinon, ce qui se passe c'est qu'on les broie, hein, si d'entrée de jeu...Y'a le fait que il faut savoir à quel moment il faut savoir faire preuve de patience ou pas...Il faut savoir à quel moment, on va, on va ou on peut user d'autorité ou essayer de prendre les choses plus que cordialement...
53	I	Et ce moment-là, comment faites-vous pour le reconnaître ?
54	M	Je pense que c'est quand vous avez l'impression que par exemple les jeunes se fichent de ce que vous leur avez demandé...Voyez, moi, quand je demande quelque chose, je justifie...Parce que j'estime que ne pas justifier c'est ne pas être crédible...Voyez, par exemple ce matin, je leur ai dit « bon, on prend la pause, mais vous êtes là dans 20 minutes », alors que normalement, c'est 30 minutes...Je leur ai dit « parce que on a encore énormément besoin de choses à voir avant la fin du cours » Mais, quand vous vous apercevez que, malgré le fait que vous leur avez demandé de revenir plus tôt puisqu'il y a des choses à faire, ils arrivent en traînant la patte, là, vous voyez, j'estime que, que ils sont pas corrects...Donc, quand ils sont pas corrects, j'essaie de les recadrer, en haussant un peu le ton. Ca va jamais plus loin, hein !!! Parce qu'on n'a pas le droit de les frapper
55	I	Et si je vous dis que le formateur est quelqu'un de rusé, qu'est-ce que vous diriez ?
56	M	De rusé ?
57	I	Oui, c'est-à-dire qui emploie des ruses, mais pas au sens négatif du terme, qui met en place des ruses
58	M	Je crois qu'il faut parfois utiliser certains stratagèmes pour arriver à un but précis et pas entrer de but en blanc dans...Des fois il faut, par exemple, amener où on veut arriver, mais en utilisant des chemins détournés, qui à priori, comme ça, n'ont pas de rapport direct avec le but recherché...Mais si vous voulez, au niveau mental, ça leur permet une certaine progression, qui fait que naturellement, plus ou moins naturellement, et non pas contraints, ils arrivent où on veut arriver...Mais ça je pense que c'est, surtout dans les domaines techniques, je crois que c'est nécessaire. Parce que , euh, voyez, par exemple, surtout en

		technique, et autant à votre niveau, je pense qu'en dix minutes, je peux soit les endormir, soit les énerver, soit... Voyez, si j'arrive et j'utilise des termes très très techniques, de suite, en face, y'a plus aucun intérêt... sur ce qu'on raconte.... Et ça aura prouvé une seule chose, c'est que je suis pas un bon pédagogue... Donc, par contre, on peut utiliser des moyens tellement divers, euh, moi, par exemple, j'ai pas d'exemple précis en tête, hein, pour arriver à mes fins, donc quelque chose de mécanique ou d'électrique, moi je peux leur parler du film qui est passé hier à la télé... Parce que dans ce film, à un moment, y'a quelque chose qui sert de fil conducteur a,vec ce à quoi je voulais arriver... Bon euh... On tisse de l'analogie, voilà... Je pense que c'est euh...
59	I	Vous inventez des analogies...
60	M	Oui... J'essaie toujours de trouver des... Mais des fois c'est complètement loufoque, mais je pense que c'est nécessaire parce qu'il faut garder leur... Il faut qu'ils gardent une oreille ouverte... à ce que vous êtes en train de dire... Il faut tout le temps les tenir en haleine, et ça ça s'acquiert avec le temps... Moi j'ai vu quelquefois des cours, où, pas avec moi, hein, mais euh... où la moitié des gens ils dorment... Ils dorment, ou alors ils déconnent ou voilà... Donc, après, le cours il pourrait s'arrêter là, ça sert strictement à rien... Et puis, je trouve que ce qui est important aussi c'est... de leur donner la parole... Parce qu'il faut un peu désacraliser le fait que le formateur sait tout, et les apprenants sont là pour apprendre... Des fois il faut, euh... Ce fil conducteur il est dans les deux sens...
61	I	Est-ce qu'il sait tout le formateur ? Qu'est-ce qu'il sait d'abord ?
62	M	Alors, ce qu'il sait, normalement, il est censé savoir ce pour quoi il est payé... Non, non, moi je leur dis souvent, si je dis une connerie, je dis une connerie, quoi... L'erreur m'est possible... Tant que l'erreur est possible, vous êtes crédible, vous êtes humain... Vous savez, moi, j'ai eu un prof comme ça, c'était euh, c'était euh, comment on appelle ça, c'était l'encyclopédie universelle à lui tout seul, il savait tout, il avait un avis sur tout, il avait tout vu, tout vécu, c'est chiant les gens comme ça... Et ils perdent leur crédibilité de formateur et à la limite, leur crédibilité d'être humain... Ca devient un peu gonflant... Y'a aucun dialogue possible... Ils sont inaccessibles, ils sont inaccessibles parce qu'ils vous écoutent pas... Ils ont leurs idées qui sont arrêtées, ils ont leurs œillères... Tandis que lorsque vous... Vous pouvez par exemple vous servir de... leur vécu pour faire avancer votre cours. Vous pouvez les interpeller, vous pouvez leur demander ce qu'ils en pensent, leur avis, ils ont déjà vécu ça ou ça... Et en plus, c'est bien parce que ça les valorise
63	I	Et si je disais qu'un formateur c'est aussi en quelque sorte un inventeur... qu'il invente aussi par moments ? Vous disiez que vous inventiez des analogies ?
64	M	Oui, je pense que de toutes façons, y'a ... Je pense que la pédagogie c'est quelque chose de très individualiste et très personnel. Vous pouvez former cent formateurs sur le même thème, vous aurez cent façons différentes de fonctionner... Je pense que leur rôle c'est pas de... c'est de leur apprendre des choses... c'est-à-dire qu'ils retiennent ce que je leur ai

		<p>dit...Si c'est simplement pour m'écouter, je suis plus formateur, je suis orateur, et voilà...Ils sont là, ils m'écoutent, très bien...Ils partent, ils ont rien retenu, donc au niveau de leur formation, ça va pas plus loin...Donc, je pense qu'il faut inventer des manières de pouvoir récupérer celui qui s'endort, celui qui est en train de griffonner sur sa table...Et ça, c'est perpétuel...Bon, bien sûr on a des limites...On peut pas...Moi, y'a des choses que je m'interdis...Ce que je m'interdis, c'est le racisme, c'est la vulgarité, c'est le sexisme...Puisque c'est une profession fortement masculine...A l'heure actuelle, on a deux filles en formation...Mais euh...Ca reste des cas isolés...Mais ça fait rien, il faut utiliser tout...toutes les ficelles...Même utiliser les perches qu'ils vous tendent pour savoir remonter...Tout en restant...parce que ça m'est arrivé aussi de me laisser déborder ...auquel cas après...parce qu'on part d'un truc et puis après, on s'éloigne...Et puis au bout d'un moment, on s'éloigne tellement que c'est dur de ramener l'attention, surtout si ce dont on parle ça les a, un peu excités, piqués au jeu, branchés, après, c'est dur de les recadrer sur l'objectif initial...Des fois, on se fait embarquer hein !!! Mais c'est bien aussi ...Parce que les cours trop stricts...Oui, mais je sais, j'ai eu des stagiaires...j'ai des gens qui reviennent en formation...Ils ont fait leur formation...Ils se sont arrêtés, parce qu'ils ont trouvé un boulot, la situation a changé et ils reviennent...Et ils me disent, « la dernière fois, ton cours, il était pas comme ça ». Et je dis « c'est tout à fait naturel ». Moi, mon cours, j'ai ça à vous dire, mais je le dis de la façon dont j'ai envie, dans l'ordre que je veux...Voyez, j'aime pas les...Moi je connais des profs comme ça qui toute l'année, année après année, savaient où ils allaient commencer la phrase, la ponctuation...Euh, comme on dit, y'a pas que du plaisir dans ce métier, si en plus on est trop...trop figé, trop rigide...Non, c'est sûr, il faut tout le temps inventer quelque chose...Puis après, ça dépend aussi du groupe qu'il y a en face...Parce que d'une année sur l'autre, c'est complètement différent...En plus, nous, on fait partie des centres de formation qui ont une difficulté supplémentaire, c'est qu'à l'heure actuelle, dans la salle à côté, là, le plus jeune, il a 17 ans et le plus vieux, il a 45 ans, et ils sont dans le même groupe, dans la même salle, et ça aussi, c'est difficile à gérer...Parce que vous n'avez pas le même dialogue avec deux personnes qui ont 20 ans d'écart...Mais en même temps, il faut pas que le vieux se fasse chier ou que le jeune se sente à l'écart. Donc, aussi, il faut instaurer des passerelles entre les gens, quoi, il faut absolument pas que quelqu'un dans la formation, il ait l'impression de se sentir exclu...Sinon, il décroche...Ou l'inverse, un jeune, il faut absolument pas qu'il devienne le chouchou...Parce que sinon, après ça crée des dissensions terribles dans le groupe...Donc, euh, y'a tout ça aussi à gérer autour...Ca va au delà de ce pour quoi ils sont là...C'est le côté social...C'est vrai qu'il faut inventer tout le temps, il faut tout le temps se remettre en question, quoi...</p>
65	I	Oui, c'est peut-être comme ça qu'on invente, parce qu'on se remet en question...
66	M	Mais ne pas dire : « ce truc là c'est bien, je le referai. ». Parce que je crois qu'on ne peut inventer que si on est spontané, voyez ce que je veux dire ?

67	I	Oui
68	M	Y'a des choses, il faut que ça vienne à ce moment-là. Mais autant vous essayez une semaine après de le refaire et...ça tombe à l'eau...
69	I	Est-ce que vous voulez dire que c'est imprévisible et que c'est pas replicable ? <i>(quelqu'un tape à la porte pour parler au formateur)...On va peut-être arrêter là, merci...</i>

2. DEUXIEME EXPERIENCE DE TERRAIN

2.1. Transcription d'une séquence de confrontation à un problème d'arithmétique en classe de CM1

2.2. Transcription de l'entretien post-séquence avec le maître Didier

Transcription de l'enregistrement vidéo d'une séquence de résolution de problème en CM1

25 mai 2000

Enoncé proposé :

Dans une camionnette, on a chargé cinq colis pesant chacun 6,4 kg et seize caisses. La camionnette, qui pesait vide 1350 kg, pèse maintenant 1950 kg. Quelle est la masse d'une caisse transportée ?

Les cinq élèves plus le maître sont assis côte à côte sur trois bancs d'écoliers disposés en demi cercle. Sont successivement de gauche à droite : Estelle, Virginie puis le maître et Laura et enfin, Vincent et Rémi.

		Contenu des interactions	Éléments vus au visionnage et qu'il a été choisi de noter
1	Maître	<p>Ne vous affolez pas parce qu'il y a une caméra devant. On l'oublie complètement. On fait pas attention au fait qu'il y ait une caméra. Je vous distribue un petit problème. Vous le lisez tranquillement. D'accord ? Et dans un premier temps, toutes les questions qui vous viennent à l'esprit, vous les notez. Alors, on s'en moque, vous les notez comme vous voulez Hein ? Juste simplement, c'est pas de l'orthographe. C'est pas ce qui nous intéresse. Juste la question. Même si c'est pas écrit dans les règles de l'art. On essaie que ce soit clair. Il faut que vous puissiez vous relire, d'accord ? Mais vous les écrivez comme ça, vite fait. Après on discute de vos questions. Ca va ? Allez !</p> <p style="padding-left: 40px;">Hop, hop, hop, moi je fais comme vous. Je vais le découvrir en même temps que vous</p>	<i>Le maître distribue les feuilles</i>
2	Estelle	On écrit les noms sur les feuilles ?	
3	Maître	Après, on verra ça après	<i>Puis, silence consacré à la lecture</i>
4	Estelle	S'il y a un mot qu'on n'a pas compris, on l'écrit aussi ?	

5	Maître	Oui, tu écris le mot, point d'interrogation.	<i>Puis, long silence où les élèves lisent.</i>
6	Virginie	Monsieur G, à chaque fois qu'on voit un problème, à chaque fois vous disiez qu'on pensait addition en premier.	<i>Le maître se lève pour regarder le travail de Rémi et Vincent</i>
7	Maître	Pardon ? On pense à quoi ?	<i>Le maître se rassoit.</i>
8	Virginie	Non, puisque moi, quand je lis un problème, eh ben normalement je pense à addition soustraction, multiplication. Mais...Est-ce qu'il faut...Il faut d'abord trouver l'opération ou il faut d'abord comprendre ce qu'il y a ?	
9	Maître	D'après toi ?	
10	Virginie	Mais comprendre ce qu'il y a... Mais faut pas tout de suite chercher la bonne opération ?	
11	Maître	Surtout pas. On s'en moque de l'opération. Elle va venir toute seule l'opération, si on comprend ce qui se passe. On ne cherche jamais l'opération. Jamais.	<i>Puis, à nouveau long silence. Les élèves lisent ou griffonnent.</i>
12	Maître	Alors, c'est bon ?	
13	EEE	Ouais	
14	Maître	Alors, Vincent ? Parle toujours en face de toi, c'est mieux.	
15	Vincent	Ca veut dire quoi colisss	<i>Prononcé en insistant longuement sur le s final.</i>
16	EE	Voilà	
17	Maître	Toi tu as posé la même question j'ai vu. Alors un colis ? Qu'est-ce que c'est un colis ?	<i>S'adresse à Estelle</i>
18	Virginie	Un colis c'est...Par exemple tu veux porter un journal à quelqu'un. Ca s'appelle un colis	<i>Elle s'adresse à Vincent</i>
19	Maître	Tu as compris ? Tu sais ce que c'est un colis ? Dans ta tête tu as une idée ? Vas-y, explique, dis-nous le !	<i>S'adressant à Rémi</i>
20	Rémi	C'est un carton que la poste nous envoie chez nous.	
21	Maître	Voilà, un colis c'est une caisse. C'est quelque chose dans lequel se trouve un objet qui est emballé. Quelque chose, n'importe quoi. Ca s'appelle un colis, hein ! On va le transporter quelque part. Ensuite, toi,	<i>S'adressant à Laura</i>

		qu'est-ce que tu as posé comme question ?	
22	Laura	J'ai pas compris ce que ça veut dire masse là.	
23	Maître	La masse	
24	Vincent	Caisse transportée	
24	Maître	Alors la masse. Toi tu l'as pas marqué. Tu as compris ce que c'était la masse ?	<i>S'adressant à Vincent</i>
25	Vincent	Oui, c'est ce qu'il y a en tout.	
26	Maître	En tout ? Explique plus. Qu'est-ce qu'on va te demander là ? La masse, qu'est-ce que c'est qu'une masse ?	
27	Vincent	Dans une caisse, il y a une masse dedans. C'est ce qu'il y a à l'intérieur.	
28	Maître	C'est quoi la masse ? Essaie de me donner un synonyme.	
29	EEE	<i>Brouhaha inaudible</i>	
30	Maître	Non, pas le transport, masse !	
31	Virginie	Une masse ça veut dire...Je crois que j'ai un peu compris	
32	Maître	Vas-y	
33	Virginie	Une masse ça veut dire par exemple, un carton qui pèse beaucoup de poids. Qui est lourd.	
34	Maître	Qui pèse ? Vas-y, vas-y, vas-y	
35	Virginie	Qui pèse beaucoup de poids.	
36	Maître	Du poids ?	
37	Virginie	Oui, du poids.	
38	Maître	C'est ça, la masse c'est ça, c'est du poids.	
39	Vincent	Ah oui !!!	
40	Maître	On en a déjà discuté. La masse et le poids c'est pas tout à fait pareil. La masse ne varie pas. Le poids il change. On avait dit, sur la lune on n'a pas le même poids que sur terre. Mais on a la même masse. D'accord ? Bon, ici on va considérer que c'est la même chose. Ce qu'on nous demande, c'est donc le poids. Toi, tu as marqué ?	<i>S'adresse à Laura.</i>
41	Laura	Qu'est-ce que c'est là « les caisses » ?	
42	Maître	Qu'est-ce qui te gêne là, dans « les caisses » ?	
43	Laura	C'est quand ils disent « cinq colis pesant chacun	

		6,4 kg et 16 caisses ». Les caisses ça représente quoi ?	
44	Vincent	Eh ben, tu...	
45	Estelle	C'est comme des gros cartons et dedans on met par exemple...	
46	Maître	Je crois pas que son problème c'est de savoir ce que c'est que « des caisses ». Elle sait ce que c'est que des caisses. Ce qu'elle comprend pas, c'est « pesant chacun 6,4 kg et... » Tu sais ce que c'est une caisse ? C'est pas ça qui te gêne ?	<i>S'adressant à Laura</i>
47	Laura	Oui, c'est pas ça	
48	Maître	Qu'est-ce qui te gêne ?	
49	Laura	C'est quand on dit « cinq colis pesant chacun ». C'est le mot « chacun » qui me gêne.	
50	Maître	Alors, « chacun »	
51	Virginie	C'est UN colis qui pèse 6,4 kg.	<i>Insiste sur le un.</i>
52	Vincent	Tu as cinq colis de 6,4 kg chacun	
53	Maître	D'accord ? Bon, et pour « 16 caisses » ? Elle se demande ce que vient faire ce « 16 caisses » là, comme ça.	
54	Virginie	Eh ben, ils disent qu'il transporte 16 caisses. Tu ne sais nullement pas le poids. Et tu devras le trouver. Seize caisses, on te dit pas le poids. Ils te disent juste que la camionnette doit charger 5 colis et 16 caisses. Cinq colis, ils te disent le poids, mais 16 caisses, ils te le disent pas. A la fin la question est « quelle est la masse d'une caisse transportée ? » Ca veut dire « quel est le poids d'une caisse ? » Et comme y'en a 16, il faut...Si tu as le poids d'une, tu peux avoir les 16 caisses. Tu as compris ?	<i>S'adresse à Laura</i>
55	Laura	Hum, hum...	
56	Maître	Toi, Rémi, qu'est-ce que tu en penses ? Vas-y, ne te gêne pas	
57	Rémi	Non, non, ça va.	
58	Maître	T'as pas de question à te poser ? Alors cette histoire de caisse, ça va mieux ?	
59	EEE	Oui	
60	Maître	« Chacun » c'est bon ? « Colis » ? OK ?	

61	Virginie	OK	
62	Maître	Alors, qu'est-ce qu'on cherche là dedans ? C'est quoi le problème ? Attends laisse parler Vincent.	<i>Virginie veut prendre la parole.</i>
63	Vincent	Ben en fait, dans ce problème, il faut trouver le prix d'une caisse	
64	Maître	Le poids	
65	Vincent	Le poids d'une caisse. Et comme elle a dit Virginie, quand tu trouves les 16, tu trouveras une caisse. D'abord il faut que tu trouves une caisse et après tu trouveras les 16.	
66	Maître	Moi, j'aimerais qu'on me dise voilà. J'ai pas le problème sous les yeux. Je l'ai pas. J'aimerais qu'on me raconte l'histoire. Qu'est-ce qu'on me demande ? Estelle.	<i>Le maître retourne la feuille, imité en cela par Estelle et Virginie.</i>
67	Estelle	Eh ben, c'est une histoire que c'est une camionnette. Elle transporte des colis et elle pèse un certain poids.	
68	Maître	Qui ?	
69	Estelle	Un colis ça pèse un certain poids. Et y'a 16 caisses. La camionnette elle est vide, donc elle pèse un certain poids. Et quand elle a tous ses choses avec elle, elle pèse un autre poids	
70	Maître	Oui, oui, très bien	
71	Estelle	Donc on nous demande quel est le poids des caisses	
72	Maître	Oui	
73	Virginie	Non, mais y'a un truc que j'ai pas compris	
74	Maître	Attends	
75	Virginie	Si on rajoute les cinq colis à...	
76	Laura	Dans une caisse il y a cinq colis ?	
77	Virginie	Non, moi je crois qu'il y a ...	
78	Maître	Les colis et les caisses, là ? Est-ce que c'est la même chose ? Dans les caisses y'a des colis ? Est-ce que... ? Vincent ne touche pas ton stylo, laisse-le	
79	Virginie	Non, parce qu'ils ont dit, il transporte cinq colis. Alors cinq colis, le colis il pèse...Normalement, on sait pas si il pèse plus lourd ou moins lourd que la caisse.	

80	Maître	Ouais	
81	Virginie	Mais je sais pas quand on dit « il pèse 1350 » et après on dit qu'il « pèse 1950 »...si on met les seize caisses en plus...On met les cinq colis en plus ? Avec les seize caisses ?	
82	Maître	Alors toi Rémi, tu le comprends comment ça ? Va aider Virginie.	
83	Rémi	Elle veut dire que le camion vide fait 1350 kg mais plus les cinq caisses	
84	Maître	T'occupe pas des chiffres. Explique lui sans les chiffres.	
85	Rémi	Mais en rajoutant le colis et les caisses, ça va donner le poids du camion.	
86	Maître	En rajoutant les colis et les caisses, ça va, elle va peser un certain poids.	
87	Virginie	C'est pour ça, je savais pas s'il fallait rajouter les colis et les caisses dans le poids.	
88	Maître	Je comprends ce que tu veux dire. Tu savais pas si les 16 caisses étaient comprises dans les cinq colis.	
89	Virginie	Oui, on dirait que dans les colis y'a des bonbons, des gâteaux et que dans les caisses, y'a des bouteilles de vin...	
90	Maître	Apparemment hein...Tu voulais dire quelque chose ?	<i>S'adresse à Laura</i>
91	Laura	Je voulais dire pareil	
92	Maître	Vas-y	
93	Laura	Ben c'est que, y'a les caisses et les colis qui sont compris	
94	Maître	Bon, on est tous d'accord ? Y'a les caisses d'un côté et les colis de l'autre. D'accord ?	
95	Estelle	Y'a un truc que j'ai pas compris. Je sais pas si dans une caisse il y a cinq colis	
96	Maître	Alors, est-ce que dans une caisse il y a cinq colis ? Vincent ?	
97	Vincent	Oui, dans une caisse il y a cinq colis parce que...euh...attends, où c'est ? Parce qu'ils disent que « les cinq colis pesant chacune 6,4... » C'est une boîte	

		qui pèse 6,4...	
98	Laura	Non, c'est un colis	
99	Virginie	C'est un colis qui pèse comme ça	
100	Laura	Mais on sait pas le poids des cinq colis	
101	Maître	Non. On ne sait pas le poids des cinq colis. Moi, je vais vous demander. Comment auriez-vous dit si vous vouliez que les caisses soient à l'intérieur des colis ? Qu'est-ce que vous auriez dit ? Est-ce que vous auriez dit la même chose ? Si c'est vous qui faisiez le problème, et que vous avez des colis, et dans ce colis il y a des caisses. Qu'est-ce que vous auriez marqué ?	<i>Silence ...le maître s'adresse à tous....Seules Virginie et Laura lèvent le doigt</i>
102	Virginie	Eh ben, dans une camionnette on transporte cinq colis. Un colis contient cinq caisses.	
103	Maître	Tu l'aurais dit clairement ?	
104	Laura	Oui, moi aussi	
105	Maître	D'accord, je crois que vous êtes sur la bonne voie. Les colis c'est une chose et les caisses c'est autre chose. Donc y'a combien de cartons dans cette camionnette en fait ? Finalement ?	
106	Estelle	16 il doit y en avoir 16, puisqu'on nous dit que 16 caisses il y a...	<i>Le maître regarde tous les élèves l'un après l'autre et sourit</i>
107	Laura	Y'a 21 cartons	
108	Maître	Pourquoi 21 ?	
109	Laura	Parce que y'a les 16 caisses et y'a les 5 colis.	
110	Maître	Voialà !Vous les imaginez ? Vous l'imaginez cette camionnette ?	
111	Virginie	Oui, oui	
112	Maître	On l'ouvre. On a les cinq colis d'un côté et on a les 16 caisses de l'autre. D'accord ? C'est plus clair comme ça ? Bien, on continue. Parce qu'il faut arriver à savoir ce qu'on nous demande quand même. Maintenant, on voit bien notre camionnette hein ?	<i>Il fait le geste d'ouvrir le haillon d'une camionnette et montre avec ses mains à droite les colis et à gauche les caisses.</i>
113	Virginie	Alors, ce qu'on nous demande maintenant c'est : on te montre le poids d'une camionnette vide, c'est	

		1350 kg et ils te disent combien elle pèse maintenant : 1950 kg. Donc il faut déjà peser les cinq colis qui font 6,4 grammes et il faut savoir quel est le poids d'une caisse pour avoir les 16. Et ensuite on verra si on fait le poids.	<i>Estelle lève le doigt</i>
114	Estelle	Quand on dit 16 caisses, on dit que vide ça faisait 1350 kg. Donc avec les cinq colis et les 16 caisses, ça va faire 1950. Donc euh...1350 plus quelque chose égale le poids des 16 caisses et des cinq colis.	
115	Maître	Tu vois ce que tu viens de nous dire là...Est-ce que à un moment donné tu t'es dit quelle opération je vais faire ? Tu t'es demandé là ? Non ? Tu m'as dit il va falloir faire ça. Ton opération elle est venue toute seule. T'as rien demandé là. Est-ce que tu comprends ce que je veux dire ? Est-ce que tu as cherché l'opération ?	<i>Estelle fait oui de la tête...</i> <i>mais reste silencieuse</i>
116	Estelle	Pas spécialement	
117	Maître	Pas spécialement. Non, non, c'est ce que je voulais savoir...Rémi on t'entend pas...Qu'est-ce qu'on nous demande là ?	
118	Rémi	Eh ben la masse d'une caisse transportée. Pour le savoir on sait déjà...	
119	Maître	Attends, allez, vas-y, continue, parce que vous êtes ensemble....Je vais juste chercher des feuilles à la photocopieuse derrière	<i>Le maître se lève, ouvre la porte et sort de la salle.</i> <i>Les élèves continuent de travailler au problème</i>
120	Rémi	Le camion vide fait 1350 kg. On sait qu'après qu'on a rajouté les 16 caisses et les cinq colis, il fait 1950 kg. Et pour savoir combien pèse une caisse....Déjà on additionne 6,4 c'est le poids d'un colis, on le fait fois cinq	<i>Tout le monde écoute attentivement Rémi</i> <i>Vincent tapote la tête de Rémi</i>
121	Virginie	Mais là, tu nous as dit l'opération	<i>En chuchotant, comme si elle voulait cacher une erreur de Rémi</i>
122	Rémi	Ouais, mais...	
123	Laura	T'es en train de dire l'opération	<i>A haute voix après</i>

			<i>réflexion</i>
124	Vincent	Eh ben on dit les additions	
125	EEE	<i>Brouhaha</i>	<i>Un ensemble de protestations</i>
126	Virginie	Elle est venue toute seule, l'opération, hein, c'est comme toi Estelle	
127	Estelle	Moi, j'ai pas cherché l'opération hein	
128	Rémi	On trouve le résultat. 1350 plus quelque chose, c'est le résultat de l'addition que j'ai faite. Après on voit combien il reste	
129	Laura	Non, mais là tu es en train de dire tout le problème que TU veux faire toi	<i>Laura insiste sur le TU</i>
130	Estelle	Eh ouais, elle a raison	
131	Vincent	Mais après on donne tous ses avis. Toi tu vas donner ton avis, ton avis, mon avis et ton avis. Après on verra ce qui est le mieux. Mettons, on comprend tous...	<i>Vincent désigne d'un geste successivement chacun de ses camarades.</i>
132	Laura	Mais non, mais non. Il faut faire le problème en premier et après on regarde ce qui était le plus simple. C'est ce qu'on fait tout le temps.	
133	Virginie	Ce qui était le plus simple ça veut dire laquelle de nos opérations qui a fait le plus simplement le problème	
134	Laura	Oui, qui a fait le plus rapidement	
135	Vincent	Ben, c'est ce que j'ai dit	
136	Estelle	Oui, le plus facilement	
137	Laura	Oui, le plus rapidement. Toi, tu l'as dit directement	
138	Virginie	Non, souvenez-vous	
139	Laura	Tu as dit qu'on faisait pas le problème avant	<i>Le maître revient et dépose des feuilles sur une table à côté</i>
140	Maître	Non, mais discutez du problème... Je reviens hein ?	
141	Virginie	Non, mais Laura, souviens-toi du problème qu'on a fait avant	
142	Maître	Vous avez exposé là ? Où vous en êtes là ? Qu'est-ce qu'on...	
143	Vincent	C'est que Rémi, quand il expliquait, il disait les	

		réponses	
144	Laura	Il disait ce qu'il voulait faire LUI	
145	Vincent	Moi je lui ai dit on donne tous notre avis et après on voit ce qui est le mieux	
146	Maître	Vous pouvez discuter entre vous si vous êtes pas d'accord avec ce qu'il a dit. C'est tout. C'est pas...	
147	Laura	Mais normalement, on donne notre avis quand y'a tout le monde qui a fait le problème. On donne notre avis...	
148	Maître	Alors qu'est-ce qu'il nous a dit ?	<i>S'adresse à Rémi</i>
149	Laura	Il nous a dit tout ce qu'on doit faire normalement	
150	Maître	Est-ce que vous êtes d'accord avec lui ? Qu'est-ce qu'il a dit ? Moi, j'étais pas là.	
151	Laura	Il a dit qu'on faisait 6,4 fois 5	
152	Maître	Oui, eh bien, ça veut dire quoi ? Pourquoi il fait ça ?	
153	Laura	Ca va nous faire trouver un certain nombre	
154	Vincent	Poids	
155	Maître	Je suis d'accord avec toi. Si on multiplie 6,4 par 5, ça va nous donner un nombre. Mais moi, ce que j'aimerais savoir, c'est qu'est-ce que ça nous donne dans notre problème de faire 6,4 multiplié par 5. Ca nous apporte quoi ?	
156	Laura	Eh ben	
157	Rémi	Je l'ajoute aux 1350 kg. Après je vois qu'est-ce qui me reste pour aller à 1950 kg	
158	Laura	Eh oui, moi je sais après ce qu'on fait	
159	Maître	Après quoi ?	
160	Estelle	Après, je sais pas comment faire	
161	Maître	D'abord on réfléchit. Une fois qu'on a bien réfléchi et qu'on a fait le tour de la question, on écrit.	
162	Estelle	Ce qu'il a dit Rémi, c'était bien parce qu'une fois qu'on...	
163	Maître	Au lieu de vous dire, je fais telle opération, je fais telle opération...excuse-moi je te coupe...essayons de savoir : moi je fais telle opération pour savoir ça. Parce qu'une fois que je sais ça, je pourrai trouver ça. Tu vois	

		ce que je veux dire ? Vas-y Estelle	
164	Estelle	Eh bien ce qu'il a dit Rémi c'était bien puisqu'on fait 1350 plus le poids de 6,4 multiplié par 5. Ca nous fait un certain nombre. On va le rajouter à 1350. Et après pour aller à 1950, ça va nous faire le poids des 16 caisses.	
165	Rémi	Et après on le divise par 16	
166	Vincent	Voilà	
167	Laura	Monsieur, eh ben en fait, je reprends d'où il s'est arrêté quand on a fait 6,4 multiplié par 5. Après ça va nous trouver un certain nombre. Et ce certain nombre...	
168	Maître	Un certain nombre qui va représenter quoi ?	
169	Laura	Il va représenter le poids du camion plus les cinq colis	
170	Maître	Oui. Vous êtes d'accord avec ce qu'elle dit ?	
171	Virginie	Oui	
172	Maître	Vincent ?	<i>Vincent opine du chef</i>
173	Laura	Et après, ce qui reste, eh ben on va le diviser par 16. Et ça va nous trouver le poids des 16 caisses.	
174	Rémi	Voilà ce que je voulais dire	
175	Maître	Pourquoi on divise par 16 ?	
176	Laura	Pour trouver le poids d'une caisse	
177	Maître	Ah	
178	Laura	Eh oui, parce que là ils nous demandent...	
179	Rémi	C'est ce que je voulais dire	
180	Virginie	Moi, j'ai pas très bien compris par contre	
181	Maître	Explique-lui. Je vais rechercher mon truc, ça doit être fini	<i>Le maître se lève de la chaise et repart avec des feuilles</i>
182	Laura	Eh ben, quand Rémi il a dit...	
183	Maître	Ne parle pas trop des opérations. Essaie de lui expliquer. Voilà quand je vais faire ça, ça va nous donner le poids de ça. Essaie de ne pas toucher la chaise parce que y'a le micro dessus hein !	
184	Estelle	D'accord	
185	Maître	Ca va me donner telle chose, et ça, ça va me	<i>Le maître sort de la salle</i>

		permettre d'arriver à ça. Je reviens tout de suite.	<i>pour la deuxième fois.</i>
186	Vincent	Tu expliques ce que tu as pas compris	<i>A Virginie Vincent se penche vers Laura, lui parle à voix basse, et lui montre des stylos dans la trousse</i>
187	Virginie	En fait, j'avais compris un truc Laura. Mais tu m'as dit toute l'opération et j'ai plus rien compris	
188	Laura	Ca on dit que c'est les cinq colis.	<i>Laura ouvre sa trousse et sort des stylos.</i>
189	Estelle	Essaie de lui dire sans faire les opérations	
190	Laura	Ca, c'est la camionnette	<i>Elle délimite un endroit sur la table, prend une feuille blanche et la pose sur la table</i>
191	Virginie	Oui, je sais	
192	Laura	On les rentre dedans. Quand on va les mettre, c'est comme si on les pesait sur une balance. Ca va nous faire un poids	<i>Elle dispose les crayons sur la table et fait mine de ranger les stylos comme dans le coffre d'une camionnette, d'un seul côté</i>
193	Virginie	Ben, oui, j'ai compris : 5 fois 6,4	
194	Vincent	C'est quand tu as fait l'opération. Elle est partie dans les airs et elle a plus compris.	<i>Vincent lève les bras pour mimer la fuite dans l'air</i>
195	Laura	Et après là, il y a ces 16 caisses.	<i>Elle prend d'autres crayons dans la trousse de chacun de ses camarades. Mais n'arrive pas à en trouver suffisamment.</i>
196	Vincent	N'importe quoi	<i>Les élèves rient</i>
197	Laura	Après, mes pauvres petits stylos	<i>Elle rit</i>
198	Vincent	Vas-y, explique, explique	
199	Laura	Oui, ben...on dit qu'il y en a 16. Après ça, les 16,	<i>Elle range les stylos sur</i>

		on les met dans la camionnette	<i>un côté de la feuille</i>
200	Virginie	Oui	
201	Laura	Et ça va nous faire 1950 kilos.	<i>Le maître revient dans la salle</i>
202	Virginie	OK	
203	Laura	Mais on veut trouver combien fait une caisse. Donc on va le peser sur une autre balance.	<i>Elle prend un stylo dans la main et le montre</i>
204	Virginie	Ah, j'ai compris, j'ai trouvé. C'était le sujet d'où j'étais partie tout à l'heure. Tu m'as fait l'opération, j'avais rien compris	
205	Maître	Donc, tu as mieux compris quand on t'a expliqué avec des stylos ?	<i>Laura rend les stylos empruntés aux élèves</i>
206	Virginie	Oui, j'ai mieux compris	
207	Maître	Plutôt qu'avec l'opération ? Bon ! Est-ce qu'il y a encore des points un peu troubles ? Non ? Vous vous sentez de le faire ? Allez, vous me faites ça. Et je vous rappelle que...Attends deux secondes...Je vous rappelle que lorsque vous faites un problème, vous expliquez toujours ce que vous cherchez. On ne met pas une opération comme ça, sans rien dire. Si j'écris telle opération, ça veut dire que je cherche quelque chose. Donc vous mettez euh...recherche du poids de ça. Et hop, vous expliquez l'opération. Faites les opérations sur le côté à droite. Et en ligne. D'accord ? Ca vous le savez.	<i>Le maître s'adresse aux élèves pressés d'écrire Le maître se lève, va vers le pied de la caméra. Il prend l'ensemble et essaie de filmer de près les élèves qui rédigent la résolution du problème. Les élèves écrivent silencieux....Quelques petits chuchotements inaudibles.</i>
208	Virginie	Monsieur G, quand c'est une multiplication, c'est sensé faire plus ?	<i>Le maître secoue la tête d'un air dubitatif.</i>
209	Laura	Oui	
210	Maître	Euh, si on veut...	
211	Estelle	Je me suis encore gourée	
212	Maître	D'après toi, si tu as le poids d'une caisse. Puisque je vois que tu me dis « je cherche le poids des cinq colis ».	<i>S'adressant à Virginie</i>
213	Virginie	J'ai fait le poids multiplié par 5.	
214	Maître	Oui, ah oui, ça c'est un problème d'opération,	

		c'est un problème de virgule ça.	
215	Virginie	Oui, mais ça fait 3,40	
216	Maître	Au total, tu as combien de chiffres après la virgule ?	
217	Virginie	J'en n'ai qu'un seul	
218	Maître	Eh ben alors dans ton résultat aussi, il n'en faut qu'un seul. Estelle, qu'est-ce que tu cherches en premier ?	
219	Estelle	J'essaie de chercher le poids des colis	
220	Maître	Toi ?	<i>S'adressant à Vincent.</i>
221	Vincent	Le poids des colis	
222	Virginie	C'est sûr, c'est le premier point. C'est là où tout est clair.	
223	Maître	D'accord...Estelle, tu ne fais que des opérations. Tu as expliqué ce que tu cherchais d'abord ?	<i>Le maître se lève, va derrière elle, retourne sa feuille et fait le plan de la résolution</i>
224	Estelle	Ben moi je cherche le poids d'une caisse. Mais là je cherche autre chose. Je cherche le poids des colis.	
225	Maître	Tu l'as marqué, poids des colis ? Alors ! Estelle un colis pèse combien ? Et cinq colis pèseront combien ?	
226	Estelle	32 kg.	
227	Virginie	Monsieur G ?	
228	Maître	Présent !	<i>Entretien inaudible avec les élèves sur la disposition du problème et sur ce que les élèves doivent chercher</i>
229	Maître	Qu'est-ce que tu vas faire ? Avant de me dire je vais faire plus, moins, multiplié...Qu'est-ce que tu cherches ? Réfléchis un peu. Ne te lance pas dedans.	<i>S'adressant à Virginie</i>
230	Virginie	Monsieur G ? Là on a trouvé le poids avec 5 colis. Ensuite, c'est simple. Pour aller de ce certain chiffre à 1950, ça doit faire le poids des 16 caisses.	
231	Maître	Ben oui !	
232	Virginie	Ben, c'est pour ça, je voulais faire comme ça.	

233	Maître	Eh ben, fais, mais dis ce que tu fais. Et toi, Estelle, qu'est-ce que tu fais ?	
234	Estelle	J'écris 38 kg	
235	Maître	Non, mais dis-moi ce que tu cherches	
236	Estelle	Le poids des 16 caisses.	
237	Maître	Est-ce que l'opération que tu vas faire va te donner le poids des 16 caisses ?	
238	Estelle	Je sais pas, parce qu'elles font un certain poids et pour aller à 1950, ça va faire le poids des 16 caisses.	
239	Maître	Ah ! Et ce poids que tu vas trouver avant 1950, c'est quoi ? C'est quoi ce certain poids ?	
240	Estelle	C'est le poids des colis	
241	Maître	Tu viens de le chercher le poids des colis	
242	Estelle	Euh...	
243	Maître	Bon, marque et je regarderai après. Voilà, tu as bien expliqué là. Le camion il pèse ça à quel moment ?	<i>S'adressant à Vincent</i>
244	Vincent	Quand il a les 5 colis	
245	Maître	On dit pas coliss on dit colis. C'est très bien ça.	<i>Le maître rit. Regardant le travail de Virginie</i>
246	Virginie	Monsieur G, on a le droit de faire le chiffre mystère ?	
247	Maître	C'est quoi ça l'histoire du chiffre mystère ?	
248	Virginie	Ca veut dire 1382 pour aller à 1950, il y a un chiffre mystère	
249	Maître	Et pourquoi on n'aurait pas le droit ?	
250	Virginie	Je sais pas	
251	Maître	Mais quel est le but du jeu ? Nous, ce qu'on veut trouver, c'est le poids de notre camionnette, le poids des caisses. Et dis-moi, il n'y a aucune obligation. Chacun fait ce qu'il veut. Le principal c'est d'arriver au résultat. Si tu me dis, monsieur, moi, il faut que je fasse, chaque kilo il faut que je fasse un petit trait pour y arriver. Eh bien tu fais un petit trait. Petit à petit tu t'apercevras que ça fait peut-être beaucoup. Mais il n'y a aucune obligation. Chacun fait ce qu'il veut	<i>Long silence pendant que les élèves rédigent et que le maître surveille</i>

252	Maître	<p>Je crois que vous êtes tous arrivés au même résultat. Sauf erreur d'opération. Mais c'est pas grave. Et après on divise. C'est ce que vous êtes tous en train de faire.</p> <p>Je connais pas le résultat hein ! Moi, ce qui me fait plaisir, c'est que vous êtes logiques. Vous êtes arrivés au résultat par la logique. Pas en disant je cherche l'opération...Ca, ça m'est égal. Je veux pas le savoir</p> <p>Je pense que...Tu es bloqué Vincent ? Tu es bloqué sur la division ? Petite astuce : vos résultats, vous les encadrez. Ca ressort mieux et on sait où on en est. Ben, c'est bien, les enfants hein ! Vous allez marquer votre nom sur la feuille.</p>	
-----	--------	---	--

2.2. Transcription de l'entretien post-séquence avec le maître Didier

Août 2000

L'entretien s'est effectué avec l'appui du visionnage de la cassette relative à la séance de confrontation au problème. Le maître a lu auparavant le script de la séquence.

1	Interviewer	Tiens, regarde, tu dis à un moment donné aux élèves que tu vas découvrir l'énoncé en même temps qu'eux. Or, tu l'avais déjà lu quelques minutes avant avec moi, cet énoncé. Tu te rappelles on avait lu ensemble l'énoncé ?
2	Maître	Oui, exact...C'est parce que j'ai envie de me mettre au même niveau qu'eux, en fait. Donc je fais comme si je le découvrais en même temps qu'eux. C'est pas un trafic, quoi, c'est pas... Comme eux !...C'est leur dire, ben voilà, c'est pas un piège, les enfants, je suis comme vous, on découvre le truc et puis on s'y met tous ensemble quoi, c'est instinctif
3	I	C'est instinctif ?.
4	Maître	Ben oui, là c'était instinctif, j'ai pas réfléchi en disant tiens je vais leur dire que... Non, non euh... C'est vrai qu'on l'avait lu...Non, non, ouais c'est vrai. Mais j'ai même pas pensé à ça, non,
5	I	Oui ?
6	Maître	Ca me rappelle toujours quelque chose de précis, ça, de dire qu'on s'y met tous ensemble...J'ai pas toujours été instit...Je suis instit que depuis six ans...J'ai fait autre chose avant...J'étais pharmacien... Oui, mais...C'est un peu du coq à l'âne, peut-être...Enfin, pour moi y'a quelque chose de très clair, oui, c'est...Je savais, enfin, je savais ...Dans ma tête, un jour ou l'autre, je savais que j'atterrirai dans l'enseignement.
7	I	Tu peux préciser ça ?
8	Maître	Ah oui, ça remonte à trèèès, à très...Enfin, la date exacte je pourrais pas te la dire. Mais c'était lorsque je passais le BEPC. J'avais mon meilleur ami qui était nul en math. Mais nul de chez nul. C'était un tellement bon ami, si tu veux, je lui ai dit, viens je te...on fait les maths. On travaille ensemble les maths. Mais il savait même pas faire $2x + 3x$. Il savait même pas ce que ça faisait. Et on s'y est mis pendant un an. Et il a vachement bien réussi. Il a eu son BEPC et tout et, je pense que ça a été le déclic. D'une part à ce niveau-là. Et puis, avant de faire ce métier, j'étais pharmacien, et je donnais des cours aux préparateurs. Je formais les préparateurs en pharmacie. Et ensuite, donc, j'en avais ras le bol de la pharmacie. Parce que tu sais que c'est un métier qui est intéressant si on a sa propre officine. Et si on n'a pas sa propre officine, ça sert à rien. Donc, lorsqu'il y a eu ce concours des IUFM,

		Bernadette, ma femme, s'est présentée et je lui ai dit, tiens ben je me présente avec toi. On le fait ensemble. Et on a passé le concours comme ça. Et voilà. Et tout petit, ma mère m'a rappelé ça l'autre fois, je devais avoir 9/10 ans, j'avais dit, « je serai instit ». Tout petit, mais bon !!!
9	I	Donc ça remonte à loin
10	Maître	Ouais. Parce que j'ai été pharmacien pendant douze ans, à peu près, avant d'aller à l'IUFM
11	I	Oui
12	Maître	D'ailleurs, l'IUFM, ah, l'IUFM...On a certainement entendu parler de beaucoup de choses, à l'IUFM, mais moi, j'en sais rien...D'ailleurs j'ai absolument rien retenu... Et rien du tout sur la résolution de problème par exemple. Non. Je trouve que la formation IUFM, pour moi, ça ne m'a pas apporté du tout ce qu'on attendait.
13	I	Qu'est-ce que tu attendais ?
14	Maître	Ben je pense qu'au début on attend un peu des remèdes magiques plus que de la théorie. Et la théorie, quand on nous en parle, on est noyé là-dedans. On sort de cours... Quand on sortait d'une heure de cours, on sortait avec deux ou trois feuilles de bibliographie. C'est tout. Si on avait quelques cours. Les meilleurs cours d'IUFM que j'ai eus, c'est les cours d'art plastique. On a manipulé, on a fait, on a fait des choses qu'on pouvait reproduire. Je pense qu'au début, ce dont on a besoin, c'est ça. Je sais que moi, par exemple, je commence à avoir envie de regarder des recherches qui ont été faites, de lire des articles sur certaines choses. Mais c'est seulement maintenant que je commence à avoir envie.
15	I	Pourquoi tu peux dire ça ? Qu'est-ce qui fait que maintenant tu peux aborder la théorie, alors qu'avant tu disais être noyé ?
16	Maître	J'en sais rien. J'ai peut-être envie de savoir comment, si y'a des gens qui ont fait des recherches sur certaines choses. Parce que moi, à la limite, j'aurais presque envie d'en faire, peut-être... C'est ça. Et c'est pour ça que je me dis « tiens qu'est-ce qu'ils ont déjà dit là-dessus » ? Je pars du principe que tout ce qu'on peut faire comme recherche, l'individu est tellement différent, il y a tellement d'individus, que même toutes les recherches qu'on va faire sur un sujet, ça va peut-être aider ou servir un ou deux individus sur dix. Personne ne détiendra la clé. Dans ce domaine, c'est impossible qu'on détienne la clé. Mais, c'est intéressant quoi ! Je commence seulement à avoir envie de le faire.
17	I	D'accord. Donc, il a fallu que tu aies quand même une certaine expérience, on va dire ça comme ça, expérience de la pratique d'enseignant
18	Maître	De pratique, et du temps. Parce que l'expérience de la pratique demande énormément de temps. Il faut préparer ses cours, il faut faire ça. Très honnêtement,

		j'ai jamais touché un bouquin de pédagogie, j'ai pas eu le temps. J'en lu un ou deux là, pendant les IUFM. La lecture de je sais plus comment il s'appelle là... Meirieu. J'ai rien compris, déjà. J'ai rien compris du tout
19	I	OK, donc ça t'était pas accessible à ce moment-là
20	Maître	Ca m'était pas accessible du tout.
21	I	Et là maintenant, est-ce que tu peux dire que ça t'est accessible même si ça t'intéresse toujours pas ?
22	Maître	Je l'ai pas encore fait, mais je commence à avoir envie d'aller chercher. Honnêtement, j'ai pas encore commencé. Pour le moment, comme je te disais, je travaille beaucoup d'instinct...Par exemple, quand je choisis un énoncé de problème...Parce que inconsciemment tu choisis un énoncé. Tu sais que lui il va réussir et lui il va pas réussir. Tu sais que lui il aura des difficultés plus ou moins à ce moment-là, l'autre non.
23	I	Tu dis « tu sais que lui il va avoir une difficulté là, à un certain moment de cet énoncé, et l'autre non ». Qu'est-ce que c'est qui te fait dire que tel peut avoir une difficulté là et tel autre non ?
24	Maître	Ben un gosse qui a pas acquis par exemple, je parle pas de la division en tant que technique opératoire, ça, dès qu'il a acquis la technique opératoire c'est pas pour ça qu'il saura se servir de la division. Donc, tu as des gamins qui savent très bien faire une division et ils sauront pas l'utiliser au bon moment. Et encore, là tu vois je te parle d'opération, mais c'est surtout la chose qu'il faut pas faire dans les problèmes. Hein, bon
25	I	Si je dis que l'enseignant peut flairer la difficulté de certains élèves, c'est-à-dire, il tourne autour de la chose et il voit que cette chose peut poser problème...
26	Maître	Ben, j'allais dire je sais pas, je ressens, ça se ressent... Ben, je sais pas, peut-être parce que je connais les élèves que j'ai, quand tu lis un problème il faut arriver à se détacher de tout ça et te mettre à leur niveau et te dire toutes les difficultés qu'il va y avoir et non pas que la résolution de la question en elle-même. La résolution de la question c'est une chose mais s'il faut passer par faire des tables, c'est un aboutissement. Donc si le gamin doit partir dans tous ces raisonnements, ça va lui poser des problèmes Donc, je sais pas, je... Ben, oui, pour moi, les difficultés qui vont être rencontrées, c'est ...ben c'est quasiment évident...
27	I	Evident ?
28	Maître	Pas pour tous les gamins, tu as des gamins pour qui ça posera aucune difficulté. Mais quand même la majorité d'entre eux, ça va ...ça risque peut-être de les décourager, ou ça risque de...Si la marche est trop grosse, ils la monteront pas
29	I	Donc, c'est une connaissance que tu as, que tu ressens, et pour laquelle tu ne peux en dire plus que ça, « Je pense que là il va y avoir une difficulté »

30	Maître	Oui, c'est ça
31	I	Mais donc, tu as une certaine certitude quand même, pour certains élèves, par exemple pour une majorité, tu penses que ça peut poser des problèmes. Donc c'est une connaissance qui est efficace, et qui pourtant ne peut pas être dite sous forme de quelque chose de « rigoureux ».
32	Maître	Oui, c'est ça, oui je l'explique pas, c'est ni une règle ni quoi que ce soit, quoi bon ben c'est évident, je sais pas quoi, pour moi c'est évident. Ben oui, il va y avoir un problème là, c'est clair...Oui, ben en toute modestie, c'est le « feeling » je sais pas. Je pense que tout le monde l'a, j'en sais rien...Et ça s'acquiert avec la pratique, avec le temps... Certainement, je pense...Certainement, parce qu'avec l'habitude d'un niveau, les CM1 tu sais que pour eux bon ben ça peut poser des difficultés
33	I	Si tu veux, on va visionner à nouveau la cassette...Tu te souviens un peu ? La séance dure 38 minutes...
34	Maître	Oui...(long silence de visionnage). Tu vois là les élèves disent « on divise ». Ils disent pas « je vais faire une division ». Tant qu'ils vont te dire « je vais faire une division » ou « je vais faire une multiplication » à mon avis ils ont pas encore très bien saisi le sens
35	I	Ah ! Et quand on dit « je divise » c'est pas pareil pour toi ?
36	Maître	Non, non pas du tout...Attends ! Attends, attends, repasse-moi ce moment...Là je sors de la classe !!! Oui, je me souviens, oui, oui, oui...
37	I	Et tu vas te retirer deux fois en fait
38	Maître	Oui, parce que je crois que je me suis retiré mal à propos.
39	I	Mal à propos ?
40	Maître	Je sais plus pourquoi j'ai...C'est vrai que je suis quelqu'un qui a l'habitude de...J'ai à côté de ma classe, la bibliothèque, et en face une autre salle vide et souvent les élèves travaillent par petit groupe et je vais de l'un à l'autre...Mais en fait, finalement, quand je sors d'une salle, c'est pas n'importe quand...Et tu vois, à la limite, maintenant que j'y pense et que je me vois faire sur la vidéo, c'est ce que je te disais hein, eh ben c'est certainement pas pour rien non plus que je sors...C'est pour que ça provoque quelque chose chez eux...Le moment où je suis sorti la première fois, je crois, je m'en rappelle plus, je crois que c'était pas le bon moment. Si tu veux je les ai laissés parce que, quand ils étaient sur une réflexion...il fallait les laisser quoi !! Il fallait les laisser à ce moment où ils se mettaient à réfléchir. Je crois que la première fois c'était pas...Je sais pas. Je me rappelle plus. Je suis pas parti au moment où ils étaient capables de résoudre le problème. Je suis parti à un moment où dans le problème il y avait un petit point particulier et je voulais les laisser réfléchir entre eux.
41	I	Pourquoi les laisser seuls, hors de ta présence ?

42	Maître	Ah !!!! (<i>silence</i>) Je suis sorti mais je les entendais parler quand même...J'étais tout près...Ils ont l'art de s'expliquer les choses, des fois même d'une manière compliquée entre eux, pour toi même à la limite ça peut paraître compliqué, alors que l'autre va comprendre. Alors, dans ce problème la difficulté était de savoir si les seize caisses faisaient partie ...
43	I	Ils ne savaient pas si les seize caisses étaient comprises dans les colis. Tu te rappelles ? Attends, regarde on le voit à l'image. La deuxième fois que tu es sorti, tu vois ce qu'elle fait Laura ? Elle prend des crayons...C'est vrai que toi tu l'as pas vu ça...
44	Maître	Ca aussi on le fait en classe. Toujours je leur dis matérialisez le problème...Alors, tu vois, à la limite, ce genre de chose là, je leur demande souvent de matérialiser. Alors, à la limite un problème très difficile on peut éventuellement choisir des chiffres plus petits pour qu'ils puissent matérialiser avec ce qu'ils ont sous la main. Tu vois, si tu parles de 2000 caisses, à ce moment-là ils pourront plus le faire ça. Tu vois ?
45	I	Je crois que le moment arrive...(la cassette est visionnée et commentée) Laura prend des stylos à tout le monde, tu vois, donc tout le monde participe... Tu as entendu ? Elle dit que les caisses on va les peser « sur une autre balance ». Et Laura rend à chacun ses stylos...
46	Maître	Oui, c'est peut-être à partir de là qu'ils ont compris...Possible... Pas mal l'idée de Laura !!!...Astucieux...Un gamin, si tu lui dis rien, il va faire un problème dans lequel y'aura que des opérations. Moi je pense qu'il faut leur rappeler constamment « si tu as fait telle opération c'est que toi dans ta tête tu as cherché quelque chose ». Alors, je veux que tu me dises ce que tu as cherché en faisant ces opérations...Et si tu peux l'écrire ça veut dire que t'as compris ce que tu fais. C'est tout
47	I	Et si tu peux l'écrire...Tu te souviens que tu leur avais dit de noter toutes les questions qui leur venaient à l'esprit ?
48	Maître	Regarde, colis, ça paraît idiot, si tu leur demandes pas si y'a des mots qui les gênent. Tu te rends compte qu'il y a des gamins qui vont être gênés par le mot colis. Alors que pour nous c'est tellement évident. Et puis des fois, même pour rire, il y a des mots qu'ils savent très bien ce que ça veut dire. Mais ça fait rien, y'en a toujours dans le lot qui ont pas compris un mot. Là, pourtant ça paraissait simple hein, camionnette, caisse. Ben, y'avait le mot colis. Ca m'étonne pas.
49	I	J'ai remarqué aussi que pendant la résolution du problème, tu dis tout le temps que « les opérations tu en n'as rien à faire » et que « l'opération, de toutes façons, elle va venir toute seule », c'est l'expression que tu emploies....
50	Maître	Ma théorie à moi de la résolution de problème c'est « former l'esprit à un

		raisonnement ». C'est pas tellement trouver un résultat. Il le faut le résultat, parce que le gamin il a besoin de savoir. Mais c'est surtout former l'esprit à réfléchir, à se poser des questions.
51	I	Mais ça, tu leur dis à eux. Tu leur dis, « moi, ce que je veux faire avec vous - finalement tu leur dis ça - c'est former votre esprit à poser des questions, à raisonner plus qu'à obtenir des résultats ». Tu le leur dis tout le temps, tout au long du problème
52	Maître	Ben, ouais, j'ai pas fait attention. Je pense que l'enfant est à l'école, donc il se dit je suis là pour avoir un résultat. Donc, tu lui donnes un problème, lui, première chose qu'il fait, il essaie l'opération, puis une autre, puis une autre...L'opération !!! Quelle est l'opération ? D'ailleurs quand tu vois les problèmes de CM1, de CE1 pardon et de CE2, la première chose qu'on leur demande c'est « quelle opération tu vas faire ? ». Parce que c'est à un niveau plus simple, il a trois billes, il a gagné quatre billes, quelle opération tu fais ? Tu trouves ça dans les livres. Quelle est l'opération ? C'est un peu idiot quoi ! A la limite, moi je leur dis, est-ce qu'il va y en avoir en plus ou en moins ? S'il en a en plus, il existe une opération qui te permet d'avoir quelque chose en plus. Ca peut être l'addition ou la multiplication. Bien que des fois en multipliant on peut trouver moins...Je pense que tu peux pas leur dire « bon quelle est l'opération » ? Ou alors t'en n'as rien à faire quoi ! Bien sûr, c'est plus difficile comme travail. Mais si tu te fixes comme objectif non pas d'arriver à ce que tes trente élèves aient donné le résultat, ben tu es plus satisfait. D'abord, trente élèves, c'est difficile, moi j'ai fait ça avec cinq élèves, c'est vachement plus facile
53	I	Trente c'est plus difficile.
54	Maître	Certainement, oui, tu peux travailler en groupes de dix avec des problèmes différents. Des groupes que tu fais tourner, etc. Mais c'est quand les élèves jouent le jeu. Parce que là c'était une bonne classe. Les élèves jouaient le jeu si tu veux. Même quand on faisait des problèmes en commun, t'en n'avais aucun qui faisait le cirque. Tout le monde jouait le jeu.
55	I	Ah ben oui, j'ai vu
56	Maître	Dans ce cas-là, c'est profitable pour tout le monde. Mais ce qui est profitable, c'est ne serait-ce que « qu'est-ce que c'est qu'un colis ? ». Rien que ça, le gamin il a quand même appris quelque chose à travers le problème.
57	I	Si je te posais la question suivante : qu'est-ce que tes élèves ont appris pendant ces ateliers de math, qu'est-ce que tu répondrais ?
58	Maître	Moi je dirais que dans le travail qu'on fait, effectivement j'ai remarqué que les élèves participaient plus qu'avant parce que peut-être qu'ils se sentaient moins ridicules à dire ce qu'ils pensaient, peut-être que le fait de prendre des stylos on le

		fait à chaque fois, peut-être qu'ils ont plus de facilité à sortir du problème et à inventer une histoire en reprenant les mêmes principes du problème. Donc, je dirais une meilleure participation de leur part. Tu sais qu'on a fini ça, c'était tard en fait hein...C'était la fin de l'année pratiquement...Et y'avait la pièce de théâtre...
59	I	Oui, évidemment.
60	Maître 1	Mais aussi, je crois que personne ne détient la clé. Mais quand même je pense que ça peut apporter une ouverture d'esprit, si tu veux. Je crois qu'il faut être modeste et chacun dépose sa pierre, son grain, et puis se dire tant pis s'ils arrivent pas à la résolution. Y'en a qui vont y arriver tout de suite. Y'en a qui vont y parvenir. Et puis y'en a qui vont simplement dégrossir. C'est toujours ça de gagné.
61	I	J'ai remarqué aussi que tu ne pointais jamais ou presque une réponse fausse. C'est-à-dire quand un élève donnait une réponse fausse, erronée, tu ne le disais pas. Tu ne disais pas « non, c'est pas ça ». Mais par contre, tu demandais à quelqu'un d'autre de donner son avis, ou tu posais une autre question. Mais jamais tu disais que ce n'était pas ça.
62	Maître	Je pense que ça c'est la pédagogie. Tu vas pas dire au gamin qu'il a fait faux, c'est pas ça. A la limite c'est « oui, pourquoi pas, mais prouve-le ». Parce que tu as des gamins qui sont capables de te le prouver. Et tu peux te dire qu'effectivement, ce qu'il dit n'est pas tout à fait faux, il y a un petit détail dans le texte qui fait que c'est pour ça qu'il a été mal aiguillé. Donc à ce moment-là, c'est peut-être une question de lecture, de vocabulaire, un mot moins bien compris. Surtout une question de lecture ou d'interprétation. Un gamin, s'il dit quelque chose, c'est qu'il a réfléchi à quelque chose.
63	I	Est-ce que tu dirais qu'un élève ne dit jamais n'importe quoi ?
64	Maître	Moi, je pense. Il dit jamais n'importe quoi. Ou alors, il prend les chiffres et il fait une opération, on retourne dans le même problème : « Je fais une opération pour faire une opération. Il faut que je trouve quelque chose ». A ce moment-là je lui dirais « pourquoi t'as fait cette opération ? ». Là, je serais plus tenté à lui dire...Mais je sais pas, non, ça me vient pas de lui dire...
65	I	Cette façon de faire avec les élèves, c'est-à-dire de partir du questionnement des élèves...C'est pour toi quelque chose de familier ? Est-ce que tu as l'habitude de travailler de cette façon dans ta pratique quotidienne, avec tes trente élèves ?
66	Maître	Entièrement.
67	I	C'est plus facile pour toi ?
68	Maître	Moi j'aime bien partir là-dessus. Si tu veux c'est...On part à l'aveuglette. Le problème on y réfléchit, quand même. On sait qu'il y a des choses, peut-être des petites difficultés qu'il faut éliminer avant de leur poser parce qu'il y aurait trop de difficultés. Il faut quand même distiller si tu veux. Oui, je pense oui... Moi j'aime

		bien partir à l'aveuglette, quoi. C'est-à-dire partir sur ce qu'ils disent eux.
69	I	Est-ce que tu dirais que l'aveuglette c'est comme l'aventure ?
70	Maître	Oui, c'est toujours une aventure...Enfin...
71	I	Tu préfères « aveuglette » comme mot.
72	Maître 1	Moi je dirais « aveuglette » oui. Parce que l'aventure ça voudrait dire que...Je sais pas. C'est pas qu'on n'y a pas réfléchi avant. Or, j'y ai réfléchi un peu avant...Oui, donc ça n'est plus de l'aventure. Oui, disons qu'il y a la spontanéité. C'est eux qui disent quelque chose et on part là-dessus. J'ai rarement réussi un cours que j'avais préparé de A à Z. Est-ce que tu vois ce que je veux dire ? L'aveuglette, oui, ce que j'aime bien faire, lors d'un problème, surtout en début d'année, je leur dis voilà, on a ce problème-là, alors vous me le racontez. Vous me le racontez sans les données numériques. Je ne veux aucune donnée numérique. Parce que quand tu demandes à un gamin de lire un problème, on réfléchit sur les mots. Ensuite, on ferme le cahier, on le voit plus le problème
73	I	Tu l'as fait d'ailleurs, là, tu as retourné la feuille
74	Maître	Eh ben là, rien que ça, ça demande à l'élève de faire une recherche, c'est un problème de lecture. Est-ce que j'ai compris ce que j'ai lu ? Parce que tu peux pas calculer ce qu'on te demande si déjà t'as pas compris ce qui s'était passé. Hein, si tu la vois pas ta camionnette, comme faisait Laura avec ses stylos, si tu vois pas ta camionnette, tes caisses...Chacun les imagine ces caisses. Alors en début d'année surtout, je leur dis ; « Comment elles sont, toi, tes caisses ? ». « Ben, elles sont bleues ». « Et toi, elles sont en ferraille, en bois ? ». Je leur demande de « délirer ». Je leur dis « allez-y, on s'éclate là-dessus ». Tu vois, mais pas de chiffre. Pas de nombre. On a une camionnette, qu'est-ce que tu as mis dedans et cetera...
75	I	Est-ce que « délirer » ça pourrait être pour toi « imaginer » c'est-à-dire, ici, produire ses propres images ?
76	Maître	Bien sûr, à mon avis, le gamin, il faut qu'il le visualise son problème. Mais de sa façon à lui. Le fait de leur demander de « délirer », ça permet à tout le monde d'avoir envie de dire quelque chose là dessus.
77	I	Pourquoi tu emploies ce mot de « délirer » ? Tu leur dis de « délirer ». Ce mot est fort.
78	Maître	Pour eux ça a une connotation « allez, on a le droit de dire des bêtises ». Il faut pas le faire trop longtemps parce qu'après ils délirent complètement. Pour eux le fait de dire « délirer » ça veut dire « allez, on se décontracte, on est cool, on y va quoi ».
79	I	On joue
80	Maître	On joue, on n'est plus dans le problème alors qu'en fait on y est à fond. Au contraire, on le visualise. Mais on joue, c'est ça.

81	I	Est-ce que tu crois d'abord que tous les instituteurs font comme toi ou bien que certains ne le font pas du tout ?
82	Maître	Il faut de tout pour faire un monde. Je crois qu'il y a de tout. Ils seront différents dans d'autres domaines. Je pense qu'on a chacun notre personnalité. C'est ce qui fait que c'est bien. Je pense pas que ce soit bien qu'on ait toujours les mêmes élèves. Je pense qu'il faut changer. Tout le monde apportera quelque chose. Même quelqu'un qui n'est pas enseignant peut apporter quelque chose à un élève. Nous on a l'habitude de la gestion du groupe mais à la limite on n'a rien de plus que les autres. Moi j'estime que quand j'étais pas enseignant, gamin, j'aurais fait pareil. Un de mes gamins il aurait eu un problème à la maison, j'aurais fait la même chose. Mais bon peut être pour répondre à ta question, je crois que j'accepte les questions parce que je suis cool, j'ai pas peur de dire que je sais pas, j'ai pas peur de changer de chemin devant les élèves et même de leur dire que je me suis trompé. Tu comprends ? Ca m'angoisse pas. Au contraire peut-être. Et c'est pas parce que je suis enseignant maintenant que je fais comme ça. Je me suis pas posé la question « tiens comment je vais faire à l'école si je dois les accompagner dans un problème ? ». Je le fais comme ça.
83	I	Tu le fais en acte ? Dans l'acte ?
84	Maître	Ouais. J'ai pas réfléchi je...Je le fais peut-être par rapport à moi aussi.
85	I	Je ne suis pas sûre que tu n'y aies pas réfléchi, disons pensé, même en acte...
86	Maître	Je pense que si je me psychanalyse on arrivera à trouver pourquoi je fais ça. Je répondrai oui pourquoi pas, j'en sais rien. Cette méthode que j'ai en moi elle est basée sur...ben je sais pas...sur mon vécu, sur mes expériences, sur...je dirais pas ma pédagogie parce que je... (<i>silence</i>)
87	I	Tu penses que c'est quelque chose qui vient très profondément de toi ? Des valeurs par exemple, des choses auxquelles tu tiens ?
88	Maître	Ah, je sais pas. J'ai des principes que j'ai pu dans ma vie effectivement vérifier. Il y a des choses que j'ai vérifiées ne serait ce par exemple que « le par cœur ». On fait du par cœur, avec les récitation les trucs comme ça, mais pour tout le reste, je refuse le par cœur. Je me ferais peut-être mal voir par certains, mais le par cœur c'est une question de mémoire. La mémoire ça peut se travailler par autre chose. Mais tu as énormément de choses - ne serait ce qu'une leçon d'histoire - on peut pas l'apprendre par cœur. Enfin, ça c'est mon principe. Je m'en suis aperçu en pharmacie ça tu vois. En pharmacie, on avait une quantité phénoménale de choses à apprendre. Il y a des choses qu'on est obligé d'apprendre par cœur. Le nom de trois mille plantes avec le nombre d'étamines, le nombre de pistils, le nombre de machins...Tu étais obligé de les apprendre par cœur. Mais quand tu as tout ça à faire, tu te dis que matériellement c'est impossible. Donc, tu trouves des moyens

		détournés pour ne pas apprendre par cœur. Et tu arrives à retenir. Sans apprendre par cœur. Et c'est extraordinaire ça. Tu vois ce que je veux dire ?
89	I	Donc, tu organises les choses de façon à ce que tu puisses te repérer sans apprendre par cœur.
90	Maître	Oui. Et ça c'est vrai que c'est une chose que je veux inculquer. Là c'est vraiment un principe auquel je tiens. Et d'ailleurs j'en préviens les parents de mes élèves. Je leur dis que les leçons d'histoire et de géographie font une page entière. Je passe du petit résumé de CE2 où ils ont trois quatre lignes à apprendre par cœur. Moi, il y a une page complète et je leur dis qu'il est hors de question d'apprendre par cœur. On apprend à faire ça les premières fois et tu as des gamins qui arrivent très bien à le faire. Par contre, j'ai des gamins qui me récitent encore tout par cœur. Et je comprends que ça leur demande énormément de boulot parce que ils apprennent une leçon d'histoire et une leçon de géographie, d'instruction civique machin par semaine. C'est abominable. Ce raisonnement que tu apprends pour éviter d'apprendre justement tu peux le retrouver là-dedans. Dans un problème. C'est-à-dire que tu as ça « comment je vais résoudre ce problème ? » et ben tu déliras, tu pars. D'abord il faut visualiser ta camionnette, tu as tes cinq colis à part, tu les mets dedans, tu as le poids de ta camionnette. Comme tu sais le poids d'un colis tu peux savoir le poids des cinq colis. Donc tu as le poids de ta camionnette vide donc tu vas pouvoir avoir ton poids total. Donc à mon avis - c'est toi qui me forces à réfléchir comme ça, je me suis jamais posé la question hein - mais ce principe de base qui est le refus du par cœur ça peut s'adapter ici. Ca suffit pas mais...C'est le raisonnement, raisonner. En toute modestie hein. C'est très difficile de raisonner, il faut des années. Mais je pense qu'il y a des déclics à produire. On peut pas le produire sur tout le monde mais si pendant une année, dans tous les domaines, on demande à l'élève s'il a pas le moyen d'apprendre ça plus simplement. Ca nous on le fait en études dirigées. On se régale avec ça. Je leur dis voilà, il faut apprendre le squelette ou une carte de géographie, avec tous les noms...On fait des concours...Je leur dis bon ben, vous avez deux minutes pour me faire la carte...Ils me dessinent tous les contours, tout. Au bout de deux minutes clac, personne n'a fini la carte. Et on arrive après, si tu veux cette carte ils arrivent à la faire en dix secondes, quinze secondes, avec tous les noms. Mais on l'apprend petit à petit. Les noms, tu as besoin de marquer toi Amérique ? Si tu sais ce que c'est as tu besoin de marquer Amérique ? Non, tu marques A. Tu as besoin de marquer Afrique ? Marque Af. Et après on fait le concours de celui qui va le plus vite. Tu as besoin de faire tous les contours si on te demande simplement de localiser où sont les continents ? Qu'est-ce que tu as besoin de savoir ? Qu'est-ce que tu crois que moi je veux savoir sur cette leçon-là ? Je veux savoir si tu sais où sont placés les continents, je veux savoir si tu connais leur nom.

		<p>C'est-à-dire, j'ai besoin de savoir dix choses. Est-ce que tu as besoin de faire tous les contours ? Non. Alors on fait des patates à la place. Et on arrive à ça. Des ronds, des carrés, des triangles, chacun fait ce qu'il veut, si tu veux, et on arrive après qu'une leçon, en dix secondes, ils sont capables de te la restituer. Et après donc, tu peux délirer dessus. Alors, à l'ouest, nous avons le continent américain. Après tu peux broder tant que tu veux. Tu peux faire quatre pages là-dessus.</p>
91	I	<p>Je crois qu'on va pouvoir arrêter là cette interview, merci...</p>
92	Maître	<p>J'ai une dernière chose. Ca j'y tiens à ça. Personne ne détient la vérité. Ca c'est clair. Tout ce qu'on fait, il faut être très modeste. A mon avis, y'a pas de solution miracle là-dedans, dans ce domaine, dans l'enseignement. Sinon, je pense qu'on la saurait déjà, on l'aurait déjà trouvée. Le jour où y'aura une solution miracle, je pense que ça ira partout, quoi. Mais y'en n'a pas, c'est impossible. L'être humain est trop compliqué comme machine.</p>

3. TROISIEME EXPERIENCE DE TERRAIN

3.1. Transcription d'une séquence de lecture en classe de CM1

3.2. Transcription de l'entretien post-séquence avec le maître Didier

3.3. Transcription de l'entretien post-séquence avec les élèves de CM1

**3.4. Transcription de l'entretien post-séquence avec Frédéric,
enseignant « extérieur »**

3.1. Transcription d'une séquence de lecture en classe de

Juin 2000

Le texte sur le système solaire a été tiré du guide pédagogique d'histoire de France de CMI (Pain et Laporte, 1989, Istra)

Les élèves sont assis en demi-cercle. Le maître est parmi eux.

Reproduction du texte donné aux élèves :

LE SYSTEME SOLAIRE

Nicolas Copernic naît en 1473 à Torun en Pologne. Il étudie pendant dix ans en Italie presque toutes les sciences de son époque, et en particulier, il fait des recherches astronomiques. Il construit lui-même ses propres instruments d'observation. Il fait publier en latin son ouvrage *Des révolutions des mondes célestes*, et en reçoit le premier exemplaire quelques jours seulement avant sa mort qui survient le 24 mai 1543. Nicolas Copernic est le premier savant à avoir remis globalement en cause la vision géocentrique du monde.

Ptolémée, astronome et géographe grec du II^e siècle de notre ère, expliquait que la terre était au centre du monde et que tout gravitait autour d'elle. Ce géocentrisme reçut évidemment l'appui de l'Eglise à laquelle cette explication de l'univers convenait parfaitement.

Copernic définit avec précision la rotation et le déplacement de notre planète. Il faudra cependant attendre l'invention de la lunette astronomique par **Galilée** qui, dans la nuit du 7 janvier 1610, fut le premier homme à apercevoir nettement les satellites de Jupiter. Les conceptions géniales de Copernic se trouvèrent alors vérifiées et admises par l'ensemble du monde scientifique. Galilée est considéré comme le véritable fondateur de l'astronomie et de la physique moderne.

1	Maître	On va pas s'occuper de tous ces éléments extérieurs, le micro, le magnéto. Tout ça, on s'en occupe pas. Vous avez, contrairement à d'habitude, au lieu d'avoir des problèmes de mathématiques, aujourd'hui, on va avoir une petite lecture d'histoire. Mais par contre, on vous demandera de faire exactement comme on a fait pour les mathématiques. Vous écrivez toutes les questions qui vous viennent à l'esprit pour pouvoir comprendre ce texte. D'accord ? Hein, parce que en histoire comme en mathématiques, lorsqu'on lit une consigne ... Là, ce n'est pas une consigne, c'est un texte. Eh bien vous êtes emmenés à vous poser des questions. But du jeu : savoir quelles sont ces questions que vous vous posez. D'accord ? Allez-y. Je découvre le texte en même temps que vous.
		<i>SILENCE</i>
2	Virginie	On les marque ici toutes les questions ?
3	Maître	Là, regarde « quelles sont toutes les questions qui te viennent à l'esprit ? » Tu les marques.
		<i>SILENCE</i>
4	Maître	Tout le monde l'a lu le texte ? Ok ? Bien. Alors. Apparemment vous avez tous eu une question à poser. Au moins une question à poser. Hein ? Alors Estelle, tu commences ? Tu nous dis un petit peu ? Une par une ?
5	Estelle	Je sais pas qu'est-ce que ça veut dire « astronomique ».
6	Maître	Astronomique ! Astronomique, quelqu'un peut lui ... ? Tu nous dis où est-ce que tu as vu ce mot ? Troisième ligne ?
7	Estelle	Euh, deuxième ... « Il étudie pendant dix ans en Italie presque toutes les sciences de son époque et en particulier, il fait des recherches astronomiques. »
8	Maître	Alors ? Quelqu'un peut lui répondre ?
9	Laura	Il fait des recherches vers les planètes.
10	Maître	Vers les planètes ?

11	Laura	Et l'espace.
12	Maître	Dans l'espace. L'astronomie c'est l'étude des phénomènes célestes, l'étude du ciel, l'étude des planètes, des étoiles. Ensuite tu as une question.
13	Virginie	C'est quoi un « ère » ?
14	Maître	Oui à peu près au milieu. « Ptolémée, astronome et géographe grec du ... »
15	Virginie	« troisième siècle de notre ère ».
16	Maître	Du combien ? Du ?
17	Virginie	Deuxième ?
18	Maître	Alors, deux ou onze ?
19	Virginie	Deuxième siècle.
20	Maître	Tu es pas sûre.
21	Virginie	Si je suis sûre puisque la barre ça représente un .
22	Maître	Bien ! Alors, deuxième siècle de notre ère... , l'ère. Qu'est-ce que c'est qu'une ère ? Ecrit comme ça ? Est-ce que quelqu'un a un synonyme, un mot de remplacement ?
23	Virginie	Moi je crois que c'est la terre, mais je pense pas ...
24	Maître	Quand vous l'avez lu, ça, qu'est-ce que vous vous êtes dit ? Ou est-ce que vous vous êtes dit « Ouais, bof ! » ?
25	Laura	Je me suis dit que c'était l'air qu'on respirait.
26	Vincent	Ouais mais ça s'écrit pas comme ça.
27	Maître	Comment ?
28	Vincent	Ca s'écrit pas comme ça.
29	Maître	Ca s'écrit pas comme ça, c'est vrai.
30	Estelle	a i r
31	Maître	Ca s'écrit a i r , l'air qu'on respire. Alors une aire, c'est quoi ?
32	Estelle	L'aire astronomique, l'aire de l'espace, je sais pas.
33	Maître	Rémi ? T'as pas d'idée ?
34	Virginie	Moi je crois que c'est le bloc.
35	Vincent	Moi aussi.
36	Maître	Bon, ben, vous ne le savez pas. Une ère c'est une époque.
37	Virginie	Ah !!!
38	Maître	C'est une époque qui a duré un certain temps. « De notre ère », c'est à notre époque. « Deuxième siècle » ça fait à peu près ? Est-ce que quelqu'un serait capable de me dire une date du deuxième siècle ?
39	Virginie	Deuxième siècle !
40	Maître	Oh, une idée comme ça ! Puisque là on ne vous ... Est-ce qu'on vous donne une date pour Ptolémée ? Hein ?
41	Virginie	Non.
42	Maître	Y'a pas de date. Et si on voulait dans sa tête trouver une date pour voir à peu près ce que ça fait ?
43	Vincent	953.
44	Maître	Deuxième ère ! Deuxième siècle ! On l'a fait ça en histoire
45	Virginie	1854.
46	Maître	Mille huit cent ! Le deuxième siècle !!!
47	E*E*E	hum ! Non ! Je sais pas !!!
48	Maître	On est dans quel siècle, là, actuellement ?
49	Vincent	Le vingt et unième.
50	Maître	Le vingt et unième. Et on est en quelle année ?
51	Vincent	2000.
52	Maître	2000. Alors, si on repart en arrière ?
53	Virginie	Mille cent quarante trois.
54	Vincent	C'est en dessous de mille puisque le siècle ...
55	Maître	Le premier siècle, c'est quoi ? Il allait de quand à quand ?
56	Vincent	Du zéro à ...

57	E*E*E	Du zéro à 700, à 100.
58	Maître	Ben, un siècle c'est combien d'années ?
59	Virginie	100.
60	Maître	Cent ans. Donc, le premier siècle il va de combien à combien ?
61	Vincent Virginie Laura	De zéro à cent.
62	Maître	De zéro à cent. Donc, donne-moi une date du premier siècle ?
63	Rémi	Le premier siècle ... 58.
64	Maître	Cinquante huit. Bon ! Le deuxième siècle lui, il va aller d'où à où ?
65	Virginie	De zéro à 200.
66	E*E*E	Mais non !!! De 100 à 200.
67	Maître	De cent à 200.
68	Vincent	154.
69	Laura	Ah oui, alors 154.
70	Maître	Il va aller de 100 à 199. Bon, allez. Donc, une date du deuxième siècle ?
71	Vincent	153.
72	Virginie	190.
73	Maître	190.
74	Rémi	132.
75	Maître	132. Hein ? D'accord ? Tiens, il commençait quand le 2 ^{ème} siècle ? Enfin, le premier siècle ! Cet an zéro c'est quoi ? C'est quoi l'an zéro d'abord ? D'où ça sort ?
76	Virginie	Jésus Christ.
77	Maître	Jésus Christ. Hein ! On a pris ça comme référence. On aurait pu prendre autre chose. On a pris Jésus Christ. Jésus Christ on a dit « Ben tiens, ce sera l'an zéro ». Bon, il y a d'autres peuples qui sont déjà à l'an 3000.
78	E*E*E	Ah !! Oh fan !!!
79	Maître	Nous on a choisi la naissance de Jésus. On a dit « ce sera l'an zéro ». Et on est parti de là. Donc, le deuxième siècle ça nous donne à peu près ...
80	Virginie	Donc, ceux qui sont en l'an 3000, ils ont pris 1000 ans après nous.
81	Vincent	Eh ben, autant ils ont commencé par 1000 eux.
82	Maître	Parce qu'ils ont pas choisi le même point de départ que nous.
83	Virginie	Enfin, ils ont commencé l'année 1000 ans avant ...
84	Maître	Ils ont commencé à compter les années avant nous.
85	Virginie	Oui, Voilà.
86	Maître	Alors que nous, on ne les comptait pas jusque là.
87	Vincent	Nous, c'était ...
88	Virginie	C'est quand Jésus Christ est né que tout a commencé.
89	Laura	En fait c'est pas ...
90	Maître	Pas tout à commencé. Ca a été le point de départ. On a dit « Tiens, là on va mettre l'an zéro ». Mais d'autres peuples avaient commencé à compter, eux, leurs années. Nous avant, on ne comptait pas. Les années existaient déjà. Mais on ne comptait pas. Tu comprends ?
91	Virginie	Oui.
92	Maître	Alors, on continue. Astronomique. Deuxième siècle de notre ère. Donc, de notre ère c'est de notre époque, de maintenant, donc juste après Jésus Christ. Ensuite ? Vas-y.
93	Laura	Qu'est-ce que ça veut dire « géocentrique » ?
94	E*E*E	Comme moi !
95	Maître	Ah ! Géocentrique, pas d'idée ?
96	Virginie	Personne ne sait ça.
97	E*E*E	Géométrie ? Géographie ?
98	Maître	Géographie, géométrie.

99	Laura	C'est plutôt géographie, puisqu'il y a les planètes.
100	Maître	Ah, donc vous pensez plutôt géographie parce qu'il y a les planètes. C'est pas bête. C'est tout ce qu'il y a dans ce mot qui ...
101	Laura Virginie	Géocentrique !
102	Virginie	Ca a peut être un effet aussi l'espace. Ben oui.
103	Laura	C'est au centre.
104	Maître	Ah, le mot « centre »
105	Virginie	Ah ouais ! Au centre de de la terre.
106	Laura	Au centre de l'espace.
107	Vincent	Au centre de la terre.
108	Maître	Ah, au centre de la terre, au centre de l'espace. Alors, qu'est-ce qu'il aurait bien pu dire celui-ci ? Ptolémée ?
109	Vincent	Au centre de la terre.
110	Laura	Le centre du monde.
111	Maître	Ah, le centre du monde. Alors, qu'est-ce que c'est qui aurait été le centre du monde d'après Ptolémée ?
112	Rémi	C'est la terre qui aurait été le centre du monde.
113	Maître	Ah !
114	Virginie	Tu vas expliquer ça.
115	Vincent	Oui mais parce que le centre du monde c'est le soleil ! Non !
116	Maître	T u disais, vas-y !
117	Vincent	C'est le soleil, le centre.
118	Maître	Oui, d'accord, c'est le soleil. Alors, le soleil, la terre.
119	Laura	Oui, mais le centre du monde ...
120	Maître	Ca y est, vous y êtes là, vous avez trouvé.
121	Virginie	Oui mais le centre du monde, lui, il disait que c'était le centre de la terre. Il ne savait pas trop lequel c'était.
122	Maître	C'est ce que tu penses Rémi aussi ?
123	Rémi	Hum, oui.
124	Maître	Donc, géocentrique, ca peut être quoi cette théorie ? La théorie du géocentrisme ?
125	Virginie	C'est ...
126	Maître	Attends, attends, laisse parler Rémi. Qu'il parle un petit peu quand même.
127	Rémi	C'est euh !
128	Maître	Donc, qu'est-ce qu'il aurait dit Ptolémée, lui.
129	Rémi	Que le centre du monde c'était la terre.
130	Maître	Que le centre du monde c'était la terre.
131	Virginie	Donc, géocentrique ça veut dire le centre.
132	Maître	Ca veut dire la terre, comme le dit Rémi, comme tu le penses aussi, la terre est le centre du monde.
133	Virginie	Moi je l'ai fait parce que, j'ai vu avant. J'ai regardé et y avait marqué au centre du monde . Alors j'ai dit je vais prendre sur ça.
134	Maître	Voilà, tu vois, vous avez trouvé tout seuls. Pourtant c'était un mot très difficile. Est-ce que c'est ça qui se passe en réalité ?
135	Virginie	Non, en fait la terre elle tourne autour du soleil et elle tourne sur elle-même.
136	Maître	Alors on continue. D'autres questions ? Vincent ?
137	Vincent	Ca veut dire quoi Ptolémée ?
138	Maître	Que veut dire Ptolémée ?
139	Estelle	Ben, je crois que c'est un astronome.
140	Laura	Ben oui.
141	Maître	Qu'est-ce que c'est un astronome alors ?
142	Virginie	C'est quelqu'un qui voyage dans l'espace.
143	Maître	Au deuxième siècle ?

144	Virginie	Ah non, je me suis trompée.
145	Maître	Ca devait être le Superman de l'époque.
		<i>RIRES</i>
146	Laura	C'est quelqu'un qui étudie l'espace.
147	Maître	Quelqu'un qui étudie l'espace. Qu'est-ce qui nous permettrait de savoir que Ptolémée, c'est le nom d'une personne dans ce Texte là ? Est-ce qu'il y a d'autres repères qui te permettraient, Vincent, de voir que ça c'est le nom d'une personne ? Regarde bien ce texte.
148	Vincent	astronome.
149	Maître	Si tu veux, mais encore ?
150	Virginie	Y'a une majuscule et ensuite on dit Ptolémée astronome, ça fait aussi le nom juste le métier après.
151	Maître	D'accord. Quoi encore ? C'est bien.
152	Rémi	C'est écrit en caractères gras. Regarde les autres mots en caractère gras.
153	E*E*E	Ouais, Nicolas, Galilée, Copernic.
154	Maître	C'est surtout les noms.
155	Rémi	Nicolas Copernic.
156	Maître	Tu vois ? C'était aussi un repère qu'on aurait pu utiliser. Alors, quoi encore comme questions ? Rémi.
157	Rémi	Qu'est-ce que ça veut dire un « monde céleste »
158	Estelle	Voilà, moi aussi.
159	Maître	Un monde céleste. Ou est-ce que c'est ça. Tu nous dit à peu près. Au milieu, à la fin ?
160	Rémi	Là. C'est à la 4 ^{ème} ligne.
161	Maître	Alors, céleste ?
162	Vincent	Des révolutions des mondes célestes.
163	Maître	Oui ! D'abord c'est quoi ça ? D'ailleurs je vois que dans le texte c'est écrit d'une manière différente.
164	Vincent	C'est pas pareil.
165	Maître	C'est écrit penché. Comment on dit d'ailleurs, penché ? Ca se dit comment ?
166	Rémi	En italique
167	Maître	En italique. Alors d'après vous, pourquoi c'est écrit en italique ça ? C'est quoi ?
168	Virginie	C'est l'ouvrage qu'a fait Nicolas Copernic.
169	Maître	C'est quoi un ouvrage ? Vincent ?
170	Vincent	Un ouvrage, c'est ce qu'il a fait dans le monde. Enfin.
171	Maître	Un ouvrage, c'est quoi ? Ici, dans ce cas précis ?
172	Virginie	Un livre qu'il a écrit.
173	Maître	Ici, c'est un livre. Un ouvrage, c'est une œuvre qui a été fabriquée, qui a été faite par quelqu'un. Ca peut être un pont, ça peut être un bâtiment, ça peut être un livre. Ca s'appelle un ouvrage. Donc « des révolutions des mondes célestes », c'était donc un livre qu'avait écrit ... Comment il s'appelle ?
174	Virginie	Nicolas Copernic
175	Maître	Nicolas Copernic. Alors, ça peut bien parler de quoi ce livre ?
176	Virginie	Eh bien, de comment les mondes étaient faits. Et de qu'est-ce qu'il y a sur leur terre. Par exemple, sur notre terre, y'a des humains. Et on ne sait pas qu'est-ce qu'il y a sur Saturne et tout.
177	Maître	Des révolutions des mondes célestes. Qu'est-ce qu'il y a comme mots là-dedans ?
178	Rémi	Révolutions.
179	Maître	Révolutions. Bon ! Révolution c'est quoi ?
180	Virginie	Peut être que c'est comment ils se sont construits les mondes.
181	Rémi	C'est pas ça, c'est les guerres.
182	Maître	Tu as une idée ? Révolution. Révolution, oui quelquefois c'est utilisé, c'est

		un synonyme. Plutôt un homonyme. Ce sont des mots qui s'écrivent pareil mais qui ne veulent pas dire la même chose. Lorsque pour les planètes on parle de révolution, ça veut dire qu'elles tournent, ces planètes.
183	Virginie	Autour d'elle, autour de soleil.
184	Maître	Elles tournent autour du soleil. Est-ce que Copernic le savait ça, qu'elles tournaient autour du soleil ? D'après votre texte, là ?
185	Virginie	Oui, il pouvait le savoir parce qu'il avait mis au point ses propres instruments d'observation. Peut être qu'il les a observées et qu'il a trouvé.
186	Maître	Bon, on y reviendra. Je veux finir de répondre à « céleste ». Qui est-ce qui avait demandé pour céleste ?
187	Vincent	C'est moi.
188	Maître	Ca peut être utilisé comme image. Céleste, si vous voulez, ça vient de ?
189	Laura	Sel.
190	Virginie	Célèbre.
191	Maître	Regardez la 1 ^{ère} lettre, déjà ? Bon, on peut pas le deviner, hein. C'est difficile là. Mais quelque chose qui est en rapport avec les planètes et qui commence par un c.
192	Laura	Le système solaire.
193	Maître	Si, on lève la tête, qu'est-ce qu'on voit ?
194	E*E	Le ciel.
195	Maître	Le ciel. C'est ça céleste. C'est en rapport avec le ciel. Les mondes du ciel. Des révolutions des mondes du ciel. C'est à dire tout ce qui tourne au dessus de nos têtes.
196	Virginie	Ether.
197	Maître	C'est ça que ça veut dire, éther. Les planètes, les étoiles, tout ça. C'est ça son livre . Des révolutions des mondes célestes.
198	Vincent	Ah, c'est le titre de son livre.
199	Maître	C'est le titre de son livre. Et son livre parle de quoi Vincent alors ?
200	Vincent	Ben du ciel, du monde, des terres et du ciel.
201	Maître	Pas compris.
202	Vincent	En fait, il raconte la vie du ciel, de l'espace. Il raconte ce qui se passe dans l'espace.
203	Maître	Mais quoi ? C'est à dire quoi ? Précisément.
204	Vincent	La vie des terres.
205	Maître	Si tu veux. Alors Estelle, vas-y.
206	Estelle	la découverte du monde.
207	Maître	Plus précisément. Dans le ciel. Vous savez quand même ce qu'y a dans le ciel. Qu'est-ce qu'il y a ?
208	Virginie	Des étoiles.
209	Vincent	Des planètes.
210	Laura	Et le soleil.
211	Maître	Et le soleil. Mais le soleil c'est quoi ?
212	Laura	C'est une énorme boule de feu.
213	Estelle	C'est une étoile.
214	Maître	Bon ben lui il s'est occupé de ça. Il s'est occupé de ce qui est tout près de chez nous. Façon de parler près de chez nous.
215	Virginie	Au dessus de notre tête.
216	Maître	C'est à dire qu'il s'est occupé de la terre,
217	Virginie	Des étoiles.
218	Maître	Des étoiles.
219	Laura	Du soleil.
220	Maître	Du soleil.
221	Virginie	Des autres planètes.
222	Maître	Et des planètes. Est-ce que les planètes sont des étoiles ?

223	E*E*E	Nooooon
224	Maître	Non, ce ne sont pas des étoiles. Ce sont des corps qui tournent autour. Mais ils tournent autour de quoi ?
225	E*E*E	Du soleil .
226	Maître	Lui, il l'avait dit, hein.
227	Virginie	Elles ont été construites par des météorites qui se seraient scratchées.
228	Maître	Voilà. Ca, on l'a bien vu. Donc, lui il a fait un livre là dessus. Et donc, qu'est-ce qu'il a écrit lui ?
229	Virginie	Il a écrit ce livre pour expliquer aux gens ce qui se passait au dessus de notre tête.
230	Maître	Bon, d'accord. On va continuer. Mondes célestes, c'est ok ?
231	E*E*E	Ouais
232	Maître	On a compris que c'était un livre. Qu'est-ce qu'on avait vu ? Est-ce qu'il y a d'autres questions ? Vas-y ?
233	Estelle	C'est quoi la rotation ?
234	Maître	La rotation ?
235	Virginie	C'est quelque chose qui tourne.
236	Maître	C'est quelque chose qui tourne. La manière dont ça tourne. Donc c'est un synonyme de ?
237	E*E	Tourner.
238	Maître	Oui de ce qu'on a vu dans le livre.
239	Virginie	Céleste.
240	Maître	Mais non !
241	Estelle	Gravité ? Qu'est-ce que ça veut dire ça , gravité ?
242	Maître	Synonyme de révolution ici, tourner. Toi tu poses la question de ? C'est essentiellement des questions de vocabulaire que vous posez. Où tu l'as ce mot, s'il te plaît, à peu près ?
243	Virginie	Je l'ai trouvé.
244	Maître	« de tout ce qui gravitait autour d'elle ». Oui. Alors « expliquait que la terre était le centre du monde et que tout gravitait autour d'elle ». C'est vrai que c'est un mot très très important ça.
245	Virginie	C'est pas des petits graviers, enfin des sortes de grosses pierres.
246	Maître	Eh bien, c'est quoi comme mot ça ? La nature de ce mot ?
247	Vincent	Gravier ? Ah non.
248	Maître	La nature de ce mot !
249	Laura	Grave.
250	Maître	La nature !
251	Laura	Un verbe.
252	Maître	Oui, c'est un verbe. Essayer de me trouver un autre verbe à la place.
253	Virginie	Gravait.
254	Maître	Un synonyme.
255	Vincent	Gravir
256	Virginie	« Tout tournait autour d'eux »
257	Maître	Voilà.
258	Virginie	Tournait. Parce que « tout gravitait autour d'elle » et lui, on a dit que lui il expliquait que le centre du monde, c'était la terre. Donc que tout tournait autour d'elle.
259	Maître	Tournait, un synonyme. Donc « gravitait » ça veut dire « tournait ». Tout ce qui tourne autour d'elle. Elle, c'est qui ? De qui il parle là-dedans ?
260	Laura	La terre.
261	Maître	Ouais, la terre.
262	Virginie	Seulement, il se trompait.
263	Maître	On va voir, on continue. Plus de questions ?
264	Rémi	Qu'est-ce que ça veut dire des conceptions ?

265	Maître	Où c'est ça ?
266	Rémi	En partant du bas, la troisième ligne.
267	Maître	« Les conceptions générales de Copernic se trouvèrent alors vérifiées et admises par l'ensemble du monde scientifique ».
268	Virginie	C'est les découvertes. Elle a raison Estelle.
269	Maître	Les découvertes. Les conceptions c'est ce qu'il a découvert. Les pensées. Ce qu'il pense.
270	Virginie	C'est génial, comme, il le dit.
271	Maître	Pourquoi elles sont géniales?
272	Virginie	Parce que en fait, il y avait aucun humain qui avait pensé à faire ça.
273	Maître	Qui avait pensé, qui avait trouvé ?
274	Virginie	Qui avait trouvé ce qui se passait au-dessus de nous.
	Maître	Voilà. D'accord ? On va le relire ce texte maintenant qu'on a un petit peu... On va le relire vite fait, chacun dans sa tête. Hein ? Maintenant qu'on a un peu éclairci tout ça.
		<i>SILENCE (2^{ème} lecture) PARTIE 2</i>
275	Virginie	Je ne sais pas pourquoi ils ont l'appui de l'Eglise... ? Qu'est-ce qu'elle vient faire l'église là-dedans ?
276	Maître	Ca, c'est une question ça !
277		<i>CHUCHOTEMENTS INAUDIBLES</i>
278	Maître	Vous avez relu tous ?
279	E*E*E*E*E	Oui.
280	Maître	Est-ce que vous avez d'autres questions maintenant ?
281	E*E*E*E*E	Oui.
282	Maître	Alors, toi ?
283	Virginie	Qu'est-ce que... ?
284	Maître	Marque là dessous ou derrière. Ca fait rien on y répondra après.
285	Virginie	Oui, mais là j'ai de la place.
286	Maître	Non, mais ça fait rien, marque-le derrière. Les autres questions qui vous viennent maintenant ? Alors, vas-y toi.
287	Virginie	Eh bien, à quoi ça sert que il reçoit l'appui de l'Eglise ?
288	Maître	Alors, qu'est-ce que vient faire l'Eglise là-dedans ?
289	E*E*E	Oui.
290	Estelle	Pour les encourager peut-être... Avec l'argent qu'ils récoltaient, pour les aider à acheter des satellites, quoi, des objets... qui permettaient de fabriquer des satellites. C'est eux qui l'inventaient. C'est l'Eglise qui l'a soutenu en lui donnant de l'argent pour le fabriquer.
291	Maître	D'accord, mais, pourquoi ça intéresse l'Eglise, ça ? (<i>SILENCE</i>) Qu'est-ce que c'est qui intéresse l'Eglise d'abord ?
292	Vincent	Ben, c'est...
293	Virginie	Ah, j'ai trouvé, j'ai trouvé !
294	Maître	C'est quoi qui intéresse l'Eglise ? On vous dit ici. « Ce géocentrisme est reçu évidemment l'appui de l'Eglise à laquelle cette explication de l'univers convenait parfaitement ». Qu'est-ce qui convient à l'Eglise?
295	Vincent	C'est l'univers.
296	Maître	Laquelle ? L'explication de qui ?
297	Virginie	L'explication de Nicolas Copernic.
298	Vincent	De Nicolas.
299	Virginie	Euh, plutôt Po ... Ptolémée.
300	Rémi Laura	Oui, Ptolémée.
301	Maître	Alors la vraie ou la fausse ?
302	Virginie	La fausse quoi ?
303	Maître	C'était faux ou c'était vrai ?

304	Rémi	C'était faux.
305	Virginie	C'était faux.
306	Maître	Bon ! Et pourquoi ça l'arrangeait, l'Eglise ?... L'Eglise d'ailleurs à cette époque ne savait pas ce que c'était faux. Mais pourquoi ça l'arrangeait cette...
307	Virginie	Parce que comme ça ils se ...
308	Maître	C'était quoi d'abord ?
309	Laura	De quoi ?
310	Maître	Qu'est-ce qu'il avait dit Ptolémée ? Si on voulait résumer.
311	Rémi	Que le centre du monde c'est la terre.
312	Maître	Voilà, pourquoi ça intéresse l'Eglise ?
313	Vincent	Parce que l'Eglise elle est avec le Dieu, et le Dieu regarde que la terre.
314	Maître	Voilà ! Pour l'Eglise, c'était pas intéressant que ça aille encore plus loin que ça, parce que les hommes se seraient demandé « Mais alors Dieu, finalement, il s'occupe que de nous. Comme Dieu est très grand, comment se fait-il qu'il va pas plus loin ? ». Donc ça l'arrange, l'Eglise, à cette époque-là. Bien qu'elle ne sait pas, que c'est pas vrai.
315	Virginie	Que c'est faux... Déjà, le centre du monde, c'est pas la terre.
316	Maître	Donc ça arrange l'Eglise. Du coup tout le monde a dit « ok, ça se passe comme ça. STOP. On cherche pas à comprendre ». On s'est arrêté là. Est-ce que quelqu'un a une autre question qui lui est venue à l'esprit. Toi !
317	Rémi	Y'a un mot que j'ai pas compris.
318	Maître	Alors, c'est encore une question de vocabulaire.
319	Rémi	Qu'est-ce que ça veut dire « remettre globalement » ?
320	Maître	Où ça ?
321	Virginie	Remettre ensemble.
322	Vincent	C'est là, sixième ligne.
323	Rémi	« Nicolas Copernic est le premier savant à avoir remis globalement en cause la vision géocentrique »
324	Laura	Globalement, ça veut dire « vite faite, en partie, plus important »
325	Virginie	Comme si c'était un résumé.
326	Laura	Par exemple dans l'histoire c'est le plus important.
327	Maître	Est-ce qu'il dirait des choses à peu près pareilles ou totalement différentes ?
328	Virginie	De quoi ?
329	Maître	Eh bien, Copernic par rapport à Ptolémée.
330	Virginie	Il disait presque pareil que...
331	Vincent	Non, c'est, enfin, Nicolas Copernic il disait largement enfin.
332	Maître	Oui, laisse le parler. Vas-y c'est bien.
333	Vincent	Il disait pas du tout pareil que...
334	Maître	Pas du tout pareil. Eh bien globalement, ça veut dire qu'il refait entièrement. Il reprend tout. Si vous voulez, c'est vrai qu'il y avait des choses qui étaient justes. Il y avait bien des choses qui étaient justes ? Quelque chose. Mais on n'était pas trop... Alors que là Copernic, il a dit « non, non, non, C'est pas Ptolémée qui a raison, c'est vraiment totalement... ». Donc, il a tout changé. En globalité, en totalité.
335	Virginie	En fait, il a dit que Ptolémée avait tort et que c'est lui qui avait raison. Alors, il a trouvé la faute de Ptolémée ?
336	Maître	Bien sûr, qu'est-ce que ça veut dire « Il a remis en cause la vision géocentrique du monde » ? C'est quoi, la vision géocentrique ? On l'a vu tout à l'heure, c'était quoi ?
337	Estelle	L'espace.
338	Laura	Le centre.
339	Maître	Et, c'était qui, le centre ?
340	E*E	La terre, la terre.
341	Maître	La terre. C'était la terre qui était au centre du monde. C'est ça la version

		géocentrique. Qui est-ce qui disait ça ?
342	Vincent Estelle	C'est Ptolémée.
343	Maître	Ptolémée.
344	Virginie	Mais lui, il a dit «c'est pas ça ». Il a dit «c'est le soleil »
345	Maître	C'est le soleil. D'accord ? Est-ce qu'il y a une autre question ?
346	Virginie	Vous avez dit que c'était un peu de la géographie ça en même temps.
347	Maître	Oui.
348	Virginie	Il est écrit « Il étudié pendant 10 ans en Italie presque toutes les sciences ». Pourquoi le sciences ?
349	Maître	Vas-y.
350	Virginie	il dit « Il étudié pendant 10 ans en Italie presque toutes les sciences de son époque et en particulier , il fait des recherches astronomiques ». Je comprends pas pourquoi y'a des sciences.
351	Maître	Parce que toi tu vois «science».
352	Vincent	La science.
353	Laura	La science qu'on fait à l'école.
354	Maître	Oui.
355	Vincent	Mais c'est pas ça.
356	Laura	La science avec la...
357	Maître	Alors ça serait quoi les sciences en général?
358	Virginie	Et ben les sciences ça veut dire ce qui s'est passé au sujet de... Les sciences ça veut dire... ils recherchent tout ce qu'on a mis au sujet du système solaire. Il a tout cherché. Tout ce qu'on avait fait, par dessus, il les a tous corrigés.
359	Maître	Ben, c'est un peu ça. Mais les sciences à cette époque, ben, c'était tout : les maths, la physique euh la philosophie, le latin etc. Tout ça, c'était toutes les matières. Ca s'appelait les sciences. Tu comprends ? C'étaient les sciences, le savoir. C'était pas encore compartimenté comme nous. A cette époque-là, y avait des gens qui savaient plein de choses sur tout. Puis après, y'a eu tellement de choses à savoir que... on ne pouvait plus tout savoir. Alors après, y'en a qui se sont spécialisé en mathématiques. Alors ceux-là, ils savaient tout, mais que en mathématiques.
360	Virginie	Pas en français.
361	Maître	Pas forcément en français, ou en latin ou... hein. Mais au début, y avait des... On appelait ça des savants. Ben les savants. Ils savaient tout. Sur tout. Mais y'avait pas beaucoup de choses à savoir. Y'avait beaucoup moins de choses que maintenant.
362	Virginie	Oui... parce que maintenant euh.
363	Maître	Donc, on appelait ça, c'était dans un même panier. C'étaient les sciences.
364	Virginie	Oui mais maintenant, celui qui a tout appris ici, eh ben c'est un champion.
365	Maître	C'est impossible.
366	Vincent	Un champion.
367	Maître	On ne peut pas. D'autres questions? Est-ce que tu as une autre question ?
368	E*E*E*E	Non.
369	Maître	Alors, si on résume un petit peu tout ça, vite fait. Ce texte. Qui est-ce qui me résume un petit peu ? En disant « moi dans ce texte j'ai compris en gros qu'il avait ça, ça, ça. Comme si c'était notre énoncé de mathématiques. Si tu avais besoin de le raconter à quelqu'un. Tu lui dis »voilà , moi j'ai lu quelque chose, figure toi que, toc, toc, toc... Vincent.
370	Vincent	Ben c'est un jour un monsieur. Il s'appelle Nicolas Copernic, qui va étudier en Italie pendant 10 ans et...(bruit dans la salle).
371	Maître	Allez, vas-y, raconte-moi ton histoire.
372	Vincent	Alors, un jour, un monsieur qui s'appelle Nicolas Copernic. Il est né en 1400...
373	Virginie	Il est en train de tout dire là. Il va dire tout le texte.

374	Maître	Plus vite, plus vite. En deux trois phrases, c'est tout.
375	Virginie	On ne dit pas les dates.
376	Vincent	C'est un monsieur qui s'appelle Nicolas Copernic. Il va en Italie.. Il va étudier la science ou des choses comme ça . Et c'est un astronome. Il va... enfin, il étudie l'espace.
377	Maître	Oui, bien.
378	Vincent	Après il y a un autre monsieur qui s'appelle Ptolémée. C'est aussi un astronome. Lui aussi il étudie et ...
379	Maître	Qu'est-ce qu'on a envie de lui poser comme question quand il nous dit ça ? Parce qu'il nous dit « et y'avait aussi un autre qui s'appelait Ptolémée » Qu'est-ce qu'on a envie de lui dire ?
380	Laura	Qu'est-ce qu'il faisait Ptolémée ? Qu'est-ce qu'il disait par rapport à Copernic.
381	Vincent	Il travaillait, oui, enfin, c'était un astronome.
382	Maître	Ils étaient tous les deux astronomes.
383	Vincent	Voilà.
384	Maître	Ils étaient copains ?
385	E*E*E	Nooooon.
386	Maître	Pourquoi ?
387	Vincent	Parce qu'en fait, Nicolas Copernic il a tout refait. Il a tout refait la terre. Et tandis que...
388	Maître	Et toi des fois, tu es pas d'accord avec tes copains ? Donc, c'est pas tes copains ?
389	Vincent	Si.
390	Maître	Est-ce qu'ils étaient copains ?
391	Estelle	Ben non, puisqu'ils étaient pas d'accord sur la même chose.
392	Vincent	De toutes façons, ils se connaissaient pas.
393	Maître	Pourquoi, ils se connaissaient pas ?
394	Virginie	Peut-être que quand il a tout refait, Ptolémée il était peut-être mort.
395	Maître	Peut-être ou pas ?
396	Rémi	Ah oui il est mort.
397	Vincent	Ah oui, il est mort en 1500 je ne sais pas combien.
398	Maître	Et toi Estelle ?
399	Estelle	C'est que Nicolas Copernic, il est né en Pologne. Mais peut-être qu'il est pas né au même endroit que lui. Peut-être qu'il l'a vu quelque part . Quelqu'un, de bouche à oreille, qui a dit « ah regardez celui-là, il fait aussi... »
400	Rémi	La même chose.
401	Estelle	De l'astronomie.
402	Maître	Alors, je pose ma question autrement. Est-ce qu'ils vivaient à la même époque ?
403	Virginie	Ca mystère.
404	Maître	Est-ce que c'est marqué là-dedans ?
405	Virginie	Oui.
406	Laura	Non, y'a pas écrit.
407	Estelle	On dit que ...
408	Vincent	Non parce que en fait...
409	Estelle	On dit de Nicolas Copernic est né en 1473. Peut-être je pense pas, peut-être qu'ils y étaient pas. Parce que après Ptolémée, il est né au 2 ^{ème} siècle...
410	Rémi	Ils étaient pas de la même époque.
411	Estelle	Ils étaient pas du tout de la même époque.
412	Maître	Alors, si on essayait de savoir un petit peu ce qui s'est passé dans le temps. On appelle ça chronologiquement. En premier, qu'est-ce qu'il y a eu ?
413	Virginie	Euh, Ptolémée.
414	Maître	Ptolémée. Qu'est-ce qu'il a dit ?

415	Laura	Il a dit que la terre, c'était le centre du monde.
416	Maître	Après, qu'est-ce qu'il y a eu ?
417	Estelle	Y'a eu Nicolas Copernic.
418	Maître	Combien d'années plus tard ? En gros, comme ça, à peu près, vite fait, en gros.
419	Virginie	Euh, cent ans, mille ans plus tard.
420	Maître	Mille ans. Même plus. Mille deux cents ans plus tard. Donc, c'est énorme mille ans, quand même. Mille ans plus tard, on reparle de ça. Pendant mille ans, on a dit « la terre est au centre du monde ».
421	E*E*E	Mille ans, ouh !
422	Maître	Mais oui ! Pendant mille ans on s'était trompé. Mais on le savait pas qu'on se trompait
423	Virginie	Comment on l'a su au fait qu'on se trompait
424	Virginie	Eh ben...
425	Laura Rémi	Et bien parce que y a ...
426	Laura	Nicolas Copernic, il a dit que c'était le soleil le centre du monde.
427	Maître	Et comment il l'a vu lui ?
428	Estelle	Ouais, comment il l'a vu ?
429	Laura	Eh ben parce que lui, il a fabriqué lui-même ses objets.
430	Virginie	Enfin, il a pris plein de ... D'abord il s'est un peu... En plus, il a fait lui-même ses instruments pour regarder le ciel comment c'était. Pour vérifier si Ptolémée avait fait juste.
431	Maître	Oui etc., etc.
432	Rémi	C'est lui qui a regardé tout ce qu'on remarque dans le ciel.
433	Maître	Oui, mais si tu veux, c'est quelqu'un qui avait déjà ses idées. Et donc il a fabriqué ses outils pour vérifier certaines choses. Et puis si, la terre est vraiment au centre du monde, eh ben, telle chose ça doit se passer comme ça. Or, ça se passait pas comme ça. Donc, il s'est dit : « C'est pas possible que ce soit la terre qui soit au centre du monde ».
434	Virginie	Oui, puisque...
435	Maître	Et etc. ... De fil en aiguille, il a trouvé que c'était le ...
436	E*E*E*E*	Soleil.
437	Maître	Qui était au centre du monde. Enfin, du monde...
438	Virginie	Est-ce qu'il s'est demandé pourquoi la terre, elle n'était pas brûlée ? Enfin, y avait aucun habitant dessus ? Il s'est demandé ça ?
439	Rémi	On sait pas ça.
440	Maître	Pourquoi pas... Pourquoi elle serait brûlée la terre ? Dans la théorie du centre du monde ?
441	Vincent	Ben parce que...
442	Virginie	Ben parce que... Peut être elle serait glacée, elle n'aurait pas d'air chaud. Et peut être qu'elle serait brûlée.
443	Maître	Peut être qu'il s'est posé des tas de questions comme ça ?
444	Virginie	Mais ensuite peut être qu'il a trouvé parce que ...
445	Estelle	Oui, mais il l'a pas prouvé.
446	Virginie	Notre terre elle a moitié un air froid et moitié un air chaud. Ca veut dire que quand elle tourne, eh ben normalement par exemple si tu es du côté sud il fait chaud, du côté nord il doit faire froid.
447	Estelle	Ben oui, parce que le soleil il se couche des fois. Quand il se couche, le soleil, eh en il ressort de l'autre côté.
448	Vincent	Il se couche à l'ouest.
449	Laura	Il se lève à l'est.
450	Maître	Il se lève à l'est.
451	Laura	Pendant ce temps, le soleil il est en train de faire le tour.

452	Virginie	Parce que là, il fait jour. Mais dans un autre pays, il fait nuit.
453	Maître	Voilà, eh ben tu vois, tout ça, il a dû se les poser comme questions. Donc, il a dû réfléchir à tout ça et puis. Donc, je reprends. Rémi, résume-nous ça dans l'ordre.
454	Rémi	Au début, il y a eu Ptolémée.
455	Maître	Qu'est-ce qu'il a dit ?
456	Rémi	C'est un astronome qui a dit que le centre du monde c'était la terre . Il va mourir. Et après, il y a ? Nicolas Copernic qui, mille ans après, il va pas avoir le même avis. Il va dire que le centre du monde c'est le soleil.
457	Maître	Et puis ?
458	Virginie	En suite, y'a Galilée qui va arriver.
459	Maître	Combien de temps plus tard ?
460	Virginie	Ouf.
461	Rémi	Ah ou, ah oui.
462	Maître	A peu près.
463	Laura	Cent ans.
464	Maître	Cent, cent cinquante. Une centaine d'année plus tard, Galilée qu'est-ce qu'il a dit ?
465	Virginie	Lui, il a fait plutôt des inventions. Puisqu'il a inventé les lunettes.
466	Vincent	Il a découvert le satellite de Jupiter.
467	Virginie	Enfin, il a découvert parfaitement tout.
468	Maître	Voilà. Il a continué le travail de Copernic. Et puis il a prouvé, avec des instruments beaucoup plus modernes, il a dit « oui, oui, oui, c'est sûr, c'est Copernic qui a raison. Est-ce que vous savez ce qui lui est arrivé à Galilée ?
469	Laura	Arrivé ? C'est écrit ?
470	Virginie	Non, c'est pas marqué !
471	Estelle	Qu'est-ce qui lui est arrivé ?
472	Maître	Est-ce que vous croyez que les gens ont bien accepté cette idée que finalement... à l'époque ?.
473	Virginie	Non, pas trop.
474	Laura	Et l'église, comment ils ont réagi ? Parce que ils l'ont cru pendant mille ans que c'était vrai, et après ils se sont aperçu que c'était faux.
475	Rémi	Ouais
476	Maître	Et alors.
477	Virginie	Ils étaient pas contents, pas d'accord .
478	Laura	D'après moi, ils l'ont pas cru au début ils l'ont pas cru.
479	Maître	Ben...
480	Virginie	Et puis après, ils se sont rendu compte que c'était vrai ce qu'il disait.
481	Maître	Ben, non seulement ils l'ont pas cru. Mais en plus, ils l'ont mis en prison.
482	Virginie	Oh !
483	Laura	Ils sont bêtes, alors.
484	Maître	Alors, il avait raison. Et puis il a été mis en prison. Ca on pourra le voir un autre jour.
485	Laura	Il est mort en prison ?
486	Maître	Il est mort après bien sûr... Mais c'est après qu'on s'est aperçu qu'il avait raison.
487	Virginie	<i>Inaudible.</i>
488	Maître	Mais oui mais à l'époque, y'a pas beaucoup de savants et les nouvelles idées, comme ça, ça fait peur. Ca plaît pas trop. Rappelle-toi les aventuriers qui partaient à la mer ; ils croyaient que la terre au départ...
489	Rémi	Ouais, elle était plate.
490	Maître	Mais le premier qui a dit que la terre elle était ronde.
491	Vincent	Ils l'ont pendu.
492	Laura	Non.

493	Estelle	Parce qu'il y en a qui disent que c'est des sorciers.
494	Virginie	Ils auraient dû vérifier.
495	Laura	Ils auraient dû vérifier avant de le mettre en prison.
496	Rémi	Oui, c'est vrai.
497	Estelle	Comment tu voulais vérifier.
498	Maître	Alors... ?
499	Laura	Eh ben, ils faisaient le tour du monde, ils regardaient.
500	Vincent	Oui mais ils avaient peur.
501	Virginie	Peut être ils auraient pris les instruments qu'il avait pris et ils auraient regardé et ils auraient vu que c'était vrai.
502	Rémi	Et si ça avait pas marché.
503	Estelle	Parce que peut être, lui il avait l'habitude pour les faire marcher, les instruments.
504	Maître	Oh , les instruments, ils étaient pas très compliqués, hein ! Il avait inventé la lunette astronomique qui permet de voir de très loin et grossir. D'ailleurs vous savez qu'actuellement sur Internet y'a ce qu'on appelle un moteur de recherche, pour trouver ce qu'on a besoin. On écrit le mot... Par exemple, ben vous voyez à la télé comment ça se passe. Caleçon, hop, et c'est le chien qui va chercher un caleçon. Bon ben ça s'appelle un moteur de recherche. Et il y a un moteur de recherche qui s'appelle Copernic.
505	Laura	Ouais !
506	Maître	Donc, si vous le rencontrez , vous penserez que Copernic, on n'a pas choisi ce nom au hasard. Parce que Copernic c'était un chercheur, c'était un savant.
507	Virginie	Pourquoi ils ont pas mis Copernic en prison ?
508	Vincent	Parce qu'il était mort.
509	Maître	Copernic, ça s'est pas bien passé pour lui non plus. Ne te fais pas de souci. Attends, on est un peu limité par le temps. Je voudrais juste que vous essayiez de me répondre à la question « A ton avis, pourquoi les découvertes de ces savants ont-elles été importantes pour l'humanité ? »
510	Vincent	Je peux aller aux WC ?
511	Maître	On a fini, deux petites secondes. Ecrivez-le, deux petites secondes.
		<i>SILENCE (Quelques minutes)</i>
512	Maître	Alors Rémi, d'après toi, pourquoi les découvertes de ces savants ont-elles été importantes pour l'humanité ?
513	Rémi	J'ai pas trouvé.
514	Maître	Tu n'as pas trouvé.
515	Virginie	Moi, j'ai mis « C'est pour montrer aux gens de l'époque leur erreur ». Ce qu'ils avaient fait. Et aussi pour l'Eglise.
516	Maître	Et pour nous, qu'est-ce que ça nous apporte ?
517	Virginie	C'est pour montrer aux gens leur erreur.
518	Maître	Non mais, chacun peut avoir son idée, les enfants. On est pas obligé de dire ... Y'a aucune réponse là... Aucune réponse n'est juste, aucune réponse n'est fausse. C'est une idée. D'après toi pourquoi ça c'était important ? Ou pour toi, c'est peut être pas important ? Je sais pas . Chacun peut avoir son idée.
519	Laura	Car l'Eglise croit en Dieu.
520	Maître	Donc, toi tu penses que c'était important de faire cette découverte par rapport à la religion ?
521	Virginie	Oui.
522	Maître	Et pourquoi ?
523	Laura	Comme il regarde l'astronomie, c'est Dieu qui commande tout. Donc si il regarde l'astronomie c'est grâce à Dieu.
524	Maître	Donc toi, c'est un problème de religion. Toi Vincent ?
525	Vincent	J'ai mis que « parce que l'Eglise ont dit que Ptolémée avait tort »
526	Maître	Donc, toi aussi c'est un problème de religion.

527	Vincent	Eux, ils disent que le centre c'est la terre.
528	Maître	Eh alors ? Qu'est-ce que ça veut dire l'humanité ?
529	Rémi	La nature humaine.
530	Maître	Pour les hommes en général. Quand ont dit les hommes, c'est l'homme avec un grand H. Ca veut dire quoi les hommes avec un grand H ?
531	Virginie	Les hommes importants.
532	Maître	Ah non, c'est les hommes, les femmes, les enfants. C'est tout. C'est l'homme. L'homme en tant qu'animal.
533	Laura	C'est important aussi pour l'école, pour que on enseigne ça aux enfants. Et après on pourrait faire un projet sur ça
534	Virginie	Et houais si par exemple on fait un exposé sur l'espace et que on suive encore le truc de Prothémée (<i>Le maître s'aperçoit que la cassette audio est terminée : il tourne la cassette</i>)
535	Maître	Quoi ? Quoi ?
536	Virginie	Si à l'école on suivait toujours Ptolémée (<i>prononcé avec difficulté</i>) si on aurait fait un exposé sur l'espace on aurait eu tout faux.
537	Maître	Oui, mais si on le sait pas.
538	Laura	Oui, mais, après y'aurait bien eu quelqu'un qui aurait eu l'idée de reprendre ce qu'il a fait.
539	Maître	Oui
540	Virginie	Et ensuite, à mon avis, on va pas être très contents de nos erreurs.
541	Maître	Houais (<i>Le maître interroge Estelle qui n'a pas donné sa réponse</i>) Toi ?
542	Estelle	Parce que pendant mille ans on a cru que le centre du monde c'était la terre alors que c'était le soleil
543	Maître	D'après vous, c'est important qu'il se soit trompé Ptolémée ?
544	E*E*E*E*E	Oui
545	Laura	Oui, parce que toute notre vie on se sera trompé. Et après un jour où il y aura quelqu'un qui dira le contraire, eh ben, on le mettra en prison. Et après on verra que toute notre vie...
546	Vincent	Parce qu'après on sera habitué.
547	Maître	Est-ce qu'on peut lui en vouloir de s'être trompé ?
548	E*E*E	Oui, non.
549	Laura	On peut lui reprocher. On lui dira «Quand même tu t'es trompé, c'est énorme !!
550	E*E*E	Oui ! oui ! oui !
551	E*E	Non, non.
552	Estelle	C'est l'Eglise. En plus que l'Eglise elle l'a mis en prison à lui. Que c'était grâce à lui qu'il avait peut être...
553	Maître	Les deux sont allés en prison. Copernic aussi il est allé en prison à cause de ça. Alors toi tu lui en veux à Ptolémée d'avoir dit ça ?
554	Laura	Moi je lui en veux hein !
555	Virginie	Moi je lui en veux... On peut pas trop lui en vouloir puisque... Est-ce qu'il savait qu'il s'était trompé ?
556	Rémi	Oui, il a pas fait exprès.
557	Virginie	Il le savait pas.
558	Maître	Moi je vous pose une autre question. Si Ptolémée n'avait rien dit, est-ce que quelqu'un se serait intéressé à ça ?
559	Vincent	Sûrement.
560	Laura	Oui, sûrement, sûrement !
561	Virginie	Ouais.
562	Laura	S'ils aiment l'astronomie, ils se seraient sûrement intéressés à ça.
563	Laura	Et pourquoi l'homme il cherche toujours à savoir tout ça ?
564	E*E*E	<i>Brouhaha</i> . Pour la découverte de ces savants.
565	Maître	Pour découvrir. Oui mais qu'est-ce qu'il cherche, l'homme ? Quelle est la

		grosse question que cherche l'homme ? Tout le temps.
566	Virginie	Qu'est-ce qu'il va se passer dans l'avenir ?
567	Laura	Quelle est la vraie vérité ?
568	Maître	La vraie vérité c'est quoi ? La vérité de quoi ? (<i>rires du maître</i>)
569	Laura	Il cherche aussi comment est la terre, de quoi elle est formée.
570	Maître	Est-ce que tu crois qu'on le sait pas ça ?
571	Virginie	Si, on le sait.
572	Laura	Avant on le savait pas.
573	Maître	Avant, on le savait pas. Maintenant est-ce qu'on le sait ? Oui ! Est-ce qu'on continue à chercher ?
574	E*E	Oui, Ah ben oui !
575	Maître	Pourquoi, qu'est-ce qu'on cherche ? Encore.
576	Laura	On cherche s'il y a de la vie sur les planètes qu'on voit.
577	Maître	Et une fois qu'on aura trouvé s'il y a de la vie dans les planètes qu'est-ce qu'on cherchera ?
578	Virginie	On continuera.
579	Maître	Et on continuera toujours à chercher. Parce que c'est le propre de l'homme de chercher.
580	Virginie	On verra par exemple qu'est-ce que c'est leur habitat.
581	Vincent	Tant la question c'était de savoir pour l'homme, qu'est-ce qui se passait en dehors de lui, au-dessus de lui, dans le ciel.
582	Maître	Ben il cherche l'homme. Et ce que cherche surtout l'homme, c'est de savoir d'où il vient. Comment il est apparu sur terre. Et on a besoin de tout ça pour arriver à le comprendre. Peut être qu'un jour on arrivera à le comprendre. Et on avance, petit à petit. On va aller sur les planètes maintenant. On va peut-être découvrir des choses. Et au fur et à mesure, même si le jour où on aura découvert d'où on vient, je pense que comme le dit Laura, l'homme continuera à chercher, toujours, toujours... Alors, est-ce qu'on peut lui en vouloir à ce Ptolémée ?
583	E*E*E*E*E	Non
584	Maître	Eh ben non qu'on peut pas lui en vouloir. Bien sûr que non.
585	Laura	Il a pas fait exprès.
586	Maître	On va arrêter là, c'est bien. Je pense que vous vous êtes bien débrouillé. C'est très bien.

3.2. Transcription de l'entretien post-séquence avec le maître Didier

20 juin 2002

D = Didier

I = Interviewer

Le maître a, avant l'entretien, lu le script de la séquence et visionné la cassette.

1	I	Alors, tu as revu cette cassette ?
2	D	Oui je l'a revue...J'ai été très heureux de la revoir...
3	I	Tu as dit juste avant que tu t'étais régalé
4	D	Oui, parce que...On a du mal à s'imaginer, on a du mal à se voir...Et...been, je me suis bien aimé...Je suis content de ce que je faisais...(rires communs)...Non, non, mais, sans égocentrisme...J'ai...Non...J'ai vu que donc, finalement, ce que je faisais y'a x années, ben ça n'a pas changé, quoi...Pourtant, c'est réflexe, c'est pas ...Je réfléchis pas à ce que je fais...forcément...J'ai pas dit : « Tiens, j'vais faire comme ça.....Ca vient en fonction des ...de ce que te demandent les enfants...C'est...c'est spontané...
5	I	C'est spontané ?
6	D	Ah, houais...
7	I	Et alors, qu'est-ce que c'est que tu as bien aimé, dans cette séquence ?
8	D	Les enchaînements...les enchaînements et puis euh...j'ai remarqué qu'il y avait plusieurs phases...Et ça j'avais jamais fait attention...
9	I	Alors, est-ce que tu peux m'en dire un petit peu plus sur les enchaînements et sur les phases ?
10	D	Alors, les enchaînements, c'est pouvoir répondre aux enfants...euh...tout en ne s'écartant pas trop du sujet...et tout en leur répondant...Parce ce que c'est une lecture...mais euh...on...on est là pour leur apprendre le maximum de choses...Donc, ne pas rester concentré sur la lecture, la lecture, la lecture...On a un texte, on a deux questions, on répond aux questions...euh...non, ça fait rien...Si on peut rester cinq heures sur un texte, à la limite...tant qu'y'a de la demande, c'est qu'on peut...c'est qu'y'a quelque chose à dire...Donc, euh...c'est très bien de pouvoir s'en écarter...Enfin, moi j'ai trouvé que c'était très bien de pouvoir s'en écarter...Et, les différentes phases...alors ça, j'avais jamais remarqué...donc ça sera à étudier...euh...je m'aperçois que...la...suite à la première lecture...ce qui gêne le plus les enfants, c'est le vocabulaire...Donc, c'est vraiment une phase...euh...indispensable...qu'on ne peut pas occulter...Et, on a tendance, je dirais, avec le métier, à penser que les enfants savent...Et c'est le danger, parce que...euh...il faut – je pense que c'est assez dur—il faut toujours se dire « Y'en a peut-être un qui ne sait pas »...Et s'il ne sait pas, eh ben, il ne peut pas être intéressé par le sujet...Hein, donc, si on regarde en plus les enfants, on s'aperçoit que...plus on donne la définition des mots, plus ils s'intègrent

		<p>dans la lecture...Plus ils rentrent dedans...d'une part...Donc, c'est la première phase : après une première lecture, les enfants ont plus ou moins compris, ou même rien compris...Et, euh...ils sont énormément gênés par le vocabulaire...Donc, y'a un gros travail d'abord de vocabulaire...Ce qui fait que...une lecture...un texte comme ça – qui fait, je sais pas, une quinzaine de lignes – ...ben...on va y passer du temps...C'est pas grave...On va y passer du temps, on s'en fout...hein...Et d'ailleurs, la première phase a duré pas mal de temps...Parce qu'il y avait énormément de mots difficiles, euh...des mots scientifiques...qui n'ont pas forcément une explication facile, donc, euh...il faut se mettre à leur portée...ça c'est le métier, c'est normal...y'a pas de problème dans ce domaine...Donc, cette première phase, dégrossir le vocabulaire...c'est ce qu'on retrouve d'ailleurs dans le problème...dans le problème de mathématique...C'est exactement la même chose...Et, lorsqu'on regarde d'ailleurs ce film, on s'aperçoit que lorsque le vocabulaire a été dégrossi, ben, la deuxième phase naturelle, c'est de rentrer dans le texte...C'est-à-dire de se poser des questions...je dirais presque déjà du second degré...Quand un gosse dit : « Mais qu'est-ce qu'elle vient faire l'Eglise, là-dedans ? »...C'est-à-dire que...il a commencé à se faire une idée du texte... et d'un coup... puisqu'il a compris en gros l'essentiel, euh... « Que vient faire l'Eglise là-dedans ? »...</p>
11	I	<p>Ce que tu veux dire c'est que quand il a compris euh... l'essentiel du texte, ou du moins quelques idées du texte, il s'autorise à poser des questions...</p>
12	D	<p>Voilà...Donc, on peut pas, à la limite, je dirais presque...le bilan...le bilan rapide...C'est...On devrait pas leur donner des questions...finalement en lecture...Je veux dire...Je me demande si on devrait...si...l'idéal, ça serait de...Faudrait essayer de donner un texte aux enfants, et les questions viendraient toutes seules...C'est-à-dire que, nous on n'aurait même plus besoin de questions à poser...Parce que si ils sont vraiment dans le texte, les questions vont venir naturellement...pour des textes comme ça, c'est-à-dire qu'y'a des textes qui leur apprennent vraiment vachement de choses... Je pense que pour un texte de style « le petit chaperon rouge »...bon...Y'aurait peut-être d'autres choses à faire...Mais des textes comme ça, qui sont difficiles pour des gamins de dix-onze ans, euh...j'ai trouvé que c'était difficile, comme texte...</p>
13	I	<p>Oui</p>
14	D	<p>Euh...ben, on peut y arriver quand même...Mais on peut y arriver, finalement...C'est eux qui arrivent...C'est eux tout seuls...</p>
15	I	<p>Tu es sûr que c'est eux tout seuls ?</p>
16	D	<p>Attention !!! Moi, je les guide dans leurs questions, mais à partir de ce que eux me disent...C'est-à-dire que...on va arriver à leur faire comprendre le texte...finalement...par les questions que eux auront posées...Hein...Bien sûr on est là pour aiguiller...C'est normal...Moi je l'ai ressenti comme ça...Donc, j'ai ressorti, j'ai ressenti surtout ces deux grosses phases...Cette phase de vocabulaire...et ensuite...lorsque les enfants ont bien</p>

		compris tout le vocabulaire – et il faut pas avoir peur d’y passer du temps—et bien à ce moment-là, eh bien ils vont se poser obligatoirement des questions...Ils vont se poser des questions...
17	I	Quelle était...Une fois que les vocabulaires ont été euh...on a répondu aux questions de vocabulaire .même si, on s’aperçoit aussi qu’à un moment donné tu dis « Bon, ben maintenant, on va essayer de résumer »
18	D	Alors
19	I	Attends, attends, excuse-moi, parce que...après je te laisserai la parole... « on va essayer de résumer » parce que tu pensais que les questions de vocabulaire, ça y est, c’était acquis...Et bien non, on s’est aperçu que certaines, d’autres, revenaient et que finalement non, ça n’est peut-être jamais totalement acquis les questions de vocabulaire...
20	D	Voilà...
21	I	Vas-y
22	D	C’est pour ça que je te dis qu’il faut pas avoir peur d’y passer du temps...Et donc dans cette première phase...y’a ce qu’on retrouve dans les problèmes de mathématiques...l’appropriation du texte...On ne peut comprendre quelque chose que si on se l’est approprié...Mais, un tel va se l’approprier d’une certaine manière, et un autre va se l’approprier autrement...
23	I	Oui...
24	D	Tout ça pour comprendre la même chose...Mais chacun va se le faire à son idée...Donc, il est bon, je pense, de vérifier si l’idée que se fait l’enfant de cette chose-là, est proche, bonne, par rapport au texte qu’il a...Hein...parce qu’ils sont surprenants les enfants quand même, hein...On peut des fois penser qu’ils ont compris mais...au moment de...Enfin...l’appropriation, c’est une chose, et puis, ressortir ce texte...oh...c’est un autre mot, je sais pas...euh...Le fait de le ressortir... à sa manière ??
25	I	Oui, de l’interpréter, peut-être ?
26	D	L’interprétation...voilà, c’est ça que je cherchais...Et l’interprétation, ben, il peut y’avoir, des fois, un décalage...Donc c’est...c’est...c’est exactement le même principe que le problème de math !!!...Si tu te l’es pas approprié, comment tu peux te poser des questions qui vont t’amener à trouver la solution ? On peut pas...et là c’est pareil...Si tu, si toi tu ne t’es pas...enfin moi, adulte, je le fais...Quand je lis quelque chose, je me le transcris instantanément...Enfin, je pense que tout le monde fait ça...Je pense, je sais pas, j’ai pas étudié, hein, ce genre de chose...C’est pour ça...je dis que ça devient intéressant après...On a besoin de savoir...le cheminement de la pensée...Mais, euh...moi quand je lis un texte...je me le transcris – surtout un texte difficile – sinon, je peux pas continuer de le lire
27	I	Bien sûr
28	D	Donc, je pense que pour les enfants c’est pareil...Mais les enfants, eux, ils vont être bloqués dès le deuxième mot...Donc, à la limite, quand on leur dit : « Lisez le texte ! », je me

		demande si c'est intelligent de faire ça...On ferait mieux de dire, peut-être, lisez les deux trois premières phrases...Je sais pas, hein, faudrait, faudrait faire des essais...sur des groupes, des comparaisons...
29	I	Oui, oui...
30	D	Tu vois ce que je veux dire ? Un groupe auquel on dirait : « Bon, vous lisez que les quatre cinq premières lignes » et un groupe où on leur dit : « Vous lisez tout le texte. »...D'un autre côté, lire tout le texte, ça permet de, de faire dégager un contexte...Donc, le contexte déjà, fait partie de l'appropriation, si on sait en général de quoi ça parle, bon, ben c'est peut être plus facile de s'approprier un texte...Donc ça soulève pas mal de...pas mal de petits trucs...C'est pour ça que j'étais content, si tu veux, j'étais euh...On n'a pas le temps forcément d'étudier euh...la manière dont on s'y prend pour faire quelque chose...Tu vois ?
31	I	Houais
32	D	Donc, ce recul, là, comme ça, c'est je trouve que c'est vachement formateur...
33	I	Alors, on va peut-être en revenir à ce que tu disais...C'est-à-dire que ce qui t'a un petit peu sauté aux yeux, c'est d'abord les enchaînements et le fait qu'il y ait plusieurs phases...Je me pose des questions de vocabulaire de façon à pouvoir ensuite rentrer dans le texte...et de pouvoir interpréter, poser des questions...D'après toi, une fois que les enfants euh...ont a peu près...se sont à peu près approprié le vocabulaire...comment dire...quelles ont été les questions, les problèmes, auxquels ils se sont heurtés, là, dans ce texte particulier-là ?
34	D	Alors, lorsqu'ils se sont appropriés le vocabulaire, supposons que tout ça était bien net...Euh...Y'a eu un gros problème de chronologie...Chronologie des personnages, et ça a été très difficile pour eux, euh...de d'imaginer qu'un personnage avait été là, mille ans avant un autre...
35	I	Houais
36	D	Et ça, ça les a...ils ont été surpris...ils ont été surpris lorsqu'ils se sont aperçus que finalement ces personnages ne vivaient pas à la même époque...Donc, ça, ça m'a frappé, frappé dans le sens où...ben le vocabulaire ne suffit pas finalement...Il faut aussi voir si dans un texte, s'il y a une certaine chronologie – ça peut être une chronologie dans l'espace, ou une chronologie dans l'action, ou je sais pas euh...-- hein, ça aussi c'est un problème...OK, l'enfant a compris les mots...Mais est-ce qu'il a compris le cheminement, l'enchaînement de l'histoire...
37	I	Donc, finalement, ce que tu as fait, c'est que sur le moment et petit à petit, tu t'es aperçu que la chronologie de l'histoire, ils ne l'avaient pas...
38	D	Non, voilà...
39	I	Et qu'est-ce que tu as fait à ce moment-là, pour faire en sorte que ce problème-là puisse surgir... ?

40	D	Ben j'ai enchaîné sur...sur...comment dire...je leur ai demandé s'ils avaient l'impression que ces personnes vivaient ensemble...Est-ce qu'ils étaient copains ?...Tout ça, bon, si tu veux, c'était un petit peu un...ça porte un nom, ça aussi, c'est...haaa !!!!... Le vécu... !!!! C'est être proche de leur vécu...quoi...quand t'es avec un copain, toi, est-ce que, même si vous n'avez pas les mêmes idées, est-ce que vous êtes quand même copains ? Vous parlez ensemble ? On est partis là-dessus...et, je me souviens plus exactement... <i>(il cherche à consulter le script de la séquence)</i>
41	I	Ben à un moment donné, tu leur as dit « Ils étaient copains »...et puis certains ont dit « Non »...tu as demandé pourquoi, et puis alors finalement tu les as menés –enfin, tu les as menés – ils ont commencé à dire que finalement c'est parce qu'ils n'étaient pas de la même époque qu'ils ne pouvaient pas être copains. Et c'est là où ils se sont aperçus que « pendant mille ans, on s'est trompé »...
42	D	Oui, et ça, ça les a choqués...ça les a choqués...On apprend à rentrer dans le texte...c'est la partie qui devenait très intéressante...Mais ce que je veux dire aussi avant, c'est donc que c'est pas parce qu'ils ont compris les mots qu'ils ont compris le texte...en plus...tu vois... ? Donc, les mots, il faut bien les remettre dans leur contexte, et ne serait-ce que l'ère, au début, l'ère, les siècles, tout ça, etc. ...C'est...moi j'aime beaucoup reprendre toujours – je pense que tout le monde le fait ça – mais dès qu'on a l'occasion de le faire, on revoit...Ben, tiens, qu'est-ce que c'est qu'un siècle, qu'est-ce que c'est qu'un millénaire, ça commence quand le premier siècle ? Parce que ça aussi, ça...c'est dur pour eux, hein ? Bon...Euh, à chaque fois que ça se présente, ça fait pas de mal de le répéter...Et, peut-être parce que c'était pas suffisamment acquis, finalement, malgré le temps qu'on y a passé dessus, ça leur avait échappé, ce problème-là...qu'ils ne vivaient pas à la même époque ? Hein ?
43	I	Et pourtant, c'est essentiel pour comprendre le texte !
44	D	Et oui, c'était essentiel...Donc, la philosophie du texte, de dire qu'il y a eu cette erreur pendant mille ans, ça a surgi ..euh...Mais je pense...c'est moi qui les ai un peu aiguillés là-dessus...
45	I	Oui, oui, prends le tien <i>(l'interviewer tend au maître le script de la séquence)</i> ...si, si t'en as un...c'est le tour de parole 384 page 10
46	D	384 page 10...je sais plus pourquoi je les ai amenés là-dessus... <i>(le maître relit)</i> Ah oui, j'avais embrayé sur le métier de chacun...ce qu'ils faisaient...Là aussi, j'ai...Tu vois, je crois que les enfants t'apprennent plus que tout le monde, parce que...Euh...y'a aussi science...C'est de la lecture, pour eux les matières sont bien compartimentées, tu vois, et là le gamin m'a dit « Mais je comprends pas pourquoi vous m'avez dit que c'était des sciences, c'est de la géographie »...Hein...Donc, ça aussi, ça les bloquait...alors que ça n'a rien à voir avec le texte...
47	I	Oui

48	D	Tu vois ce que je veux dire ?
49	I	Oui
50	D	Euh, c'était de lecture, ou de la géographie, puisqu'on était dans l'espace, mais là dans le texte, y'avait le mot science...On pourrait jamais imaginer que un mot dans le texte va les troubler parce qu'ils sont pas dans la matière dans laquelle ils devraient être...Tu vois ? Et peut-être que dans le problème de mathématiques, aussi, c'est une des difficultés qu'ils ont...ils sont en mathématiques...ils ont un problème qui parle de planète, de distance entre les planètes...eh ben, ça aussi, ça va peut-être les gêner...Il faudrait peut-être faire un problème de planètes quand on est en géographie...Peut-être que ça enlèverait des...je sais pas hein ? A voir...A voir...Non, mais, là aussi, y'a un truc auquel il faut faire attention, c'est que...c'est pas parce qu'on est en...Je sais pas...ça m'a choqué...ce truc-là, cette histoire de la science...
51	I	C'est pas parce qu'on est en ?
52	D	C'est pas parce qu'on est en, qu'on a une lecture sur la géographie, que ce mot là les a choqués...
53	I	Alors, on a une lecture sur la géographie, mais aussi, on est en histoire...
54	D	Ben oui, c'est de l'histoire, c'est de la science...
55	I	C'est de la géographie
56	D	Oui, mais, est-ce que t'aurais pensé que ça pouvait les gêner toi ? Ben non...on sait pas...
57	I	C'est complètement imprévu...
58	D	C'est tout imprévu, et c'est la difficulté à trente élèves, mais bon...
59	I	Oui, là tu l'as fait en groupe, mais tu le fais aussi à trente...
60	D	Ca prend plus d'ampleur...Mais ponctuellement comme ça, c'est bien...Ca serait, ça serait à...à continuer, quoi, à développer...Donc, si tu veux, c'est en fait, c'est eux qui guident...moi j'aime bien quand c'est...Euh...jeeee...on a une idée principale...on sait où on veut les amener...et à partir de là on guide...ça va sortir obligatoirement...A trente gamins, t'as toujours un qui va, à un moment donné, euh...te dire quelque chose qui va t'intéresser pour embrayer sur...où reprendre le bon chemin...Mais ce qui est dommage, c'est de laisser certains enfants sans réponse...Tu peux pas faire autrement à trente...C'est assez difficile...Il est possible, dès fois, ça m'arrive, même rien qu'en se mettant en rang, ça a sonné, c'est fini, on se met en rang, j'en prends deux ou trois et je dis : « Tiens, toi tu m'as dit ça, tout à l'heure »...Je lui réponds maintenant, comme ça, vite fait...Tu vois, en sortant...On est en train de sortir, euh...y'a des questions qui sont posées...des questions, je pense, il faut pas les laisser sans réponse...Tu vois ce que je veux dire ? Le gamin, il va pas te le redemander, mais il faut – bon pas tous, hein, y'a plein de petites questions comme ça c'est pas très important – mais y'en a d'autres, je crois, il faut, il faut les repérer, et puis, euh...il faut lui répondre même si on n'est plus dans le contexte...Ca fait rien...Faut lui apporter une réponse...

61	I	Pourquoi ? Pourquoi il faut saisir au vol ? Pourquoi faut pas laisser passer ?
62	D	Ben le gamin il est en train de se construire...on n'a pas le droit de laisser passer ça, quoi, si tu veux...et on n'a pas le droit de lui laisser se faire une fausse idée de la chose...
63	I	Sinon, ce serait irréversible ?
64	D	Ben, euh...pourquoi pas, j'en sais rien...Y'a de fortes chances...Regarde Ptolémée, il avait dit une erreur, hein...Tout le monde l'avait cru...
65	I	Alors cette histoire les a choqués...
66	D	D'ailleurs, j'ai insisté exprès là-dessus...
67	I	Laura, Laura...Tu as vu la réaction qu'elle a Laura, sur cette erreur-là ?
68	D	Elle est assez impardonnable...enfin, elle le trouve...elle a un sentiment de euh... de dégoût (<i>rire</i>)
69	I	Oui
70	D	De dégoût profond...Donc, c'est justement, suite à sa réaction, c'est ce qui est facile dans notre métier, je dirais, ça...C'est-à-dire que, que un enfant qui a une idée ou un sentiment qui n'est pas juste...Ce qui est extraordinaire, c'est d'arriver à lui démontrer qu'il se trompe peut-être...Et là c'était à la fois l'exemple et à la fois la réalité...Ptolémée s'était trompé, oui mais est-ce qu'il savait qu'il se trompait, lui...Ptolémée ? Donc, tu lui en veux, mais, est-ce que lui savait qu'il se trompait à l'époque ? Non ! Il était sûr de ce qu'il disait...Avec les moyens qu'il avait...Maintenant, les scientifiques à l'époque, on les croyait, mais on les croyait peut-être parce que ça arrangeait, on les croyait...mais...et puis aussi, si ça avait été maintenant, ce texte avec Internet, qu'on travaille, sur lequel on travaille beaucoup plus, j'aurais embrayé sur le fait que : « Et si Ptolémée avait dit n'importe quoi, exprès ? »...Et pourquoi pas, hein ? Parce que je l'ai fait cette année une fois, mais je vais le refaire...Je vais faire un texte moi-même sur Internet, je vais le mettre sur une boîte aux lettres, je vais leur faire aller chercher ce texte, et on va travailler dessus...mais ce sera que des trucs faux...Tu vois ? Et leur dire à la fin que c'est faux...Donc, pour mettre le doigt sur : « Attention, c'est pas parce que c'est sur Internet que c'est forcément vrai, c'est pas parce que c'est dans un livre que c'est forcément vrai aussi. »...Dans un livre, on a plus de chance que ce soit vrai, parce que, y'a des éditeurs, qui ont des...qui ont tout un système de – enfin, j'espère – de vérification ou...
71	I	Y'a des comités scientifiques
72	D	Comité scientifique etc. ...Donc on a plus de chance que ce soit vrai...mais, c'est très facile à cet âge-là de leur faire un truc comme ça quoi...je l'ai fait cette année une fois...C'était assez surprenant, c'est rigolo...Mais, euh...je vais le faire deux ou trois fois dans l'année...Pour créer ce petit réflexe : attention, ne pas prendre à la lettre tout, forcément...Hein, faut pas tomber dans l'excès non plus, mais, houais, bon, ben...ça fait partir de la vie, aussi, hein...Parce que finalement, quand tu fais des recherches, qu'est-ce que tu fais ? Tu en vois une, tu en vois deux, tu en vois trois...tu compares tes résultats...et à

		partir de là, tu vas toi, te faire ta propre idée...Hein...et si y'a quelque chose qui te gêne, tu vas aller chercher encore un nouveau bouquin...Donc, c'est justement par ce principe-là, les amener à aller chercher autre chose pour, éventuellement vérifier que c'est juste, et si tu veux faire un exposé, ben ce sera le principe de l'exposé...Tu pars d'un truc original, d'un texte premier, puis à partir de là, ben, tu vas pas te contenter de ce texte...C'est pas possible...
73	I	D'après toi, à travers ce texte, qu'est-ce qu'ils ont découvert de nouveau ? Parce que, bon, on en revient sur Laura, tu dis qu'elle était dégoûtée...C'est qu'elle a découvert quelque chose à laquelle elle ne s'attendait pas ...
74	D	Peut-être que c'est justement de se dire « Tiens, on nous apprend des choses, et c'est peut-être faux »...C'est peut-être faux...
75	I	Et ça, c'est quelque chose qui l'a beaucoup secouée
76	D	Beeen...Oui...et, c'est pour ça que c'est vers la fin, je sais pas pourquoi, à un moment je leur dis : « Nous, on essaie de vous apprendre des choses justes, c'est-à-dire que lorsqu'on sait pas, on préfère vous dire qu'on ne sait pas, mais peut-être, peut-être, qu'il y a certaines choses qu'on risque de vous apprendre et qui sont fausses aussi...Si on vivait à l'époque de Ptolémée, eh ben on vous apprendrait que le monde, les planètes tournent autour de la terre, parce que on l'aura vu comme ça, par les scientifiques...Donc, nous aussi, on peut se tromper...
77	I	Et ça, moi je pense que ça a été la découverte majeure de cette séquence...Tout au moins pour Laura, Virginie et peut-être un ou deux autres...
78	D	Ben je dirais que ça va effectivement pleinement dans le sens du rôle de l'école...C'est-à-dire...c'est pas forcément...on va pas apprendre : « Voilà, là y'a la terre, y'a la lune, y'a le machin... »...Ca va plus loin que ça...C'est former un adulte quoi, former des enfants à se battre dans la vie et à ne pas croire tout ce qu'on leur raconte...donc là on sort du domaine des matières, là, j'sais pas comment on dit, de l'apprentissage fondamental
79	I	De la transmission des savoirs ?
80	D	Voilà...
81	I	Est-ce que c'est le mot qui te... ?
82	D	Oui
83	I	On sort de là ?
84	D	Houais, on sort de là, on va plus loin, on va plus loin...
85	I	On fait quoi ?
86	D	On fait quoi, on fait quoi ? Tout n'est pas une science exacte...Un savoir, ça se construit, quoi...C'est pas forcément comme quand tu dis « c'est comme ça et puis voilà »...Y'a des choses qui se prennent comme ça, y'a des choses qui se construisent petit à petit...Là, elle a été choquée par ça, ben peut-être que ça va lui créer un réflexe de dire...moi, je crois que le meilleur réflexe que ça peut créer chez un gosse, c'est de ne pas se contenter, c'est une approche directe à un exposé...C'est-à-dire, tu formes la pensée de l'enfant à dire :

		« Je me contente pas de ce que j'ai, je vais plus loin que ça ». Et ça c'est du...c'est à un niveau supérieur...Arrivés en sixième, il faut qu'ils fassent des exposés...Donc tu vois c'est...le texte était bien choisi, parce que finalement on peut dépasser ce texte-question-réponse machin ...OK, t'as répondu ...Ta note c'est tant...On s'en fout de la note, quoi, à la limite...Tu vois ce que je veux dire ? Et on s'en fout des questions aussi d'ailleurs...C'est beaucoup plus formateur que ça, quoi...C'est pour ça, je dis, on est satisfait finalement avec un truc comme ça...Tu sors satisfait parce que tu penses très honnêtement que les enfants ont appris quelque chose...Ils ont appris quelque chose plus que ce que y'avait dans le texte quoi...
87	I	C'est-à-dire que on peut...que le texte te permettait d'aller au-delà de ce qu'on pouvait croire au départ... ?
88	D	Houais...tu me diras le chaperon rouge aussi...on peut aller très loin...finalement avec le petit chaperon rouge...On peut sortir énormément du texte, hein...
89	I	C'est peut-être la caractéristique des textes...
90	D	Et de la lecture, c'est de pouvoir aller plus loin que ce qui est écrit apparemment...C'est peut-être la caractéristique des textes, oui...
91	I	Et, est-ce que là, ils se sont trouvés face à un problème ?
92	D	Ils ont été confrontés au fait que les savoirs sont pas forcément vrais, ponctuellement vrais, et que tout peut être remis en cause
93	I	Ca a été peut-être la découverte majeure de la séquence...Est-ce que tu penses qu'ils ont été face à une situation de résolution de problème ?
94	D	Ah oui, c'est sûr
95	I	C'est-à-dire, explique...
96	D	Ben, on remarque à peu près les mêmes phases. C'est-à-dire, on lit le texte, on le dégrossit au niveau du vocabulaire...Deuxièmement on s'approprie le texte, parce que on a besoin de se faire sa propre idée...Troisièmement, on confronte les idées de chacun...Et puis, finalement, quatrièmement donc, ben il en ressort les questions qui se posent, et donc le raisonnement logique qui vient avec, parce que une fois que tout est dégrossi, les questions vont venir obligatoirement...Et les questions c'est quoi, ben c'est la résolution du problème, la résolution des idées qui sont transmises dans ce texte, la résolution du problème majeur effectivement de se dire « ben, une connaissance, n'est pas forcément acquise et fixe »...Tout vient tout seul...Donc, là, y'avait pas des opérations à choisir, y'avait peut-être des questions auxquelles il fallait répondre...Peu importe, comme tu dis, peu importe les questions, peu importe...On dépasse tout ça...Et dans un problème, c'est pareil...Lorsque le problème a été bien saisi, euh...ils se mettent à inventer eux-mêmes des questions...Ils se mettent à inventer eux-mêmes des questions...Et ça, c'est ce que je fais souvent à la fin...Quelle autre question on aurait pu poser, quoi ? Eventuellement, pourquoi pas ? Et là aussi c'est pareil...Est-ce que quelqu'un a des questions – alors pas du style quelle est la couleur du chapeau du chaperon

		rouge – mais des questions un peu plus fines, quoi...Et ce qui m'a bien plu, c'était le coup de l'Eglise : « Que vient faire l'Eglise là dedans ? »...Donc c'était quand même...c'est pour ça que je dis que c'était un texte difficile, quand même, hein, donc, les gamins ont...ont quand même bien réagi...Même Vincent qui est...Vincent et Estelle, quoi...
97	I	Est-ce que tu penses que ce texte qui au départ est parti un peu dans tous les sens – y'a eu de l'histoire, de la géographie, y'a eu une phase de vocabulaire—est-ce que on pourrait dire : « Oui, mais, est-ce que les enfants peuvent se retrouver là-dedans ? »
98	D	(<i>silence</i>) Oh ben oui, moi ça me dérange pas du tout...Bien sûr, bien sûr
99	I	Tu penses que...
100	D	Il faut...Attends, ils peuvent s'y retrouver si tu prends, si tu laisses le temps, si tu prends le temps...Si tu te dis, je fais une séance de lecture, ma lecture va durer une demi-heure, lecture, réponse des questions et tout ça...Non, ils peuvent pas s'y retrouver...Mais si tu prends le temps, et ça c'est l'avantage de notre métier, c'est que à la limite lorsque ça accroche, tu peux te permettre de continuer là-dessus...Moi, il m'est arrivé de faire durer des séances deux heures...Pourquoi ? Ben parce qu'ils étaient tous motivés...Tous...Point d'interrogation...Faut pas exagérer...Y'en a toujours trois ou quatre qui sont un peu en dehors...Mais qui écoutent quand même d'une oreille...tu sais ? Parce qu'il leur arrive, même à ceux-là, de poser des questions...d'un coup, comme ça...Parce qu'y'a un petit truc qui est passé...Tu vois ? Donc, moi je...dans ces cas-là, je suis pas limité par le temps...Moi, si ça peut durer trois heures, ça durera trois heures...tant que les enfants accrochent...Je pense que l'apprentissage, là il est maximum, à ce moment-là...Parce que chacun va retirer ses...ses propres billes des questions qu'il va poser...
101	I	Mais qui ne sont pas forcément les mêmes pour tous ?
102	D	Ah, non non, qui sont absolument pas les mêmes pour tous...
103	I	Donc en fait, d'après ce que tu dis, tu sais pas... Tiens, je vais être un peu provocatrice (<i>rire de l'interviewer</i>)...Finalement, quand tu sors de là, tu sais pas ce que chacun a appris... ???
104	D	(<i>silence</i>) Ben...Est-ce que je savais moi-même ce que j'avais appris de ce que j'avais fait là ? C'est plus tard que ça ressort...Est-ce que eux aussi peuvent savoir qu'ils ont appris quelque chose réellement ? Je pense pas que le savoir ça se construise comme ça, hein...Le savoir c'est une...euh...Tu démarres, t'as un plan...euh...Tu démarres t'as un plan...Y'a vraiment le jour où la maison est finie que tu vois ce que ça donne...Bon, ben là, finalement, on pose des pierres...Moi je crois pas que...je crois pas que euh...notre fierté c'est de dire ils ont appris quelque chose...Moi je pars jamais de ce principe-là...Euh...D'abord, on apprend tout le temps, hein, et justement, on a appris quoi ? C'est pas parce qu'ils ont répondu à une question qu'ils ont appris euh...Et puis d'abord, est-ce qu'on veut vraiment leur faire apprendre quelque chose ? (<i>silence</i>)
105	I	Est-ce qu'on veut vraiment leur faire apprendre quelque chose ?

106	D	Ben, on veut bien sûr leur faire apprendre quelque chose (<i>rire du maître</i>)...On a des idées derrière la tête...Hein, on a une idée derrière la tête...Bon, en dehors de tout problème historique, géographique etc. ...les ...l'idée principale de ce texte n'était pas forcément quelque chose de facile à amener...Donc, c'est risqué...euh...On...Enfin, je me sers de ce qu'ils vont répondre pour les amener à ça
107	I	D'accord
108	D	Si jamais on n'y arrive pas...Y'aura quand même des choses qui seront sorties : l'ère, les siècles, des gens qui ne vivaient pas à la même époque et qui pourtant pouvaient travailler sur les mêmes idées, euh...repandre une idée qui a été maintenue pendant des milliers d'années...Ca va peut-être pas forcément ressortir tout de suite...Et un jour ou l'autre ça peut ressortir avec le vécu de l'enfant qui va être confronté à quelque chose...Tu vois ? Alors se dire...Oui...On peut pas savoir...Non...je...je...Non, on peut pas savoir s'ils ont appris quelque chose...On a des normes, on a le travail par cycle...D'ailleurs, c'est pour ça...Ils ont fait par cycle...Pourquoi par cycle ? Ben...on n'est pas sûr de ce qu'ils apprennent...On peut pas dire : « A la fin du CE2, ils savent ça !!!...Ou à la fin du CM1 ils savent ça »...Non, c'est...euh...Ca va être répété x fois, et peut-être ça va être acquis à un moment donné...Mais acquis...Moi y'a des choses que j'ai acquises...des choses simples...que j'ai acquises à 35 ans...J'ai compris des trucs à 35 ans...Pourtant c'était simple...Donc, euh...Je pense pas qu'il faille se dire : « Je suis content, là ils ont bien compris... »...Non ? On a mis le doigt sur quelque chose et puis...ça mûrit...Voilà, ça mûrit...On a arrosé, ça mûrit...Apprendre quelque chose... ?... Oui, y'a des choses qui s'apprennent...Technique opératoire...Voilà, ben, une addition, ça se fait comme ça...On met les chiffres les uns en dessous des autres...Euh...Tu comprends ?
109	I	Oui, oui, oui
110	D	Bon, là ça s'apprend...Enfin, je veux dire...on peut leur apprendre...Tu fais comme ça, hein ?...Tu fais comme ça mais après tu peux faire comme tu veux...Hein ? Ca aussi c'est...c'est euh...Je pense...Et là euh...Je pense que...on doit donner une méthode aux enfants...d'accord ? ...et à partir de cette méthode-là, eux vont pouvoir se créer leur méthode...Mais ...Euh...Il faut faire très attention parce que...euh...le fait de donner une méthode ça peut fixer chez certains définitivement un raisonnement...et leur dire « Il faut faire comme ça... » C'est là où il faut faire très attention, et...et... Chais pas, il faut pas...Mais je crois qu'il faut quand même donner une méthode...On est là pour donner une méthode...Sinon l'enfant est perdu...Il a une feuille blanche...Il sait pas comment s'en sortir...
111	I	Ce serait une base de départ ??
112	D	Voilà, ce serait une base de départ...parce que...à partir de là, il pourra construire sa voie...Mais faut pas dire...Voilà, y'a ça, essayez de trouver...Et là, ils trouveront, mais ils mettront très longtemps...Tu vois, le fait de pouvoir leur donner un point de départ, et de bien

		insister en disant « Mais attention, vous pourrez faire, vous, comme vous voulez, mais on peut faire comme ça »...Et après insister à la limite sur d'autres...Enfin, là, on sort de la lecture, mais...insister sur autre chose en leur disant « Ben tu vois, lui il a fait comme ça, il est arrivé au bout, tiens lui, il a fait comme ça et il est arrivé aussi...Tu vois au départ, vous aviez tous ça, et chacun s'est construit son petit »...Hein, donc, là, y'a des choses que l'on...qu'on leur apprend... « C'est comme ça...OK les enfants, vous pouvez faire comme ça c'est bien »...Là on sait qu'ils ont...qu'ils savent...Tu vois ce que je veux dire ?
113	I	On peut le contrôler ?
114	D	On peut le contrôler...Voilà...Mais des connaissances comme ça (<i>il montre le texte sur Galilée</i>) tu peux pas...tu peux pas savoir...
115	I	Est-ce qu'on peut dire qu'on peut pas les contrôler ? Ou alors comment on les contrôle ?
116	D	SI...si... On pourrait les contrôler mais attention...C'est pas parce que tu contrôles, que tu vas t'apercevoir que c'est acquis...Quand est-ce que quelque chose est acquis ??? Hèèèè !!!! Est-ce que tu le sais toi si tout ce que tu as lu c'est acquis ??? Non, peut-être à un moment donné tu vas avoir besoin d'un truc...Tu sais que tu l'auras lu...Et pourtant tu t'apercevas que c'est pas acquis puisque t'arrives pas à le ressortir...D'accord ? Bon ben eux, c'est pareil...C'est peut-être même encore plus difficile parce qu'ils apprennent tellement de choses !!!...Mais apprendre c'est une chose...Acquérir c'est autre chose...Y'a des choses qui s'acquièrent jamais...
117	I	Et alors, comment on fait pour évaluer tout ça, là, ces machins de lecture ?
118	D	Alors moi, pour évaluer tout ça...euh...Ben éventuellement, euh...on organise des comment dire – pas des tables rondes – mais des débats, que eux font tous seuls, gèrent tous seuls...C'est-à-dire que...ils exposent éventuellement...Ben c'est un peu l'appropriation...S'ils arrivent à ressortir quelque chose, ben c'est qu'il y a un...y'a quelque chose qui est passé...Si ils se sont approprié le texte...Hein, donc, ils vont pouvoir, s'ils arrivent à ressortir la chronologie, s'ils arrivent à ressortir l'idée principale que quelqu'un s'était trompé, finalement, pendant mille ans, euh...on peut dire qu'ils ont acquis le texte, l'histoire du texte...Mais pas forcément acquis les idées, puisque les idées vont peut-être évoluer avec le temps...leurs idées, leurs propres idées...Leur philosophie, hein...Ca va plus loin...C'est pour ça que je te disais, là ça touche à la philosophie...de chacun...C'est-à-dire « Ben on me dit des choses, et c'est pas forcément vrai »...
119	I	Et en plus on peut être puni même si on dit des choses vraies
120	D	Et on peut être puni si on dit des choses vraies, puisqu'on va en prison...Et ça aussi, ça les a choqués...
121	I	Ils peuvent peut-être se dire que ça peut se répéter même maintenant...
122	D	Bien sûr...Donc, je pense que...on peut contrôler qu'ils ont acquis le texte...parce qu'ils sont capables de le redire à leur manière, ils sont capables de l'exposer aux autres, de

		l'exposer à une autre classe, ou etc. ...Mais les idées plus profondes...On peut pas...
123	I	Elles peuvent pas être contrôlées ?
124	D	Non ! Ca peut pas être contrôlé...
125	I	Finalement, on est parti d'un texte...et je suppose que toi avant de l'avoir...
126	D	J'te coupe...Ca pourrait être contrôlé si dix années plus tard, par exemple, tu rencontres un élève, chercheur, qui démontre quelque chose...Et là, il fait intervenir la rigueur scientifique...C'est-à-dire que tout ce qu'il dit est prouvé...Tu vois ce que je veux dire ? Mais, bon, ça semble logique...puisqu'il est parti dans la recherche, donc il a ...son raisonnement de chercheur...y'en n'a pas des...Tu vois ce que je veux dire ?
127	I	Est-ce que tu veux dire s'il a transféré cette capacité-là dans le domaine de ses recherches..
128	D	Ailleurs...Ca pourrait aussi peut-être, lorsqu'il va sur Internet, après, dans la classe, qu'il lit et qui spontanément te dit « Ah, mais c'est peut-être faux !!! »...Tu vois ? Donc, là on pourrait se dire « Ah !!!Y'a un petit quelque chose, y'a un petit quelque chose !!! »...Mais il faut pas rêver...Sur trente élèves...Euh...Vérifier trente élèves...un acquis comme ça !!! C'est pas faisable...Je pense pas qu'il y ait...Je pense pas qu'il y ait moyen...Parce que quand on vérifie, on fait une photo d'un savoir à un moment donné...Mais ça évolue, ça...Ca évolue, ça se dilue, ça...Ca se conforte ou ça...l'inverse...ça s'infirmes, ça se...
129	I	Ca se délite un peu ??
130	D	Oui, oui, c'est un peu comme les vaccins hein !!! Les vaccins, tu donnes la première dose...Ca fait un effet, puis l'effet chute rapidement...hein...comme l'apprentissage...Si tu redonnes pas une petite dose rapidement...ça remonte et la courbe redescend mais beaucoup plus lentement...Et puis au bout de x injections, bon, ben,...c'est là, quoi...Mais là c'est la pensée...C'est déjà plus difficile...C'est pas une connaissance...Une connaissance, tu peux toujours vérifier une connaissance...Parce que la connaissance est toujours là...Connaissance, euh...Le texte...Les planètes tournent autour du soleil...Je peux vérifier six mois après...Bon...Mais une pensée !!! C'est pas possible, je crois pas que ce soit possible de vérifier la pensée...Parce qu'une pensée, ben, comme son nom l'indique, ben c'est une pensée...Ben, ça évolue, ça c'est tout ce qui va se passer va faire évoluer ta pensée...euh...
131	I	Est-ce que tu pensais, justement, avant d'avoir travaillé ce texte avec ces élèves-là, que ça allait t'amener si loin ?
132	D	Ah, non !!! (<i>silence</i>)...Non !!! Je compte beaucoup sur le spontané...Ce texte était difficile...Euh...Je m'étais même dit : « C'est un peu présomptueux, quoi !!! »...Tu vois ce que je veux dire ? C'est peut-être un peu présomptueux...Mais la difficulté a été compensée par le temps qu'on y a passé et l'intérêt que les enfants ont quand même porté à ça...tu vois ?? Donc, c'est un peu suicidaire, parce que tu sais pas comment ils vont réagir !!! A la limite

133	I	Suicidaire ??
134	D	Suicidaire, parce que s'ils accrochent pas...Tu...toi, ton but, c'est de les faire accrocher...Mais...bon...t'es...chais pas moi...t'es...Y'a des jours où ça va et des jours où ça va pas...J'en sais rien...C'est comme ça
135	I	Oui
136	D	C'est comme ça...Là ils ont accroché...C'est super...C'est super...
137	I	Et si ça va pas ? Tu fais quoi ? Tu vas pas te tirer une balle quand même ?
138	D	Ben, non, si ça va pas euh...On peut laisser de côté, mais quand ça va pas, y'en a toujours qui accrochent un petit peu, si tu veux...Donc, c'est avec ceux qui accrochent qu'il faut essayer d'entraîner tout le monde...Parce que le but du jeu, aussi, c'est la motivation...Il faut motiver...Alors, bon, euh...
139	I	On a l'impression que tu as vachement confiance dans le groupe
140	D	Ah ben, moi, je fais confiance...Je te dis quand tu as trente gosses...Même là avec six...c'est plus facile, parce que c'est plus...euh...On peut répondre à tout le monde...Voilà pourquoi c'est plus facile...Mais, quand tu as trente gosses...je te dis...c'est très rare...je crois pas que ça m'est arrivé...qu'y'en n'ait pas un qui te sorte ce que tu as envie de voir sortir...C'est quasiment impossible
141	I	Oui, ou quelque chose auquel tu puisses te raccrocher...
142	D	Voilà...C'est quasiment impossible
143	I	C'est quasiment impossible...Donc, finalement, c'est pas suicidaire ton truc...
144	D	Peut-être...(rises)
145	I	C'est pas si suicidaire que ça...C'est simplement risqué...
156	D	C'est risqué, houais...C'est risqué...Non, je comprends ce que tu veux dire quand tu dis c'est pas suicidaire...Non, ce que je veux dire...Ce qui est suicidaire, c'est euh...un texte pour lequel les enfants ne sont pas du tout motivés, euh...chais pas...mais bon, ça fait partie de notre truc de les motiver, hein, d'essayer de les motiver, de les intéresser à autre chose.
147	I	On va peut-être arrêter l'interview là...Tu voudrais ajouter quelque chose ?
148	D	Non, je me suis régalé
149	I	En te re-voyant deux ans après...
150	D	Ah, houais...Je me suis régalé...et puis je te dis, ça m'a apporté certaines petites choses qui...euh...Si tu veux, ça m'a apporté des choses qui m'ont permis de voir ce texte-là...L'exercice de lecture s'apparente à une résolution de problème...Tu retrouves ces phases, hein...Mais...je pense que pour la lecture, comme ça, il faut rester spontané, quand même...Il faut garder la spontanéité...Tu vois ce que je veux dire ? Parce que je crois que c'est la spontanéité qui fait que ça le rend plus vivant...Hein...
151	I	Et puis, tu as souligné aussi le fait qu'avec un exercice de lecture, quand même, on peut aller très loin...
152	D	On peut aller très loin...Ben c'est-à-dire, dans la lecture, à la limite, on peut ne pas

		poser de question...Les questions vont venir toutes seules...Dans un problème de math à résoudre, y'a un impératif, c'est...il faut qu'on trouve quelque chose...Hein, c'est pour ça que ça s'appelle un problème...Il faut trouver quelque chose...Là, dans une lecture, y'a pas forcément à priori de problème...On sait pas, à priori ce qu'il faut chercher...Donc on le construit sur le moment, c'est-à-dire pendant la lecture...et on sait pas avant...C'est pour ça qu'il faut de la spontanéité...et garder la spontanéité
153	I	Moi j'aurais tendance à peut-être traduire les choses autrement...Il faut être attentif à l'imprévu...
154	D	Oui !!! Et effectivement, je fais comme tout le monde des lectures...des lectures, je dirais...trois questions de ci, trois questions de ça...Et puis, à la fin, y'a toujours trois ou quatre questions, si tu veux, qui ont des astérisques – enfin, je m'y prends comme ça hein – c'est-à-dire c'est des questions dont la réponse n'est pas dans le texte...C'est-à-dire, c'est des questions qui demandent soit de la réflexion, soit tu vois ce que je veux dire ?
155	I	Peut-être aussi des questions dont toi tu ne peux prédéterminer la réponse ?
156	D	Si, souvent je rajoute des questions, pendant qu'on discute...tu vois ce que je veux dire ? Parce que y'a quelqu'un qui te dit quelque chose et tu te dis « Là, il faut pas le laisser passer ça !!! »...Tu poses une question, pour « allez, hop, restimuler le cheminement ! » Pour aller plus loin...et même dans les problèmes, je le fais ça...C'est extraordinaire...
157	I	Oui, dans le problème de mathématiques, ce serait que la question est posée au départ, ce qu'on veut chercher, et puis finalement, dans la lecture, ce qu'on va chercher, on ne le sait pas entièrement au départ...Et on peut chercher des choses tout à fait différentes...
158	D	Tu vois, y'avait un texte de lecture, là...que j'aime beaucoup...Ca s'appelait « la nuit de la peur » ou un truc comme ça...C'est une petite fille qui est en haut dans sa chambre...Et elle entend du bruit...Elle entend quelqu'un qui marche...Et...J'adore ce texte parce que les...la personne qui marche c'est le père de la fille qui a oublié ses clefs...C'est des gens de l'IUFM qui avaient fait ce texte...Il est super...Et...euh...Tous les ans je le fais...et donc, y'a que deux personnages...mais comme la fille ne sait pas que c'est son père...elle a donc, elle pense que c'est un voleur...Donc, là, y'a un gros travail, énorme, de vocabulaire à faire qui est génial parce qu'il y a le voleur, le bandit...donc retrouver tous les mots qui indiquent la même personne etc. ...Et quand tu leur demande spontanément, combien y'a de personnes, on déblaye...ils ne voient pas que le voleur c'est le père...Y'a ici qu'une solution possible puisque c'est le père !!! Mais, but du jeu, c'est d'arriver à leur faire comprendre sans qu'y'en ait un qui le dise...Alors là, c'est un exercice périlleux et génial...Dans ce texte-là, on est à la recherche d'indices...Des mots, des conjonctions, des petits mots comme ça qui vont permettre de comprendre...Y'a vraiment des textes qui sont sympa pour ça, quoi...
159	I	Bon, ben on va arrêter. Merci.

3.3. Transcription de l'entretien post-séquence avec les élèves de CM1

Juin 2000

I = interviewer

Les élèves ont été interviewés immédiatement après la séquence de lecture du texte sur Galilée, pendant une récréation. L'interview n'a pu durer qu'un quart d'heure maximum, et pour les cinq élèves en même temps.

1	I	On a travaillé sur la résolution de problèmes de mathématiques. Et puis aussi, on a travaillé sur la lecture de textes. Oui, est-ce que vous avez quelque chose à dire là-dessus ?
2	Virginie	Ca veut dire quoi interviewer ?
3	Vincent	Ca veut dire poser des questions aux gens pour qui on vient.
4	I	Oui. Bon. Alors, qu'est-ce que vous avez à dire sur ce travail là ?
5	Estelle	Ca m'a beaucoup aidée en problèmes ?
6	I	En problèmes ? Pourquoi ?
7	Estelle	Parce que avant, j'arrivais pas trop. J'avais pas trop de bonnes notes. Maintenant, j'en ai beaucoup de bonnes notes. Surtout en math.
8	I	Tu as de meilleures notes ? C'est vrai ? Oui, qu'est-ce que tu voulais dire ?
9	Virginie	Moi aussi. Les méthodes de problèmes sont bien parce que avant, j'avais 6 de moyenne. Maintenant, j'ai un peu plus monté.
10	I	Combien tu as maintenant ?
11	Virginie	J'ai la moyenne, avant j'avais pas la moyenne.
12	I	Pourquoi tu dis la méthode, c'est pas la même ? Pourquoi elle est différente, la méthode que vous avez fait avec votre maître ?
13	Virginie	Parce qu'au moins on travaille pas tous ensemble. On peut réfléchir tranquillement, sans qu'il y ait du bruit.
14	I	Oui.
15	Rémi	Moi aussi je me suis amélioré. Avant j'étais pas trop bon en problème.
16	Virginie	En plus, on a quelqu'un à qui parler si on comprends pas.
17	Estelle	Pour nous aider... Parce que avant on devait expliquer, ça mettait au moins 20 minutes à nous expliquer. Tandis que là, on peut passer au moins 20 minutes mais comme ça on comprends mieux qu'avant. Parce que les autres ils parlaient donc.
18	I	Je me rappelle que la dernière fois on a fait un problème sur quoi ?
19	Estelle	Sur les blouses.
20	I	Non, c'était pas le problème sur les blouses. Le dernier problème, c'était sur quoi ?
21	EEE	Les œufs, le gâteau.
22	I	Non c'était pas ça.
23	EE	Le problème sur la mousse au chocolat.
24	I	<i>S'adressant à Virginie</i> Non, ça c'était pas celui-là. La dernière fois, je me souviens plus du problème en question ;;;ah oui, c'était sur la camionnette, mais tu as dit, toi. Parce que je t'ai vue, je sais, j'ai regardé la cassette vidéo. C'est moi qui les regarde. Et tu as dit au maître que d'habitude, toi, quand tu pensais résolution de problème, tu pensais qu'il fallait faire addition, soustraction...
25	Virginie	Oui c'est moi, oui.
26	I	Et, tu as dit quoi, en fait là ?
27	Vincent	C'est sur le premier.
28	I	Oui.
29	Virginie	Oui moi là... J'ai plus pensé... J'ai pensé à autre chose que des additions, soustractions.
30	I	Et, à quoi tu as pensé ?
31	Virginie	J'ai pensé d'abord qu'il fallait comprendre le texte, avant de savoir

		l'addition. Pour faire, il fallait réfléchir. Et les questions que tu connais pas, eh bien, tu peux demander à quelqu'un de t'aider.
32	I	Oui, et qu'est-ce que c'est qui est pas pareil alors, là, que les autres fois ?
33	Laura	Parce que ici, on est cinq, et si il y a quelqu'un qui comprend pas, on lève le doigt et on interroge quelqu'un pour nous faire comprendre. Mais si on comprend toujours pas, y'a le maître, pour nous dire aussi.
34	Vincent	Voilà par exemple comme on a dit interviewer. Si ça serait nous cinq avec le maître, il aurait dit « quelqu'un sait ce qu'est un interviewer ? » Nous on l'aurait aidé.
35	Estelle	Est-ce que quelqu'un sait ce qu'est interviewer. On répond. Comme ça, y'a quelqu'un qui dit ou pas et si c'est pas trop bien expliqué, il nous explique.
36	I	Oui. Mais je me souviens aussi qu'il vous disait chaque fois « écrivez toutes les questions qui vous viennent à l'esprit ».
37	EEE	Oui. Oui.
38	Laura	Oui, parce que quand on comprends pas un mot, on pose les questions. Parce que si on comprends pas ce mot, on n'arrivera pas à comprendre le problème.
39	I	Oui. Est-ce que pour comprendre un problème il suffit de comprendre les mots ?
40	Virginie	Non, il faudrait comprendre qu'est-ce, par exemple... Tu sais tous les mots. Seulement, tu ne sais pas ce que fait le bonhomme. Tu sais pas qu'est-ce qu'il fait.
41	I	Ouais
42	Virginie	Alors, ça ne sert à rien de savoir tous les mots. Ace moment là. Il faut comprendre le problème. Il faut savoir qu'elle est la question qu'il faut se poser.
43	Laura	Oui, oui, c'est ça parce qu'autrement, si on comprend tous les mots, y'a des petits mots comme papa, maman... On les comprend. Mais on sait pas ce que ça fait. Ca sert à rien qu'on comprenne tous les mots hein, parce que si on comprend pas ce que ça fait...
44	Vincent	Voilà, parce que si, on connaît, comme elle le dit papa et maman, si tu comprends pas la phrase, si tu comprends... Faut savoir déjà qu'est-ce que veut dire la phrase.
45	I	Oui, mais les questions. C'est à toi que je vais le demander parce que tu as pas encore pris la parole. Les questions, c'est le maître qui vous les posait, ou c'est vous qui vous les posiez ?
46	Rémi	C'est nous qui les posaient. Et des fois, c'est le maître. Nous des fois, c'est par rapport à des mots.
47	I	Et pourquoi ça peut être important que ce soit vous qui les posiez et pas le maître ? Parce que d'habitude, c'est le maître qui pose les questions.
48	EEE	Oui, oui.
49	Rémi	Oui, y'a des mots qu'on comprend pas.
50	I	Oui, ça c'est ta réponse à toi. Et toi ?
51	Virginie	Lui, il connaît tout. Nous on va apprendre. Lui, il a déjà fait l'école. Il a tout fini. Alors que nous, nous en sommes qu'au CM1. On a beaucoup de chemin à faire encore.
52	I	Et pourquoi c'est important que ce soit vous qui posiez les questions ?
53	Virginie	On pose des questions, comme ça, au moins, on va vers le droit chemin. On sait au moins ce qu'on va... On commence à apprendre. Par exemple au moins, si tu comprends pas un mot ici, et que tu es en fac, tu t'en rappelleras. Si tu es en fac et qu'on te l'a pas dit au CM1, et que tu le connais toujours pas, tu auras des problèmes. Et si on te l'explique au CM1, au moins tu le sauras en fac au moins.
54	I	Oui.
55	Laura	Et aussi, ça sert à poser des questions parce que quand on sera plus grand, vers le collège, ce sera nous qui poserons des questions. Là ce sera plus le maître ou les maîtresses. Parce qu'à partir d'une classe, le maître et les maîtresses ne font plus le travail comme le primaire. On commence à devenir grands. Donc, on commence à comprendre plus de mots. Alors, le maître et les maîtresses, ils vont pas demander à chaque fois toutes les questions à tous les mots. Ils préfèrent

		demander aux élèves ce qu'ils ne comprennent pas. Autrement, ça sert à rien, si il interroge tous les mots. Qu'il y en n'a qu'un que tout le monde comprend pas. Alors, il aura fait ça pour rien .
56	Virginie	C'est vrai, au CM1, on pose beaucoup, beaucoup de questions. C'est parce qu'on n'a pas encore appris. En 6 ^{ème} on aura appris beaucoup plus de choses.
57	I	Et vous croyez que vous poserez moins de questions ?
58	Laura	Oui.
59	Virginie	Ah ben oui ! On posera moins de questions parce qu'on saura au moins quelque chose de plus.
60	I	Y'a quelqu'un qui est pas tout à fait d'accord. Vas-y, Dis ton avis, tu as le droit.
61	Estelle	Moi je suis pas tellement d'accord. Parce que si on a appris des choses et qu'au lycée on s'en rappelle pas... On se rappellera plus.
62	Vincent	Si tu as une bonne mémoire tu t'en rappelleras.
63	I	Bon, attends, y'en a un qui n'a pas encore parlé. Je veux l'écouter. Comment tu t'appelles, déjà ?
64	Vincent	Rémi.
65	I	Rémi.
66	Rémi	Non, mais moi je disais qu'on peut oublier. Tu dis qu'on connaîtra plus de mots, mais...
67	Laura	Oui, mais nous, quand on sera au lycée, qu'on passera notre bac, on est obligés de tout réviser. Ce qui veut dire que, quand on révise, comme on avait déjà compris, même si on a oublié, on comprendra beaucoup plus vite. Quand on lit... « Ca y est, j'ai compris ». C'est pas pareil que quand on est maintenant. Le maître il nous donne une nouvelle leçon, on lit, et des fois on comprends pas.
68	I	Oui.
69	Laura	Mais comme on l'aura déjà fait, on comprendra plus vite. Même si on l'a oublié. Mais en fait, on l'a pas complètement oublié. On sait, mais on n'arrive pas à pouvoir le faire parce que ça date de longtemps. Mais en fait on le sait. Mais on sait pas qu'on sait.
70	I	D'accord. Maintenant, on va en revenir, juste, puisqu'il me reste cinq minutes... J'avais un quart d'heure d'interview. Pas plus. Je voudrais que vous reveniez... Je n'ai pas encore vu la cassette que vous avez faite sue Galilée puisqu'elle vient à peine d'être enregistrée. Alors, est-ce que là aussi, vous avez posé des questions ?
71	EEE	Oui.
72	I	Est-ce que c'était pareil que pour la résolution d'un problème ? D'après vous ? Qu'est-ce que c'est qui était pareil, qu'est-ce que c'est qui l'était moins ? Après à toi, ma grande.
73	Estelle	Ben en fait, pour le vocabulaire, c'était pareil, pareil. Parce qu'on demandait plus de vocabulaire. Y'a que moi qui ai demandé que j'étais en géographie et qu'il y avait écrit science. C'est pour ça que j'ai demandé ça.
74	I	Oui.
75	Vincent	Oui, parce qu'au début, ça parlait de géographie et après quand on a lu la phrase, y'avait marqué science. Elle avait pas compris pourquoi y avait géographie.
76	I	Oui. Alors, toi, tu voulais dire que c'était un peu pareil que les problèmes de math et pas pareil. Alors explique-toi.
77	Virginie	Parce que là, c'est comme une leçon de géographie. Mais seulement, y'a beaucoup plus de mots qu'on connaît pas là-dedans. Puisque c'est bon, en addition, on en a appris quand même pas mal. On en a fait beaucoup plus que la géographie. Là, ça a été beaucoup plus dur. Par exemple, tout le monde a marqué géo... là.
78	I	Géocentrisme.
79	EEE	Brouhaha.
80	Virginie	Tout le monde a marqué ça. Ca c'est pas beaucoup produit en math, parce qu'on avait quand même bien appris en math.
81	Vincent	Après, du coup, je sais pas quand quelqu'un avait dit centre... Je crois que

		c'est Estelle...
82	Laura	Non c'est moi.
83	Virginie	J'avais dit le centre du monde puisque j'avais fait juste.
84	Laura	Non, mais, dans le mot, le maître il nous a fait dire qu'est-ce qu'il y a comme mot dans géocentrisme... Y'avait géographie, y'avait centre.
85	Vincent	Et après, je sais pas qui est-ce qui a dit à propos de l'Eglise. Estelle elle m'avait dit qu'est-ce que ça fait l'Eglise là-dedans ?
86	Virginie	Non c'est moi qui l'ai dit, ça.
87	Vincent	Non c'était elle.
88	Virginie	Non, c'était moi.
89	Estelle	Non, c'est Virginie.
90	Vincent	Ah, c'est Virginie. Après j'ai dit que l'Eglise elle croit en Dieu, et eux ils disent que le centre, c'est la Terre.
91	I	C'est le soleil. Et toi ? On peut la laisser un peu parler. Pour toi qu'est-ce que tu trouves qui serait pareil, et qu'est-ce que tu trouves qui serait moins pareil ?
92	Laura	Ce que je trouve qui est pareil, c'est le vocabulaire. Le vocabulaire, y'a des mots qu'on comprend mais y'a des mots qu'on comprend pas . C'est comme dans un énoncé de problème. Y'a des mots qu'on comprends et qu'on comprends pas.
93	I	Oui.
94	Laura	Mais la différence, c'est là que... Ils nous ont pas posé des questions sur les années, sur euh... Ils nous ont pas posé des questions comme ça. Ils ont posé des questions « Pourquoi l'humanité ? » Ils nous ont posé des questions comme ça. C'est à dire qu'avec les problèmes, ça ressemble pas du tout aux problèmes.
95	I	Tu veux dire que les questions c'est pas les mêmes.
96	Laura	Voilà c'est pas les mêmes. Mais par contre, l'énoncé, c'est pratiquement pareil. Le vocabulaire, on comprend toujours pas.
97	I	Alors, il y en a un que je voudrais qui parle. Après je te laisse parler. Et puis, toi aussi, il faut que tu donnes ton avis. Allez vas-y, on n'a pas beaucoup de temps, vas-y.
98	Rémi	Je sais pas comment expliquer moi... Dans les maths, il faut trouver une addition. Quelle addition faire.
99	I	Quelle opération faire.
100	Rémi	Voilà, quelle opération faire. Et en géographie, en lecture c'est à peu près pareil.
101	I	Mais quelle est la différence ? Est-ce qu'il faut trouver une addition ou autre ?
102	EEE	Non.
103	Rémi	Non.
104	I	Vas-y.
105	Vincent	En fait, comme il l'a dit, dans un problème, il faut voir les chiffres qu'il y a, les nombres et...
106	I	Est-ce que c'est vrai qu'il faut d'abord voir les nombres ? Qu'est-ce qu'il faut faire ?
107	Laura	Ben faut le lire, faut comprendre.
108	Virginie	Eh oui, eh oui ! (rires). Et c'est ce que le maître nous a dit tout le temps finalement, hein ?
109	Vincent	Parce que dès le début de l'année, on s'en rappelle plus. Là, comme c'est presque la fin de l'année. On sait même plus comment on est rentré au début de l'année.
110	Virginie	Avant nous on disant, il y a trois sachets de pommes qui font 10 kgs un paquet, et y'a 10 paquets de pommes qui font un kilo... Nous on pensait tout de suite addition, addition, addition... Alors, que maintenant, on sait qu'il faut comprendre. Avant c'était addition, addition, addition. Mais après, si quelqu'un ne comprenait pas le texte, on pensait qu'à addition, on pouvait pas savoir.
111	I	On pouvait se tromper.
112	Estelle	Voilà.

113	Virginie	Et maintenant, nous on essaie d'abord de comprendre avant de penser addition, addition, addition.
114	I	Oui, et toi ?
115	Estelle	Quand Laura a parlé des questions, on nous avait posé aussi est-ce que, par exemple, on nous dit « est-ce qu'il est né à la même époque ? »
116	I	Tu parlais de Ptolémée et de Copernic, c'est ça ?
117	Estelle	Au début j'avais dit, oui ils sont nés à la même époque. Après, j'ai regardé, et j'avais pas parlé du IIème siècle ? ? ? mille cinq cent je sais pas combien
118	Vincent	1610. Ah non, c'était ...
119	I	Ca faisait beaucoup de siècles. Allez, tu seras la dernière à parler. Vas-y.
120	Laura	Eh bien, ce que j'ai dit, c'est juste. Parce que pour le vocabulaire, c'est pareil. Dans les mots, par exemple l'énoncé, c'est « Y'a un homme qui va chercher sa femme au travail. Pour faire ça, il prends sa voiture et il use de l'essence. Alors après il a plus d'essence. Il va en chercher et il dépense des sous. Il avait 100 F dans son porte-monnaie. Il a dépensé 50 F par exemple, pour acheter l'essence. Et là, pour les questions, c'est pour dire combien il a dépensé, combien il lui reste maintenant dans son porte-monnaie. On va dire 50 F. Oui, mais par exemple en géographie, ils vont pas nous dire pour un bateau, par exemple Jacques Cartier, il est allé en Amérique. Il est allé voir le Canada. Mais là, on va pas voir combien d'essence il a fait. On va dire, par exemple...
121	Virginie	Combien de Km ?
122	I	Oui, mais ça ce serait pour un problème de math. Mais pour un texte de géographie, ou d'histoire, on va pas chercher à savoir combien il a fait de Km, peut être ?
123	Laura	Non, on va chercher où dans quel pays il va aller, dans quelle ville, comment... Euh, on va chercher ça. On va pas chercher.
124	I	On cherche pas les mêmes choses tu veux dire.
125	Laura	Pas du tout, on cherche pas les mêmes choses.
126	Virginie	Oui, mais tu te rappelles en géographie, quand on a dit « Est-ce qu'on peut en vouloir à Ptolémée ? »
127	Laura	D'un côté oui, et d'un côté non. D'un côté non.
128	Vincent	Non, il fait pas exprès.
129	Laura	Voilà il fait pas exprès.
130	Vincent	Et deux, eh ben.
131	Virginie	Oui, mais avant, toi et Estelle vous pensiez que vraiment c'était un acte grave. En fait ils avaient pas compris. Mais maintenant le maître nous a expliqué qu'il avait pas fait exprès donc, maintenant, ça a tout changé. Ca sert à ça...
132	Laura	Oui mais quand même, quand même. Il a fait une faute grave. Il a dit à l'Eglise n'importe quoi. Il aurait quand même pu dire que c'était pas sûr, ce qu'il avait dit. Attends... C'est après mille ans plus tard qu'on a découvert que c'était faux. C'est quand même beaucoup. Pendant mille ans, l'Eglise a cru tout ça. Et c'était faux.
133	Virginie	Oui, mais il ne savait pas.
134	Laura	Oui, mais au moins, il aurait pu vérifier ce qu'il a dit.
135	Vincent	Comme j'ai dit.
136	Rémi	Oui, mais est-ce qu'il pouvait vérifier ce qu'il a dit ?
137	Laura	Ben, comment il a fait pour le savoir ?
138	I	Je pourrais te répondre qu'il a émis une hypothèse. Il a regardé, mais les pieds sur terre. Quand on est sur la terre, on croit que la lune elle bouge, que c'est elle qui bouge et pas nous.
139	Vincent	Voilà.
140	Estelle	Oui, on peut pas.
141	I	A cette époque-là, Ptolémée était sur la terre et il se contentait de voir ce qui se passait. La différence est que Galilée a pu avoir un instrument d'observation qui lui permette de voir beaucoup plus loin. Ce qui se passe dans les étoiles. Ptolémée n'avait pas l'instrument.

142	Vincent	Comme j'ai dit à Laura, quand elle dit qu'il a un peu tort, un peu oui, un peu non...
143	I	Est-ce que dans un problème de math, on pourrait dire un peu oui, un peu non ? Il a un peu raison, il a un peu tort.
144	EEE	Eh ben, non.
145	Laura	Là non, il faut exactement oui ou non.
146	I	Tandis qu'en géographie, on peut dire d'un côté oui, d'un côté non ?
147	Laura	Ca on peut le dire parce qu'on sait pas comment ça s'est passé.
148	Virginie	Si par exemple, je prends une question. Nicolas Copernic avait construit ses propres instruments. Si on va dans le futur, c'est pas parce qu'on va dans le futur qu'on augmente. En plus, ils l'ont cru 1000ans. Mais il est quand même allé en prison parce qu'il avait dit vrai.
149	I	C'est grave, c'est vrai.
150	Laura	Ils aurait pu, quand même vérifier qu'il disait vrai. <i>La cloche de la récréation sonne</i>
151	I	On va s'arrêter là parce que votre maître vous attend.

3.4. Transcription de l'entretien post-séquence avec Frédéric, enseignant « extérieur »

8 juillet 2002

I= Interviewer

F=Frédéric

Frédéric a lu, avant l'entretien, le script de la séquence, et en a une copie devant lui pendant l'interview. Il a devant lui, deux feuilles manuscrites où figurent des notes à propos de la lecture de cette séquence. Il s'en servira pendant l'entretien.

1	F	Alors, disons que la lecture de ce script, m'a énormément intéressé, parce que je suis enseignant...Donc, je pourrai pas faire abstraction des euh...des stratégies pédagogiques dont a fait preuve l'enseignant...Mais je pense que c'est pas ça qui doit t'intéresser...Alors, parmi les stratégies pédagogiques, qui relèvent de la posture d'un enseignant...J'en ai relevé plusieurs...Euh...Il s'agit de formules de relance...euh...Disons que (<i>il consulte ses notes</i>)...J'avais marqué, ça...
2	I	Alors, formules de relance
3	F	Oui...Formules de relance, je recherche, parce que...
4	I	Tu peux te servir du script, si tu veux, hein...
5	F	Non, non...Voilà, donc moi, j'ai remarqué deux niveaux chez les enseignants...chez l'enseignant...qui est dans sa classe...Y'a, d'une part, tout ce que j'englobe dans les habitus professionnels...qui sont en réalité des pratiques usuelles d'enseignant que tout un chacun utilise au cours d'une leçon...Et, euh...donc, ce sont des pratiques qui sont usuelles, ce sont des pratiques de questionnement usuel qui sont employées à plusieurs reprises dans la leçon, et, en particulier, y'en a une qui m'a...euh...qui a attiré mon attention...C'est celle de euh... des questions de vocabulaire...puisque les enfants posent des questions sur des mots qui paraissent compromettre la compréhension du texte...C'est donc un préalable qu'essaie de faciliter l'enseignant, hein, en faisant une reprise systématique des questions des enfants, qui portent essentiellement sur des mots de vocabulaire...Et d'ailleurs, à plusieurs reprises il le fait remarquer...A un moment, il dit...euh...indice 242...Alors, je sais pas si on dit indice,
6	I	Moi, je dis tour de parole
7	F	Tour de parole 242, euh, « c'est essentiellement des questions de vocabulaire que vous posez »...Alors...il est bien évident que pour la compréhension du texte, le premier niveau d'intervention, qui est celui d'une intervention ponctuelle sur les mots me paraît intéressante...Mais ça, à mon avis, ce n'est qu'un départ de la démarche de questionnement et de raisonnement des élèves...Parce qu'il s'agit bien ici d'un apprentissage du questionnement et du raisonnement, il me semble, hein...Ca c'est la première remarque que j'ai faite...Donc, il y a des questions qu'un enseignant utilise usuellement...Mais, il y a un deuxième niveau, où alors là, ça me paraît beaucoup plus porteur...en termes de questionnement à partir de ce

		<p>texte...C'est, euh...la stratégie qu'il développe d'une part en termes d'encouragement...Et puis, y'a une chose qui m'a beaucoup intéressé, c'est-à-dire, je me demande si cette stratégie d'enseignant, elle est conscientisée ou pas...Parce que je ne sais pas si on le fait en sachant qu'on le fait, ou alors, si c'est quelque chose qui est au niveau de la réflexion de l'enseignant...Alors, là, ce qui m'intéresse c'est qu'à plusieurs reprises, l'enseignant n'apporte pas de réponse définitive...Il n'apporte pas de réponse définitive et en quelque sorte, il ne clôt pas...Il n'y a pas de clôture de sa part...Hein...euh...A l'affirmation d'un élève, item 262...alors, là, il faut revenir au script...262....L'élève Virginie déclare seulement se tromper, et l'enseignant répond 263... « On va voir, on continue, plus de question ? »...Donc, il n'y a pas de suite qui ferme la question par l'apport d'une réponse qui serait définitive...Donc, à mon avis ce qui est intéressant dans la démarche, c'est le fait de laisser en suspens les choses...Hein...Si on poursuit la lecture des interactions verbales, un peu plus loin, on a le tour de parole 184, il dit « Ca fait rien, on y reviendra après... »...Ca veut dire y'a pas de clôture...Alors y'a autre chose qui m'intéresse, mais là je vais me porter beaucoup plus sur le fond du texte, sur le contenu...Et à mon avis, je ferais un lien entre, d'une part, la ruse du formateur qu'il va utiliser...une stratégie...avec le contenu du texte...Je m'explique...Si on regarde la phrase 316...ça doit être vers le milieu...voilà, c'est où il est question de l'Eglise</p>
8	I	Oui
9	F	<p>Alors, donc « ça arrange l'Eglise », dit le maître, « du coup, tout le monde dit OK ça se passe comme ça, stop...on cherche pas »...Voilà le lien que je fais entre le contenu du texte et la démarche, le raisonnement qui est mis en œuvre...A mon avis...euh...le maître prend le support du texte, c'est-à-dire, le contenu du texte, qui est un texte à tendance scientifique, sur l'astronomie, pour montrer que ...euh...ben, une réponse, forcément, ça va être quelque chose de définitif, ça va clore, comme je le disais à l'instant, ça va donc fermer les choses...Donc, on ne va plus chercher à comprendre, alors que si on a un raisonnement, une dynamique de questionnement qui est tout à fait différente...euh...basée sur l'inventivité, la créativité..., à ce moment-là, ces choses qui sont posées non plus comme des vérités formelles et définitives, mais comme des choses qui sont intermédiaires à questionner – je me situe là, évidemment au point de vue du contenu du texte, au niveau de la thématique, de l'hypothèse de Ptolémée,</p>
10	I	L'hypothèse géocentrique
11	F	<p>Voilà, exactement...à ce moment-là, ces hypothèses-là, eh bien, elles peuvent générer questionnement, raisonnement...Et elles peuvent être des énigmes qui deviennent génératrices de questionnements de la part des élèves...</p>
12	I	<p>C'est-à-dire que tu ferais un lien, que tu construirais une analogie, entre la stratégie d'enseignement mise en place par cet instituteur</p>
13	F	Exactement...
14	I	<p>Et finalement, ce qui s'est passé tout au long de l'histoire entre Ptolémée, Copernic et Galilée... ???</p>

15	F	<p>Tout à fait...exactement...exactement...Et donc, à mon avis, c'est une stratégie de formation, qui est peut être pas conscientisée par le maître, mais, à mon avis c'est intéressant, parce que ça va encore plus loin que ça... Euh...ça concerne le problème de la connaissance...Je crois que c'est quelque chose qui est intéressant à travailler dans ce texte, parce que, finalement, y'a l'histoire du système des planètes, y'a l'histoire de...du soleil qui est au centre du système solaire – évidemment – mais y'a aussi une éthique de la connaissance que veut donner le maître, dans la mesure où il veut finalement montrer que, une vérité, elle peut être questionnable, elle n'est jamais définitive, et que c'est ça qui est à la base du processus de recherche...et du processus de connaissance...C'est-à-dire cette forme d'esprit...Alors, à mon avis, ce texte – mais peut-être c'est une interprétation qui va trop loin – il est extrêmement intéressant, parce que au travers de la séquence de classe, eh bien, il y a énormément de choses qui sont là derrière, quant à la formation des élèves, à la formation de leur esprit critique, de leur questionnement, euh...la formation à des choses à des choses qui peuvent leur être révélées et pour lesquelles on demande un esprit critique...Notamment à l'heure actuelle, j'ai fait passer des questionnaires sur l'informatique au cycle 3, et il est bien fait état que, tout ce qui relève de l'Internet, n'est pas vérité universelle...Donc, moi je fais un lien là-dessus, entre la stratégie de formateur, le projet de connaissance et la mise en œuvre de questionnement...Je veux dire que...Il me semble que je peux un peu plus développer là-dessus...</p>
16	I	Si tu veux, oui...
17	F	<p>Le fait de ne pas chercher à comprendre, en quelque sorte, ça ferme, ça verrouille...Et donc, ça va concerner, ça va se référer à une forme d'esprit qui, à mon avis, est aux antipodes du processus de questionnement, et de la démarche de raisonnement...D'accord ? Donc, c'est encore là que je fais le lien, entre le contenu qui est travaillé par l'enseignant, et puis, ben...tout ce qui a trait autour de ...d'une démarche qui est une démarche de connaissance que l'on peut faire à travers ce texte...</p>
18	I	Tu as parlé de ruse, tout à l'heure...
19	F	Oui
20	I	C'était quoi, la ruse, de l'enseignant, là ? Tu peux en dire un peu plus ?
21	F	<p>Alors, la ruse de l'enseignant, c'était de...d'exploiter d'une part les questions qui émergent des enfants...Ces questions qui d'ailleurs partent dans tous les sens parce que au début, on remarque que ce sont des questions propres au vocabulaire...Donc, où il y a ruse, c'est que, à un certain moment, l'enseignant s'aperçoit que, s'il reste à ce niveau-là, c'est-à-dire s'il se contente de répondre ou de faire répondre à des terminologies...euh...la démarche de raisonnement ne va pas se mettre en œuvre...Et donc, y'a un endroit qui me paraît très important dans cet entretien-là, c'est le moment où il va demander à l'élève, de faire une narration....A ce moment-là, non seulement il faut faire la synthèse...Mais la narration, c'est-à-dire le contenu de la narration attendu de l'enfant, c'est-à-dire ce que l'enfant va produire, avec l'aide de ses camarades...Tu as vu qu'au début, il se perd en détails...A ce moment-là, ses</p>

		collègues lui disent : « Oh, mais ça, c'est pas la peine... »...etc.Alors le maître lui dit : « Va à l'essentiel !! »...Et donc, le fait de demander à l'élève, de le confronter finalement à cette tâche, de lui demander de faire une narration du contenu du texte, et bien euh...ça va permettre de tisser des liens, entre les concepts – c'est-à-dire les concepts...disons les mots qui ont été employés dans le texte ...gravitation, révolution – hein...D'ailleurs, on a pu voir que y'a très souvent l'effet de contexte qui est assez difficile à cerner chez l'enfant...L'élève lambda va prendre le mot « révolution » dans son acception ordinaire et la difficulté qu'il va avoir, c'est de la re-contextualiser dans le texte...D'accord ? Bon, tout ça c'est...Mais le fait de prendre ces mots, de...d'essayer au travers de la narration d'en faire une synthèse, eh bien ça va aboutir à ce qu'il y ait un processus de questionnement, de réflexion qui se mette en œuvre chez l'élève...Là c'est une ruse du formateur...C'est-à-dire euh...voir...
22	I	Pourquoi c'est rusé, là ??
23	F	Eh bien c'est rusé parce que, à mon avis – je te l'ai dit tout à l'heure – il s'est aperçu que rester au niveau des mots ça ne va pas mettre du lien...On va avoir des connaissances qui vont être éparpillées, parcellaires...et justement, le fait de passer par la narration, va permettre à l'élève de...problématiser et de créer des liens, des liens de compréhension entre les mots...Alors, je pourrais peut-être prendre un exemple...Y'a un endroit...Alors ça je l'avais noté...euh (<i>il regarde ses notes</i>) ...Voilà...J'avais mis que la première phase exploratoire...alors là, je synthétise ce que j'avais écrit, hein...La première phase exploratoire, au niveau du vocabulaire, c'était un éclaircissement du texte...Là je me reconnais tout à fait, dans ma pratique d'enseignant, quand on...ben, notre rôle, c'est d'exprimer d'expliquer les mots...pour aider à la compréhension...Mais ça, à mon avis, ça constitue un premier niveau...Le premier niveau, eh bien, il montre très vite ses limites...Donc, c'est à ce moment-là que la ruse intervient, dans la mesure où il va plus s'agir de travailler sur les mots de façon individuelle, ponctuelle, mais de travailler sur les liens entre les mots...De travailler non seulement sur les liens entre les mots, mais revenir par le travail sur les liens entre les mots à travailler sur les mots...Ca veut dire quoi ? Ca veut dire que par exemple, que peut-être le terme de révolution a été mal compris, mais le fait d'engager les élèves dans un processus de mise en liens, ça va leur permettre de mieux comprendre le terme de révolution, de...gravitation, dans son contexte du texte...
24	I	Est-ce que tu voudrais dire qu'il y aurait une espèce de boucle de récursivité entre travail sur les mots et travail sur les liens entre les mots, l'un nourrissant l'autre ?
25	F	C'est ce que je veux dire, oui...C'est-à-dire que le processus de réflexion sur un texte, si on l'examine un petit peu en détail, eh bien l'enfant va être obligé de créer des liens entre les mots, hein, de créer des liens entre les mots, mais pas de créer des liens dans « l'en-soi » mais créer des liens d'après le sens du texte...c'est-à-dire d'après le contenu du texte...Mais forcément, y'a des choses qui vont encore lui échapper dans le contenu du texte...Et donc, euh, le fait de questionner et mettre en liens, ça va lui permettre de mieux appréhender le sens du mot dans le contexte du texte...Donc, à mon avis, exactement, y'a une boucle de

		<p>récurtivité...Mais ça c'est une hypothèse, hein, c'est une interprétation de ma part, hein, ça vaut ce que ça vaut...Donc, y'a des...Parmi ce que je disais au début de mon intervention, eh ben...y'a des habitus d'enseignant, comme « laisse-le parler »...tout à l'heure, j'avais signalé, y'a des incitations, des encouragements, ça c'est...je veux dire ça, ça fait partie de tout un chacun...</p> <p>Alors moi, j'avais remarqué autre chose, au niveau de...la ruse...Parce que la ruse, y'a pas...enfin, moi je n'y vois pas que la narration...Quand on regarde au début du texte, eh bien, on a l'impression...et c'est là que c'est un exercice qui est à la fois difficile mais qui peut être porteur...C'est-à-dire qu'il suscite le questionnement des élèves, en prenant en compte les divergences au niveau des hypothèses qu'ils émettent...D'accord ? C'est-à-dire qu'il va prendre les hypothèses des uns et des autres, il va voir que parmi ces hypothèses, il y a des contradictions, hein...les enfants ne sont pas unanimes, hein...Y'a forcément confrontation entre eux, et, euh...à mon avis, il va prendre appui, il va s'appuyer sur ces divergences pour, euh...promouvoir, pour dynamiser le questionnement des élèves...sur le texte, hein...</p>
26	I	Est-ce que je peux t'interrompre, juste un peu...
27	F	Oui
28	I	Tu as l'air de parler comme quelqu'un...Enfin...c'est un peu comme si tu y étais, quoi...Tu m'as dit à plusieurs reprises, « je me reconnais dans cette pratique-là »
29	F	Tout à fait
30	I	Alors est-ce que ce moment-là où dans une classe – bon là il avait 5 élèves seulement, mais c'est vrai que la plupart du temps, y'en a entre 25 et 30, hein, bon – est-ce que ce moment-là où l'enseignant entend plusieurs propositions divergentes, où ces propositions arrivent, où l'enseignant entend et reçoit tout ça...Le travail du formateur ou de l'enseignant, à ce moment-là, qu'est-ce que tu peux en dire ? Qu'est-ce qu'il mobilise chez l'enseignant ? Qu'est-ce qu'il fait, l'enseignant ? Parce que c'est un moment crucial, j'allais dire, critique presque ??
31	F	Alors moi je crois que c'est un moment qui est non seulement critique mais qui est excessivement difficile, dans la mesure où ce sont des choses qui arrivent dans l'imprévu...Je crois que c'est une capacité à développer chez des enseignants que d'être capable de faire face à des imprévus...Et donc, ça, ça ne relève absolument pas de quelque chose qui peut être prévu, planifié dans un dispositif de formation...Mais au contraire, ça peut être quelque chose qui, qui...à la limite ne s'apprend pas...qui n'est pas euh...
32	I	Ce que tu veux dire, c'est que ça s'apprend pas à l'IUFM ?
33	F	Ca ne s'apprend pas à l'IUFM...Je ferai un petit peu une comparaison avec ...lorsque tu es devant quelqu'un et que...euh...ben tu dois faire preuve d'à propos...C'est-à-dire que la personne ne sait pas ce qu'elle va te dire...Ca peut être dans un entretien de recrutement, ça peut être dans un examen...ça peut être dans le cadre d'une vie quotidienne, mais euh...c'est l'esprit d'à propos...Ca veut dire que...euh...je ne sais pas, si, de la part de celui qui est face à cette situation, en l'occurrence ici l'enseignant...est-ce que ça mobilise, de sa part, un esprit de

		synthèse... ? Ca, je sais pas...euh...A mon avis, ça doit mobiliser, non seulement de l'esprit d'à-propos, mais ça doit aussi mobiliser, si elles existent, des capacités de créativité et d'inventivité...C'est-à-dire pour rebondir immédiatement sur ce qui vient d'être dit...
34	I	Houais
35	F	Et ça, c'est pas quelque chose qui, à mon avis, relève, pour l'instant du moins, de l'enseignant...Du moins pour l'instant...Autant que je sache, ce n'est pas enseigné...
36	I	Ce n'est pas enseigné
37	F	Ce n'est pas enseigné...Donc, là, disons que l'enseignant, il se forme sur le tas...C'est-à-dire que lorsque dans une situation de classe, eh bien, il est confronté à ce genre de situation, c'est-à-dire, qu'il voit, parmi ses élèves, l'émergence d'hypothèses émises qui sont forcément contradictoires, parfois antagonistes même, eh bien parfois il réagit un peu, dans l'instant sur le moment, même...Mais, à mon avis, ça fait partie des...ben des...appelons ça... des savoirs-faire implicite...Mais j'en sais rien...
38	I	Est-ce que tu crois que ces savoirs se construisent avec l'expérience ? C'est-à-dire, savoir réagir, d'une certaine manière, à cette situation-là, faite d'imprévu ? Cet imprévu est : on est dans une classe...Plusieurs élèves émettent des propositions divergentes...on dira...Et l'enseignant va en faire quelque chose...Est-ce que le fait de savoir y réagir d'une certaine manière, c'est-à-dire de pouvoir rebondir en prenant en compte toutes ces propositions et en faisant sortir une nouvelle question de ça, c'est-à-dire, savoir faire sortir en acte la question des questions, est-ce que ça, ça fait partie d'un savoir d'expérience ? Parce que le formateur peut être affolé...La première réaction face à ce « va dans tous les sens », ce peut être l'affolement ...
39	F	Oui, oui,
40	I	Or là, et toi tu le dis aussi, le formateur n'apparaît pas affolé
41	F	Pas du tout, en effet
42	I	De manière assez surprenante, il m'a l'air très calme
43	F	Très calme...Moi je n'ai pas vu la cassette, je n'ai pas vu la vidéo, mais...euh...à la lecture des tours de parole, on voit que c'est quelqu'un qui est d'un calme olympien...J'espère ne pas me tromper...A mon avis, il doit avoir un savoir acquis avec l'expérience...qui...
44	I	Et si je te dis que ce maître n'a que six années d'ancienneté
45	F	Hum...Ben, oui, là c'est...c'est paradoxal, hein...C'est peut-être que dans sa classe, il a une façon de...j'allais dire de fonctionner et de travailler avec les élèves qui se prête à ce genre d'attitude...C'est-à-dire, d'acceptation, non, mais de prise en compte de l'écoute de l'autre, développement de l'esprit de synthèse...euh...essayer de mettre des situations de classe dans lesquelles il y ait plusieurs avis divergents, et en tirer quelque chose...C'est certainement fait...Parce que si cette personne effectivement n'a que six ans d'ancienneté...ou alors elle est douée de capacités que je qualifierais d'inimaginables, ou alors y'a quelque chose qui est travaillé dans la classe au quotidien...Ca peut-être fait...

46	I	Je pense que c'est tout à fait ça...C'est quelqu'un qui travaille...
47	F	<p>C'est quelqu'un qui travaille...qui doit avoir, disons le mot, hein, une pratique réflexive...C'est-à-dire, il doit réfléchir sur ce qu'il fait...Il doit analyser, il doit...euh...Mais il doit pas analyser uniquement ce qu'il fait...Il doit analyser...non pas ce qu'il fait mais comment il se comporte...ce qu'on essaie de faire un petit peu maintenant...Il doit essayer de...penser la classe...Il doit avoir à la fois un regard prospectif et un regard réflexif...C'est-à-dire, il doit anticiper ce qui va se passer, et puis il doit avoir un regard réflexif parce que, dans son anticipation, forcément l'imprévu il peut pas le saisir...Et donc, je pense que les situations de classe qu'il utilise...eh bien doivent favoriser ce genre de...d'abord de prise de parole...des élèves...Et à mon avis c'est très important...Parce qu'il est bien évident que le climat qu'il a su créer pour amener toutes ces réflexions...eh bien...il n'y est certainement pas pour rien...Y'a un travail qui vient de loin, qui a été fait en amont...</p> <p>Il est intéressant ce maître... « On cherche pas à comprendre »... 316...Forcément, c'est en lien avec l'esprit critique, hein...</p>
48	I	Toujours en lien avec cet esprit critique, à un moment donné, lorsque, tour de parole 390
49	F	390 (<i>il cherche dans le script</i>)
50	I	Le maître pose une question « Est-ce qu'ils étaient copains ? »...il parle de Copernic, Ptolémée et Galilée
51	F	Oui, oui, oui, oui...
52	I	Qu'est ce que tu en penses de cette question ?
53	F	<p>Moi, je pense que c'est encore une ruse qu'il développe, parce que manifestement, les enfants n'ont pas du tout appréhendé la problématique de la chronologie...Et donc, c'est une façon de les amener à se questionner...D'ailleurs, ils ont eu beaucoup de mal au début, pour l'explication et la compréhension du terme ère (<i>il épelle</i>), euh...Bon, ils disaient, n'importe quoi, puis finalement, il est arrivé à les faire un petit peu se repérer dans le temps...Et à mon avis, euh...la question du copinage c'est pas ça...En fait c'est euh...c'est pour arriver à leur faire comprendre qu'il y avait une découverte qui avait été faite au II^e siècle ...Et que cette découverte, elle a été destituée...en 1400, 1500 et quelque...Donc, à mon avis, euh...C'est euh...c'est tout simplement pour leur faire comprendre ces problèmes de terminologie...Alors, le terme « copain » on peut l'interpréter euh...parce qu'il s'adresse justement à des enfants...Donc, là il va chercher peut être dans la fibre affective...Mais, à mon avis, euh...c'est justement pour nourrir le questionnement de l'univers affectif de l'enfant, lié à leur âge, hein...</p> <p>« Ils étaient copains » ben ça veut dire, ils étaient pas du tout sur les mêmes conceptions de la révolution de la terre et du système scolaire...Mais je crois que le terme « copain », c'est surtout pour travailler le temps, voilà la chronologie...Voilà...D'ailleurs après il reprend en 412 « si on essayait un peu de savoir ce qui s'est passé dans le temps »...Il revient « On appelle ça chronologiquement, en premier, qu'est-ce qu'il y a eu »...Il va essayer de refaire placer les trois astronomes, chercheurs, savants sur l'échelle du temps...</p>

54	I	Est-ce que tu penses que c'était un texte difficile ?
55	F	Alors moi je pense que c'est un texte difficile...D'une part, parce qu'il y a euh...d'abord il est court...Donc, c'est une difficulté qui est masquée...C'est-à-dire que le texte est court, il est d'apparence facile, mais en réalité, il recèle pas mal de supercheries...De supercheries parce que finalement, la chronologie n'est pas du tout évidente, euh...On a, à cet âge-là je pense, beaucoup de mal à se repérer au niveau des recherches...C'est-à-dire qui a dit quoi, qui a pensé quoi...Y'a un espèce d'emmêlement au niveau des recherches, des découvertes, qui rend la compréhension du texte et sa lisibilité assez difficiles...Et puis, euh...c'est un texte difficile, sur aussi la façon, non pas dont il est écrit, mais dont il est construit...Il faudrait que je m'y replonge un peu, là...(il relit le texte)...Euh...C'est un texte informatif...Et puis, le texte commence par Copernic, après, on refait un retour en arrière sur Ptolémée, et à la fin, on parle de Galilée...Donc, les informations contenues dans le texte ne correspondent pas à l'ordre chronologique...des événements, et c'est à mon avis, ce qui rend la compréhension du texte peu aisée...Voilà...Puis y'a des mots pas évidents, sur le plan du vocabulaire... « conceptions géniales » « géocentrisme »...Mais j'avais autre chose à dire ...
56	I	Mais je t'en prie
57	F	J'avais repéré, mais ça je te l'ai dit tout à l'heure, que la consigne du début était quand même assez inductrice de la démarche, pendant la séance de travail, hein...C'est quelqu'un qui doit avoir travaillé la résolution de problème hein !!!
58	I	C'est quand même, d'après ce que tu dis, un maître qui axe beaucoup sa pratique sur le questionnement...
59	F	Je crois...mais j'avais remarqué quelque chose de très important...Il travaille la démarche de questionnement par l'implicite du texte...Autrement dit, ce qui doit être mis en relation...Autrement dit, ça relèverait plutôt d'un enseignant qui serait expérimenté, pour la bonne et simple raison que lorsque les enfants ont des difficultés de compréhension, c'est souvent lié à ce qui n'est pas dit par le texte...Et donc lui, il semble travailler la démarche de questionnement des élèves en utilisant l'implicite du texte...Ca c'est ce que j'ai retenu...Voilà...Et pour essayer de mettre en relation ce qui peut aller avec...Voilà...
60	I	Eh bien, merci beaucoup.

4. QUATRIEME EXPERIENCE DE TERRAIN

4.1. Transcription d'une séquence en D.E.S.S.

**4.2. Transcription de l'entretien post-séquence avec le formateur
Eric**

**4.3. Transcription de l'entretien post-séquence avec Alex,
étudiante en D.E.S.S.**

**4.4. Transcription de l'entretien post-séquence avec Camille,
enseignant-chercheur « extérieur »**

4.1. Transcription d'une séquence en D.E.S.S.

4 octobre 2001

1	Formateur	<p>Pour revenir au cours de ce matin, je précise qu'on appelle « actant », tout personnage, mais aussi tout objet qui participe à l'action. Alors du même...par transfert, on va appeler évaluant tout personnage, tout objet qui correspond à la pratique, c'est à dire à la fois qui participe à la problématique, la signifiante et la situation, euh...qui participe à l'évaluation. Donc, on arrête de distinguer l'évaluateur de l'évalué, qui est une distinction scolaire, d'abord, hein, l'évaluateur étant le prof et l'évalué l'élève. On est dans des situations où les choses sont beaucoup plus complexes que ça, où l'évaluateur peut être évalué, l'évalué évaluateur. Donc on va appeler évaluant, toute personne ayant à se dans la situation d'évaluation, quelle que soit sa place institutionnelle. Donc on parlera d'évaluateur, uniquement quand on désignera le responsable institutionnel de l'évaluation. Le garant. Donc, en tant qu'intervenant en organisation, vous êtes évaluateur...encore que...vu que vous allez vous vendre sous l'étiquette consultant ou expert, et pas évaluateur, ce sont des situations où votre rôle d'évaluateur peut être totalement opaque aux gens avec qui vous travaillez. Les gens ne font pas forcément le lien entre consultant et évaluateur. Si vous vous présentez à eux en tant que consultant, ils ne vont pas forcément penser...et c'est très bien..., que vous êtes un évaluateur. Il faut jouer de ça...Se présenter comme évaluateur, c'est lourd, ça a des sens, ça a des significations. Se présenter comme consultant ça en a d'autres. Et à mon avis, il est beaucoup plus stratégique de se présenter auprès des gens avec qui on travaille comme consultant que comme évaluateur. On va essayer de comprendre pourquoi, justement, l'évaluateur est d'emblée chargé de significations, dans notre civilisation, et ces significations peuvent contrarier ce pourquoi on est là. Le titre d'évaluateur, il faut l'employer avec parcimonie, par stratégie. Le consultant qui a un titre passe-partout est beaucoup plus utile que celui d'expert, qui est très connoté aussi, comme celui d'évaluateur, hein...Vous avez tous intérêt ici à vous vendre comme consultant, bien que vous, vous sachiez que vous faites un travail d'évaluateur, d'expert ou de consultant, et que c'est pas la même chose. Distinguons bien encore une fois les stratégies commerciales marketing et puis, la réalité de ce qu'on fait.</p> <p>Alors donc, dans les concepts que les évaluants, fabriquent pour tenir et pour se reconnaître en tant qu'évaluateurs, pour avoir le sentiment d'être un évaluateur, on va commencer par ce bloc, qui est à part, qui n'est pas propre à 'évaluation, mais</p>
---	-----------	--

qui est propre à plein de pratiques euh...par exemple la recherche, la recherche fonctionne aussi avec ça. Alors, on va les prendre par en haut, avec le concept de vision du monde....La vision du monde, elle est portée par un sujet, au sens où je l'ai défini tout à l'heure, le sujet est quelqu'un qui n'est pas seul. Le sujet est toujours quelqu'un qui est relié à d'autres sujets. Il n'y a pas de sujet sans interrelation avec d'autres sujets. Donc sans relation avec d'autres sujets. Donc la vision du monde est portée par un sujet. Elle est une élaboration de ce que j'ai là, précis, qu'on a en face de soi...On pourrait presque dire qu'il y a une vision du monde par sujet. Que tous les sujets sont obligés de se construire une vision du monde. Alors, à partir de quoi se la construisent-ils ? A partir des éléments culturels, qui sont là, disponibles, et que nous intégrons, y compris sans le savoir, d'abord dans la cellule familiale, après à l'école, et enfin, dans sa vie d'adulte. Donc, il y a une vision du monde, et même, une vision du monde par individu. Alors euhhh, on pourrait croire qu'il y a autant de visions du monde que d'individus. En fait c'est....Et avoir peur de la diversité des visions du monde...En fait c'est... c'est pas comme ça que ça se joue... C'est un peu comme la cuisine...Vous faites chacun votre cuisine, mais quand vous appartenez à un pays donné, vous faites pas n'importe quelle cuisine. Et plus vous avez conscience d'appartenir à un pays donné, plus vous allez faire un type de cuisine, avec tel ou tel ingrédient ou tel ou tel plat récurrent. Mais il n'empêche que vous aurez chacun votre façon à vous, de faire les tomates farcies, l'aïoli... D'accord ? Mais, une aïoli, c'est une aïoli, c'est pas une bouillabaisse, hein ? Donc, les visions du monde c'est un peu pareil. Bien sûr, chacun a sa façon d'être au monde, mais en même temps, comme nous nous fabriquons cette façon d'être au monde, avec des ingrédients en nombre limité et communs, il n'y a pas autant de diversité que ce à quoi on pourrait s'attendre. Mais en revanche, il y a un style de vision du monde, propre à un individu, comme il y a un style de...de de de... de plat propre à une cuisinière ou à un cuisinier. Ces éléments culturels disponibles pour fabriquer sa vision du monde, euh...c'est la totalité du bloc qui est dessous. La vision du monde dépend de la façon qu'on a de se positionner dans le conflit paradigmatique, dépend du modèle de pensée qu'on privilégie et dépend du registre de pensée qu'on privilégie. Donc, la vision du monde n'est pas intéressante pour nous en tant que telle, elle n'est intéressante que parce qu'elle est la résultante des trois concepts qui sont dessous.

Alors le premier concept qu'il y a dessous, c'est celui de paradigme. Dans notre civilisation européenne occidentale, il y a deux paradigmes disponibles. Vous voyez que les ingrédients sont vraiment en nombre limité. Or, il se trouve que ces deux paradigmes sont concurrentiels, contradictoires, symétriques, antagonistes. Ce qui fait que chacun d'entre nous s'est cru obligé de choisir, entre l'un ou l'autre de

ces paradigmes...C'est-à-dire d'en survaloriser un...au détriment de l'autre. En revanche, que nous le voulions ou non, nous portons les deux paradigmes. Il y en a un que nous que nous valorisons et l'autre que nous dénigrons...que nous essayons de considérer comme négligeable...Ces paradigmes sont attrapés...attrapés...comme on attrape une grippe... sans le vouloir. Euh ...Il n'y a pas d'action réfléchie, y'a pas de formation au paradigme, y'a pas de conscience des paradigmes, ils sont attrapés dans le bain qui nous entoure. Ils ne sont pas des savoirs. Ce ne sont pas des références savantes. Ce sont des références communes, de sens commun. On appelle sens commun, justement, l'ensemble des choses qu'on attrape sans y réfléchir, l'ensemble des certitudes, que l'on attrape dans son éducation sans y réfléchir. Le sens commun...hum...c'est pas péjoratif du tout...l'expression « sens commun » veut simplement dire que on y croit et on sait pas pourquoi. On y croit parce que c'est évident. Alors à ce propos, je voudrais vous rappeler des évidences qui, dans l'histoire ont été vécues par les gens, comme des certitudes, et qui ensuite ont été remises an question par l'évolution de la société.

Je vous rappelle que pendant tout le Moyen-Age, il était une évidence pour tout le monde que les femmes n'avaient pas d'âme....Il a fallu que ça devienne un débat...savant...pour qu'on se mette à supposer que la femme avait une âme.

Un peu plus tard dans l'histoire, y'a eu l'affaire du commerce des esclaves. Commerce très juteux, et qui ne pouvait se faire, pour des gens très religieux comme tout le monde l'était à l'époque, qu'à une condition : c'était de penser que l'esclave n'était pas un homme...Qu'il n'avait pas d'âme . Et il a fallu...Et ça a été une certitude pendant des dizaines et des dizaines d'années, hein, les belles années de l'esclavage et du trafic des négriers... que on se permettait de faire ça, à ces gens-là, justement parce que c'étaient pas des hommes. C'était une certitude partagée sur laquelle personne ne s'intéressait, ne s'interrogeait...Jusqu'au jour où on a fait un espèce de grand colloque, avec tous les savants, les plus grands savants de l'époque, en Espagne, et qu'on a posé la question : ont-ils une âme ou pas ? Et il a fallu argumenter : débat, contre débat, et on a décidé qu'effectivement ils avaient une âme. Ce qui fait que les négriers ont été drôlement embêtés, hein, alors ils ne disaient plus qu'ils faisaient le commerce d'esclaves, ils faisaient le commerce des chevaux. Si vous allez à Nantes, vous verrez des écussons dans les maisons des négriers de Nantes, où est représenté un cheval. Et c'était clair pour tout le monde que le cheval voulait dire que on était négrier. Mais il n'était plus possible de le dire. On entre dans la mauvaise foi, après. Il y a une époque où c'est la bonne foi de tout le monde jusqu'à ce qu'il y ait un débat scientifique qui dise non, et à ce moment-là ceux qui continuent sont dans la mauvaise foi. Il y a eu ensuite, donc les femmes, l'esclave, qu'est-ce qu'il y a eu encore ? Ben la peine de mort...La peine de mort était une

évidence pour tout le monde...Jusqu'au jour où un débat a commencé à s'instaurer et où on a fini par décider que la peine de mort était inique, impensable, indiscutablement un crime, un crime contre l'homme. Et il y a encore des pays aujourd'hui qui continuent de la pratiquer, hein...Donc, vous voyez qu'on vit au quotidien, sur de certitudes, des convictions, des choses, comme dit Ardoino, des « allants-de-soi », des choses qui vont de soi, qu'on oublie d'interroger, et que...de temps en temps, on interroge...Mais il y a toujours une époque où on ne les interroge pas, et ce sont des certitudes pour tout le monde...Les paradigmes sont de cet ordre, ce sont des idées générales, auxquelles on adhère, par conviction, au-delà du raisonnement...On y croit...Et on fonctionne dessus...avec...Le racisme aujourd'hui est une de...une séquelle de ces fonctionnements, hein...les allants-de-soi...Le racisme n'a aucun argument, euh...Il ne peut être qu'une conviction...Je pourrais dire aussi que le fascisme est une conviction...Il n'y a pas de valeur fasciste...Par définition, être fasciste aujourd'hui avec ce que l'on sait, ce qu'est le fascisme relève d'une évidence, d'un allant-de-soi, d'une conviction et pas d'un raisonnement...Tant qu'on est bien au niveau de ce bloc là, on est bien au niveau des certitudes non interrogées, et non pas d'un choix rationnellement fait...Ce sont des éléments culturels et anthropologiques et pas des éléments savants...

Alors les paradigmes, je les ai distribués, donc euh...Il fallait bien les nommer...Alors, je les ai appelés le paradigme mécaniciste d'un côté, et le paradigme biologique de l'autre...Mais, méfiez-vous de ces mots étiquettes. Le propre d'un paradigme, c'est que n'importe quel mot – un paradigme c'est toujours une double flèche, on descend et on remonte – le propre d'un paradigme, c'est que n'importe quel mot situé sur la lignée, la ligne, peut être le mot étiquette. Il n'y a pas de résumé d'un paradigme, tous les éléments sont enchaînés de telle façon que, quand, j'en prends un, je prends toute la ligne.

Donc, dans ce qui va suivre, si vous vous reconnaissez uniquement sur *un* élément, ça suffit pour dire que vous êtes dans ce paradigme-là. Ce n'est pas une linéarité cumulative, le propre d'un paradigme, c'est qu'il est un enchaînement d'éléments tous équivalents. Et que le sens est donné, contenu dans chacun des éléments. C'est pour ça qu'on parle parfois de chaîne paradigmatique.

Alors, j'ai essayé de classer un peu rationnellement hein, euh...pour comprendre, pour faire comprendre, et j'ai inventé des catégories...euh...alors ici j'ai mis les inspirations philosophiques, hein, ça veut dire que les gens qui sont là-dedans, ne savent pas ce qu'est l'essentialisme, ils savent pas ce que c'est réellement la nature humaine, ils n'ont pas de référence savante. Ils n'ont jamais eu de cours de philosophie correct, sérieux qui leur permettrait de dire « je suis un idéaliste ». Il n'empêche que quand ils vous disent comment ils voient la vie, dans ce qu'ils disent,

		<p>on reconnaît certains principes d'écoles philosophiques qu'ils ignorent...Alors, l'idéalisme, euh...c'est donc cette idée que nous appartenons à des catégories, hein, et que ce qui compte, c'est pas ce que nous sommes nous en tant que singulier sujet, c'est la catégorie à laquelle nous appartenons...Je vais vite hein...L'essentialisme, c'est une philosophie qui décrète que, par exemple, l'homme est un homme, ici, maintenant, depuis toujours et pour toujours. Il y a, à l'intérieur de l'homme, il y aurait, une essence, c'est la même chose que la nature humaine. Cette essence on l'appelle la nature humaine, une essence qui ne varierait pas...quelque soit le lieu, le temps, le pays, l'homme est l'homme, et il a des comportement qu'on peut lister comme étant ceux appartenant à sa nature humaine. Ce matin, vous m'avez sorti l'âme essentialiste de la nature humaine, en toute innocence, quand vous m'avez parlé d'instinct et de...d'instinct maternel...Ce genre de connerie relève de l'essentialisme...</p>
2	XXX	<i>(Brouhaha)</i> Ca c'est clair...
3	X	Alors c'est plus la peine de chercher dans quel paradigme en est
4	Formateur	Oui, là c'est clair
5	XXX	<i>Brouhaha inaudible</i>
6	Formateur	<p>Euh, alors ensuite, il y a des écoles en épistémologie, le positivisme est une école de la fin du XXIX siècle, que fonde Auguste Comte, qui considère que tout peut s'étudier comme des objets...Donc, c'est tout le fatras autour de l'objectivité, euh...notamment l'objectivité du chercheur, hein, euh, c'est ça...Ce qui tourne autour de cette idée d'objectivité...Le nominalisme, ce sont ces gens qui croient que quand ils ont posé un mot sur une chose, ils maîtrisent la chose...Le déterminisme, on y reviendra tout à l'heure, c'est les gens qui croient à la fatalité de l'enchaînement des causes et des conséquences. Et puis, le rationalisme, c'est ceux qui ont adhéré aux principes de Descartes, sans jamais avoir lu Descartes...Ils sont nombreux...Le mode de raisonnement...Dans ce paradigme, on est dans ce qu'on appelle le « disjonctif », c'est-à-dire qu'on préfère le « ou », ou ceci ou cela, le « ou » disjonctif, on le préfère au « et » conjonctif, qui va être dans l'autre paradigme. Donc, ce sont ces gens qui croient qu'il faut être ou bon ou méchant, ou sympathique ou antipathique, qui sans cesse évoluent dans un monde binaire, avec un choix obligatoire, et les jugements de valeur privés ordinaires dont on parlait ce matin, relèvent de la pensée disjonctive. Dire de quelqu'un « il est ceci ou cela, il est égoïste ou il est généreux », et croire qu'on a découvert l'essentiel de ce qu'il est, c'est à la fois être dans la nature humaine, dans l'essentialisme, et à la fois dans la pensée disjonctive. Les jugements de valeur ordinaires quotidiens, sont tous dans le paradigme mécaniciste...C'est pour ça que je leur fais la chasse...</p> <p>Euh, dans ce raisonnement, on préfère réduire les choses que l'on traite, parce</p>

		<p>que sans ça, parce qu'on a peur du compliqué, de la complexité notamment, hein...Pour traiter, il faut réduire...Euh...alors, on a plusieurs façons de réduire. Soit, on cherche l'essentiel, et on enlève le reste, soit on prend un cas, et on en fait le prototype de tous les cas. On n'étudie qu'un cas, en tous cas, puis on généralise...C'est une autre manière de réduire la réalité pour pouvoir avoir la maîtrise dessus. Euh...Ce paradigme préfère l'analyse à tout autre raisonnement, ils adorent couper les cheveux en quatre...Eh ben tiens, on en parlait ce matin,...Cette obsession de la classification nominaliste, hein, j'ai mis un mot sur tel type de projet...j'ai tout compris...Un projet sans personne, ça n'existe pas...D'accord ?</p>
7	X	<i>inaudible</i>
8	Formateur	<p>Tout à fait...Donc, ils préfèrent couper les cheveux en quatre, et classer, ranger, nommer, catégoriser. On dit qu'ils sont atomistes, c'est-à-dire, ils préfèrent regarder les éléments plutôt que de regarder le tout...Ils sont bien sûr dans la fabrication, c'est-à-dire la maîtrise de l'autre pour le transformer...Alors, ça c'est une notion qu'on doit à Francis Imbert I M B E R T la notion de fabrication qu'on appelle aussi la poiésis. Mais, bon, en français c'est la fabrication, il y a longtemps qu'on n'est plus grec...La fabrication, c'est cette idée que je peux transformer l'autre...J'ai qu'à le prendre...Je le fais passer dans une machine, et il sort du boudin d'un côté, du jambon de l'autre...Alors quand c'est sur les cochons, ça me dérange pas, quand c'est sur les formés, ça me dérange. Bien sûr, dans ce paradigme, on préfère le faire, les actions, l'activisme, hein...Un homme qui ne fait pas est un homme qui n'existe pas. Et enfin, la figure, le personnage littéraire auquel on se réfère, ça on le doit à Jacques Ardoino, c'est Parménide...Parménide est un auteur grec duquel il ne nous reste pas grand chose, mais suffisamment pour en faire le grand-père de Descartes, l'inventeur du raisonnement logique, du raisonnement rationnel...Alors je peux continuer encore comme ça...Parce que j'en ai deux pages.</p> <p>Dans le mécanisme, l'homme et le monde, le monde en général, peut être tout à fait symbolisé par l'horloge, et d'ailleurs, rappelez vous Voltaire, hein, « dieu est le grand horloger », c'est une belle phrase du XVIII^e, euh...mécaniste. Le XVIII^e EN France, et en Europe, est le triomphe du mécanisme...Euh, juste après le triomphe de l'époque baroque qui, elle, est le triomphe de l'autre paradigme...Donc, considérer le monde comme un moteur, un objet, une horloge, le monde ça se démonte, l'homme est capable de le réparer. Les trois-quart des écologistes actuels sont mécanistes...au passage...Euh...un des symboles du mécanisme aujourd'hui, c'est l'ordinateur. Dans le mécanisme, on veut convaincre, argumenter, on est intéressé par le technique, par l'information, l'explicatif, on adore les rapports de force, et la logique formelle.</p> <p>Pour ce qui est des méthodes de recherche, bien sûr, on va tout droit vers la</p>

	<p>méthode expérimentale, qui est, à l'évidence, une fabrication du paradigme mécanique...Pour ce qui est de la relation éducative, dans la relation éducative, l'éducateur est fantasmé, sous la figure du magister, du maître, le maître à penser, le guide, le gourou aussi...Bref, on est dans ce qu'on peut appeler le « brin rationnel », est on est en face, en fait, non pas d'une conception de l'homme comme raison, mais d'une forme dégradée de la raison. C'est une caricature de l'homme raisonnable, auquel on a affaire...</p> <p>Alors inversement, vous allez avoir tous les contraires de l'autre côté. L'autre côté on préfère...au lieu d'analyser les parties, on préfère l'addition dite globale, le holisme, au lieu de s'intéresser aux essences, on s'intéresse aux personnes. Le concept de personne est un concept du paradigme biologique. Au lieu de penser la nature humaine, on pense que le monde est un lieu d'énergie, où tout bouge, où tout se transforme en permanence, et d'ailleurs c'est dangereux, hein...Le constructivisme actuel est bien dans le paradigme biologique, euh...parce qu'on l'oppose au béhaviorisme qui lui serait de l'autre côté. Le mysticisme est bien sûr dans la paradigme biologique, tout comme ce machin qu'on appelle le consensus. Au lieu du « ou » on a le « et », au lieu des réductions, on cherche les correspondances entre les éléments, au lieu de faire de l'analyse, on syncrétise tout, c'est-à-dire on fait des tout avec des éléments épars empruntés un peu partout. Hein, le syncrétisme, par exemple, prendre trois gouttes du christianisme, quatre de l'islam et dix du bouddhisme, vous mélangez bien et vous obtenez quoi ??? Une secte. Hein. Et il y a pas besoin d'aller loin pour en trouver une.</p> <p>Au lieu du faire, on est beaucoup plus intéressé par le dire, par le verbe. Ces gens-là sont souvent des verbeux. Au lieu de Parménide, en est intéressé par Héraclite d'Ephèse. C'est aussi un autre philosophe grec, dont on n'a pas grand chose, mais par exemple des formules du genre : « On ne se baigne jamais deux fois dans la même eau, dans le même fleuve. ». Tout est changement, tout évolue, on n'a jamais deux fois à vivre la même chose. C'est bien le contraire du cartésianisme. Au lieu de l'horloge, c'est le texte, au lieu du moteur, c'est le vent, au lieu du cristal, c'est la fumée, au lieu de l'ordinateur, c'est le tourbillon. Alors, ces gens-là ne sont pas attirés par l'argumentation rationnelle, ils préfèrent la poésie, les sentiments, quitte à préférer la confiture des bons sentiments, c'est-à-dire le pathos. S'émouvoir, pleurer, la larme facile. Au lieu du technique qui leur fait peur, ils préfèrent le fantasmatique, ils préfèrent raconter des histoires plutôt que de lire un mode d'emploi d'une machine. Au lieu de rapports de force, ils vivent dans des ruses de sens. Au lieu de la logique formelle, ils raisonnent par analogies. Ils sont dans « c'est comme... », « Ceci est comme cela »...Au lieu de dire qu'est-ce que c'est ceci, ils nous disent ceci c'est comme cela. Ils établissent sans cesse des correspondances</p>
--	---

		<p>entre les choses au lieu de les analyser en elles-mêmes. Bien sûr, pour la recherche, c'est la clinique qui se revendique de ce paradigme. En formation, en éducation, ce sont les gens qui vous parlent toutes les cinq minutes de convivialité, hein, ce qui compte c'est que les formés soient satisfaits, heureux, confortablement assis, et qu'on puisse discuter avec eux. C'est ça qui compterait dans la formation. Donc, ils survalorisent l'empathie, la communication comme ils disent, hein, et bien sûr, ça aboutit à un enfermement qui est celui du maternage.</p> <p>En art, ce n'est plus le classicisme, c'est le rococo, et non pas le baroque, le rococo. Le rococo, c'est du baroque exacerbé, où tous les murs sont couverts de petits motifs. Y'en a partout, hein, ce qui n'a rien à voir avec le baroque qui est une alliance des deux paradigmes.</p> <p>Donc au lieu d'être dans le brin rationnel, on est dans un machin innommable que j'appelle le brin du Reste, tout ce qui reste quand on n'est pas rationnel, et ce Reste, c'est une forme dégradée du sacré. Qui devrait être canalisé par les religions...Vu que les religions prennent de moins en moins d'importance, il y a invasion de la sphère privée personnelle, par ces formes de sacré. Jusqu'à la caricature, là aussi. Bon, c'est très rapide, mais tout ça, franchement, c'est de la culture générale, retournez voir un peu un livre de philo de terminale,</p>
9	Alex	Est-ce qu'il y aurait pas un troisième
10	Formateur	Naan, naaaan,
11	Alex	Vous nous avez parlé du baroque
12	XXX	<i>rires</i>
13	Formateur	Non, le troisième dont vous parlez n'est pas un paradigme
14	Alex	Mais siii
15	Formateur	C'est une tentative d'articuler les deux précédents.
16	Alex	Y'en n'a pas un autre ?
17	Formateur	Mais ça n'est pas un troisième paradigme
18	Alex	Y'a pas d'autre ...
19	Formateur	Non, y'en n'a pas d'autre
20	X	Elle est tenace, hein
21	Alex	<i>inaudible</i>
22	Formateur	Non y'a pas de, d'autre...Non, non,non, y'en n'a pas
23	Alex	<i>inaudible</i>
24	XXX	<i>Brouhaha</i>
25	Formateur	Nan, nan.....Je parle de la civilisation européenne...Je parle de la civilisation européenne. Euh...Tous les gens qui sont tentés par une philosophie orientale sont des gens qui essaient de dépasser ces deux paradigmes. Et qui croient

		en inventer un troisième, dont d'ailleurs on sait rien, et qui, à mon avis, n'a strictement aucune valeur, puisqu'il n'est pas inscrit dans notre civilisation. On est bien dans des attitudes anthropo...logiques, hein, que l'on attrape en étant éduqué dans une civilisation. Maintenant, les gens qui sont conscients de ça, et qui veulent en sortir, peuvent très bien passer leur vie à construire autre chose, à partir de n'importe quoi, de tout, d'éléments qu'ils vont prendre ailleurs. Mais ces gens-là ne sont pas représentatifs d'une civilisation. D'accord ? Ce sont au contraire des gens qui essaient de sortir de ce choix imbécile entre deux paradigmes qui s'opposent complètement, et qui nous sont inculqués, les deux !!!
26	Alex	Mais peut être un paradigme émergent...
27	Formateur	Naan....
28	XXX	<i>rires</i>
29	Formateur	D'ailleurs pour moi, la notion d'émergence, est elle-même, en elle-même, une notion mystique. Que je ne peux pas entendre, parce que ça voudrait dire qu'il est déjà là avant d'être...Ce qui est la définition même de la mystique...
30	Alex	Comme un enfant qui...
31	Formateur	Non, non, non, non, non,
32	Alex	<i>inaudible</i>
33	Formateur	Un enfant, il naît, il émerge pas, hein !!!
34	XXX	<i>rires</i>
35	Formateur	Grands dieux,
36	XXX	<i>Eclats de rire prolongés</i>
37	Formateur	Et puis il est une personne à partir du moment où il naît hein !!! Pas avant ! Soyons clair avec ça !!! Les choses n'existent que quand elles sont là
38	Alex	Là vous êtes dans le paradigme....
39	Formateur	Ah, non, non, non...Je suis dans le paradigme occidental
40	Alex	Enfin, en l'occurrence, ce truc-là, sur la naissance, c'est pas si évident
41	Formateur	On est là symboliquement avant,
42	Alex	C'est pas symbolique
43	Formateur	Ah, si c'est totalement symbolique !! La preuve c'est qu'on n'est qu'une image dans un écran de tété, ça s'appelle une échographie...C'est une image...
44	XXXX	<i>Murmures dubitatifs de voix féminines</i>
45	Alex	Oui, enfin là, c'est...c'est pas possible
46	XXXX	<i>Discussions inaudibles entre personnes féminines</i>
47	Alex	Oui, oui, mais enfin, c'est pas parce qu'on commence à compter à partir du moment où on sort d'un trou qu'on n'est pas déjà là...
48	X	Je suis pas d'accord avec forcément, simplement je dis qu'on commence à

		compter l'âge d'un enfant à partir du moment où il naît...
49	Alex	Certes, oui, oui on est bien d'accord, mais...
50	Formateur	Sans ça, je vois pas comment on pourrait faire des IVG
51	Alex	Je pense pas qu'on puisse continuer longtemps la discussion, mais là
52	X	Sur le plan symbolique
53	XXX	<i>Brouhaha</i>
54	Formateur	Alors, c'est une de nos spécificités en Occident et en Europe en particulier, n'oubliez pas que la civilisation européenne est une civilisation, est la seule civilisation qui ait accordé autant d'importance au paradigme mécaniciste. C'est notre spécificité. Dans l'histoire, nous avons, à un moment donné, le XVIII ^e siècle, conquis la totalité de l'Europe par nos idées, à cause de ça, parce que nous étions porteurs de la rationalité
55	Alex	Oui, ça c'est indéniable
56	Formateur	Nos racines, en termes de civilisation, sont, à l'évidence, en termes de paradigme mécaniciste
57	Alex	Totalement
58	Formateur	D'accord ? Mais ce que les gens oublient de dire, c'est qu'en même temps on nous a distillé l'autre paradigme
59	Alex	Eh ben, c'est ce que j'avais demandé... Est-ce que vous dans votre façon que vous avez, dans la lecture que vous avez de ça, vous diriez que le paradigme biologique est concomitant dans...sa construction...dans son ...apparition...du paradigme mécaniciste euh...mécaniciste ?
60	X	Elle insiste
61	Formateur	Oui, je pense que les deux ont été forgés en même temps, depuis le début de notre civilisation,
62	Alex	Ah, vous pensez que c'est vraiment une construction comme ça
63	Formateur	Oui, parallèle
64	XXX	<i>inaudible</i>
65	Formateur	Parallèle et symétrique, c'est-à-dire, que plus l'un est valorisé, plus l'autre ne l'est pas, et inversement. Selon les époques, c'est pas le même qui a été valorisé
66	Alex	Ah oui !!!
67	Formateur	Mais que, ils étaient là depuis le départ dans notre civilisation, et c'est ...ce sont les fondements de notre civilisation, sur lesquelles nous avons été construits...parallèlement...euh...sauf que... nous avons traversé cette nuit noire qu'a été le XIX ^e siècle...euh...contrairement à ce qu'on croit, c'est pas le Moyen Age la nuit noire de l'Occident, c'est le XIX ^e , hein...euh...en ce sens que ...au XIX ^e , on a décrété hors la loi, le paradigme biologique. C'est ce qu'on appelle la

		naissance de la science moderne...hors la loi...
68	Alex	Mais c'est vrai qu'on est très marqué par le XIX ^e
69	Formateur	Eeeh, oui...Comme on est très marqué par le XIX ^e , on a quand même tous une tendance à exprimer la survalorisation du paradigme mécanique. En revanche, on a tous tendance à vivre sur des bases de l'autre paradigme dont on a plus ou moins honte. Quel est le scientifique qui accepterait d'être le treizième à table, de passer sous une échelle, et d'offrir des couteaux à des jeunes mariés ? Vous en connaissez vous ?
70	XXX	Siii, si, bofff
71	Formateur	Ah ben celui-là hein, il est un peu maso
72	X	<i>Eclats de rire</i>
73	Formateur	Non, en principe, on est un peu schizophrène
74	XXX	Houai, houai...
75	Formateur	Hein, on survalorise officiellement le paradigme mécanique, comme étant le paradigme de la raison. Et alors, les universitaires c'est le summum hein....A l'université, le seul paradigme qui a le droit de cité, encore jusqu'à présent, l'autre se bat pour résister, mais il n'a pas droit de cité. Le seul paradigme qui soit décrété scientifique ...On confond le scientifique et le mécanisme...Et, euh, une thèse doit être une argumentation rationnelle. Et tous les gens qui essaient, à Paris VIII notamment, de faire faire des thèses qui sortent de ce schéma-là se font flinguer. Uniquement parce que on a collé scientifique et mécanisme. Là vous avez un bel exemple...
76	Alex	C'est l'histoire de la mémoire de l'eau
77	Formateur	Hein ???
78	Alex	Ce qui s'est passé avec la mémoire de l'eau
79	Formateur	Oui, moi je n'ai fait que ramasser des choses, hein, je n'invente rien. Euh...On a quand même...A la fois on nous met devant un problème qui est choisissez les deux, un des deux, choisissez un des deux. Et en même temps, attention, y'en a un qui est meilleur que l'autre. C'est ça que nous dit le social...Alors ça fait depuis 68, je dirais...Je crois que les événements de 68 sont une vraie révolution par rapport au conflit paradigmatique...C'est ça qui était en jeu pour moi en 68...C'est basculer, ébranler la suprématie du mécanisme, et ouvrir la brèche pour que l'autre paradigme revendique son existence, sa reconnaissance...Or, tout ce qu'on voit depuis 68, c'est un pas en avant, deux en arrière...On reconnaît des choses, mais à côté, on s'invente des normes supplémentaires qui appartiennent au paradigme mécaniste...Alors, on est dans une situation un peu particulière, là, aujourd'hui, maintenant, devant une forme particulière du conflit entre les deux

		paradigmes, qui est que on entend deux discours actuellement. Les deux paradigmes se valent, tout est possible, mais, soyons sérieux, celui qui compte, c'est le mécaniciste...Et ce n'est pas sans poser des problèmes identitaires aux adolescents, ce genre de chose, hein !!! Vraiment !!! Alors, mon idée c'est donc
80	X	Vous pouvez me rappeler...euh...un paradigme, c'est un concept ?
81	Formateur	Non
82	XX	Ah bon
83	Formateur	Ca n'a rien à voir. Ce qui est un concept, c'est la façon qu'on a de se positionner par rapport à ces paradigmes.
84	X	Oui
85	Formateur	C'est...L'évaluateur, revenons à lui...va agir différemment selon qu'il opte pour l'un ou l'autre des paradigmes...Donc, être conscient...Le boulot que je vous demande, vous, c'est d'être conscient de ...quelle est votre place dans ce conflit. Qu'est ce que vous, vous survalorisez...A quoi vous avez la tendance d'accorder plus de valeur : la raison ou le sacré ? Et ça se pose dans ces termes...L'un ou l'autre. D'abord, d'abord..
86	Alex	Et si on réfléchit aux deux ?
87	Formateur	Oui, oui oui, attendez...Vous sautez une étape, là
88	Alex	Et si on fait...
89	Formateur	Minute, minute, tout le monde n'en est pas là !!!
90	X	<i>Inaudible</i>
91	Formateur	Oui, oui, justement, c'est la même question...Minute
92	XXX	<i>Brouhaha</i>
93	Formateur	Sous prétexte de vouloir immédiatement allier les deux paradigmes, vous sautez une étape... qui peut être préjudiciable. Parce que si vous la sautez, vous risquez de vous mentir...D'abord il faut vous demander...Alors si vous voulez pas le prendre à votre charge, vous accusez votre mère.
94	XXX	<i>Rires des formés</i>
95	Formateur	Vers où votre mère vous a poussé ?
96	X	Oh fan de pied
97	XXX	<i>Murmures inaudibles</i>
98	Alex	Pourquoi ce serait la mère ?
99	Formateur	Oui c'est la mère, ah oui c'est la mère...ah oui c'est elle
100	XXX	<i>Rires prolongés</i>
10	X	Et le père, il fait quoi ? Il sert à quoi alors ?

1		
10 2	Formateur	A quoi sert le père ? A les séparer...Tandis que la mère vous oblige à choisir...C'est pas du tout le même travail... « Sois un homme, mon fils », correspond immédiatement pour certaines mères à « prends le paradigme mécaniciste, l'autre est pour les filles »
10 3	XXX	<i>Murmures légers</i>
10 4	Formateur	« Tu es garçon, donc tu vas t'intéresser aux maths »
10 5	X	Oui
10 6	Formateur	« Et tu vas travailler les maths avec papa », « Tu es une fille, donc tu vas être intéressée par les arts, la littérature, et tu ...éventuellement tu travailleras avec maman »... Là c'est foutu !!!... Le choix il est fait
10 7	X	Si il va travailler les maths avec maman ?
10 8	XXX	<i>rires</i>
10 9	Alex	Et la littérature avec papa ?
11 0	Formateur	Là ça devient intéressant
11 1	XXX	<i>rires</i>
11 2	Formateur	Ca devient intéressant
11 3	X	Il est subversif
11 4	Formateur	Parce qu'il y a longtemps que la psychanalyse nous a dit que le sexe symbolique ne correspondait pas au sexe réel, et qu'on pouvait très bien être génétiquement le père et symboliquement la mère...Donc à vous de vous interroger
11 5	XXXX	<i>Remous et rires aux éclats</i>
11 6	Formateur	Sur dans quel micmac vous avez été élevé, hein
11 7	X	Nous ne voulons rien savoir

11 8	Formateur	Et ouaiih, non, non, ça me regarde pas hein !!!
11 9	XXX	<i>Rires qui continuent de plus belle</i>
12 0	X	Surtout
12 1	Formateur	Tous les gens qui ont confondu l'orientation scolaire avec « je m'intéresse aux maths ou je m'intéresse au français » ont été pris, piégés par le conflit paradigmatique. Et de notre génération ici, c'était courant !!!
12 2	X	Oui
12 3	Formateur	De confondre l'orientation scolaire avec « Tu es bon en maths, donc tu vas aller vers telle filière, tu es bon en français, tu vas aller dans telle autre, et ce qui sont bons à rien on les fout euh...
12 4	X	<i>Rires</i>
12 5	Formateur	Voilà, on n'en parle plus, on les met en...dans la filière professionnelle...euh...houai, on s'est tous fait piéger avec ça. On nous a posé la question du choix entre les deux....Et on s'est débrouillé avec ça ...avec plus ou moins de mensonge ...plus ou moins de double langage. Je connais un enfant qui avait été poussé par ses parents à devenir un matheux, et qui a fait les grandes écoles, tout ce qu'il fallait quoi...Hein, il a fait comme maman disait...Bon, il est devenu matheux...mais il a souffert un martyr pendant toutes ses études. Et comment il a tenu dans ses études ? Parce que le soir en rentrant dans sa chambrette à Paris, il écrivait un roman...Voilà ce que c'est le conflit paradigmatique
12 6	X	Ca rappelle Vipère au Poing
12 7	Formateur	Ah, Vipère au Poing gagne...Elle l'enferme dans un paradigme...Alors que, je pense que les gens qui ont un peu de la ressource, et je veux croire que c'est ceux-là qui sont ici...les autres je les ai pas recrutés...euh...les gens qui ont de la ressource ont su à la fois dire, envoyer des messages comme « je suis dans le paradigme mécaniciste parce qu'il faut l'être, et en même temps ils ont développé des pratiques souvent privées, dont ils veulent pas parler, qui appartiennent à l'autre paradigme. Alors, je dis bien qu'on est tous dans le conflit paradigmatique...On n'est pas...à part d'être lobotomé...
12 8	X	<i>rires</i>

129	Formateur	<p>Normalement, on devrait être dans les deux. Voilà... Seulement, ça n'empêche pas que on sache plus très bien où on en est avec ça. Et qu'il faut décider si vous êtes attiré, dans quel paradigme vous êtes le plus à l'aise. C'est ça la question. Et je crois qu'il faut y répondre à cette question pour vous hein ... Et je veux pas le savoir hein... Ca me regarde pas ... C'est vous que ça regarde.</p> <p>Alors pourquoi c'est important effectivement de se poser cette question et d'y répondre. Une bonne fois, regardez-vous en face, dans la salle de bains, à poil...</p>
130	X	Il fait pas chaud
131	Formateur	<p>Jetez les masques une fois... Arrêtez de croire que tout le monde a déjà les réponses... C'est vous qui devez construire les réponses [...<i>partie non enregistrée car cassette à retourner</i>...]. Il s'agit de transformer la préférence en référence, et c'est ce travail là qui va faire de vous un professionnel.</p>
132	X	Vous pouvez nous la refaire là ?
133	XXX	<i>rires</i>
134	Formateur	Heeeein ?
135	X	Vous pouvez nous la refaire là ?
136	Formateur	<p>Passer de la préférence à la référence. C'est-à-dire que les deux doivent devenir DIS-PO-NIBLES... Mais d'abord, il faut s'avouer de quel côté on les porte, de quel côté on pense... Après on peut [<i>inaudible</i>] à l'autre paradigme, d'accepter l'autre paradigme comme étant lui aussi valable, et enfin de se mettre dans des situations où on aura à exercer les deux paradigmes. Parce qu'à ces deux paradigmes correspondent des situations d'évaluation que vous aurez à tenir... Et que si vous n'êtes pas réconciliés avec le paradigme que vous n'aimez pas, y'a des situations d'évaluation dans lesquelles vous ne pourrez pas tenir... Il est clair, que celui qui a survalorisé le mécanisme, va se retrouver préférentiellement dans la posture d'expert... Et que l'autre va se trouver préférentiellement dans la posture de consultant... Il qu'il serait donc bon que vous élargissiez vos compétences... Les compétences, elles S'ORIGINENT dans les paradigmes... Elles ne sont pas simplement des outillages. Les compétences, elles font corps avec nous, AU PLUS PROFOND DE NOUS... Et c'est CA que l'évaluation travaille... Les fondements de l'indi... de la personne, de l'identité... Et ce travail, y'a que vous qui puissiez le faire... On peut pas le faire à votre place... Il n'y a pas de bonne réponse... de toutes</p>

		façons...On peut pas le contrôler ça...C'est votre travail...Bon, savoir où vous êtes...Essayer de vous réconcilier avec l'autre paradigme...Et dans un TROISIEME TEMPS, quand vous serez grands, c'est-à-dire quand vous aurez passé le 1 et le 2...vous pourrez vous attaquer à articuler les deux...A les faire fonctionner le plus tranquillement ensemble...alors qu'ils se détestent...Chacun dit que l'autre est nul...
13 7	X	Pour moi ça me pose question ces paradigmes, depuis toujours et ce conflit...
13 8	Formateur	Tant que notre civilisation européenne occidentale existera ...Et les étasuniens n'ont rien changé dans ces paradigmes...Ils ne nous ont pas apporté autre chose...De toutes façons, la culture des Etats Unis n'existe pas...Elle est venue d'Europe...euh...ce qu'ils nous renvoient, c'est une déformation de notre propre culture...Jusqu'à présent, les déformations qu'ils nous renvoient n'ont rien changé de fondamental...On est toujours dans ces deux paradigmes...En revanche eux, je sais pas hein...Moi, j'suis pas américain, hein...Et puis, qu'ils se démerdent...Mais nous, ils n'ont rien changé. On n'est pas américanisé au point où ce fondement-là ait pu être atteint...Euh, d'ailleurs, c'est bien ce qui les énerve, les américains, c'est que les européens leur résistent...Alors que certaines parties de l'Orient leur est totalement acquise et servilement acquise...Ils ont tout foutu en l'air, ils ont tout balayé, ils ont tout cassé...Ils n'arrivent pas à casser la civilisation européenne...Il y a un enjeu...Et pour moi c'est un des enjeux de l'euro...C'est clair ça !!!
13 9	XXX	Oui, oui
14 0	Formateur	Il y a un enjeu politique à défendre nos fondements...Ce qui n'empêche pas d'être ouvert à autre chose, ce qui n'empêche pas que les gens circulent...Que les gens aillent se faire bouddhistes, moi, ça me dérange pas...Mais, franchement, mais qu'ils aillent là-bas !!! Hein ! Ca me rappelle toujours la pub pour les pâtes... « Léon, reviens on a les mêmes à la maison »...Voilà, le bouddhisme on a le même chez nous
14 1	X	<i>rires</i>
14 2	Formateur	C'est la paradigme biologiste...Y'a pas besoin d'aller chercher Ira Krichna et compagnie, et da la li la la...
14 3	Alex	Donc vous...
14 4	XXX	<i>Murmures et rires</i>
14	Formateur	Y'A PAS BESOIN (<i>en appuyant fortement sur chaque syllabe</i>) ? Y'A PAS

5		BESOIN. Il suffit de se réconcilier avec votre propre tradition
14 6	XXX	<i>Rires aux éclats</i>
14 7	Alex	Mais il existe d'au...Il existe quand même, vous serez d'accord avec ça, il existe d'autres paradigmes ailleurs ?
14 8	Formateur	Ah, je pense oui...Je sais pas lesquels, mais je pense oui...Notamment en Afrique..
14 9	X	Ah oui..
15 0	Alex	Donc on est quand même bien d'accord, il y a bien d'autres modes, d'autres visions du monde
15 1	Formateur	D'autres civilisations
15 2	Alex	Oui, on peut dire d'autres visions du monde
15 3	Formateur	Non, euh....Non, c'est pas du même niveau, les visions du monde sont personnelles...Vous avez une vision du monde...Tandis que les paradigmes, eux, ils sont dans la civilisation
15 4	XXX	Oui, oui
15 5	Alex	Mais vous avez dit quand même qu'à votre avis, il y a ...euh... même si les paradigmes ne sont pas individuels, il y a quand même des types de vision du monde qui sont des types culturels de vision du monde
15 6	Formateur	Oui, tout à fait
15 7	Alex	Donc, c'est de ce point de vue là que je disais qu'il y a d'autres types de visions du monde ailleurs
15 8	Formateur	Oui, oui, oui, oui, ...d'autres civilisations !!!! Tout simplement...Il y a d'autres civilisations... hein... qui ne fonctionnent pas sur les mêmes ingrédients...Comme il y a d'autres cuisines qui ne fonctionnent pas à l'huile d'olive...euh...Il y en a même qui cuisinent au beurre !!! Vous vous rendez compte ??
15 9	X	Oui, mais ça se fait pas chez nous ça
16 0	Formateur	Non, y'a pas d'ça chez nous
16	XXX	<i>Long moment de discussion entre formés inaudible auquel prend part le</i>

1		<i>formateur, entrecoupé de rires aux éclats</i>
16 2	Alex	Oui,, mais ça pose le problème de la perméabilité des civilisations ...le problème des contacts, le problème de l'influence, le problème de ce qu'on prend chez d'autres et qu'on intègre chez soi
16 3	X	Oui effectivement
16 4	Alex	Oui, enfin le fait de de ...hein...qu'il y a une porosité...Ca, ça peut toucher aux paradigmes quand même ou pas ? ,
16 5	Formateur	Non, enfin, je pense pas...Si les gens étaient un peu plus conscients et un peu plus cultivés sur leur propre civilisation, ils feraient un peu moins du n'importe quoi en allant chercher ailleurs ce qui est déjà chez eux... C'est la même histoire de Léon « Léon on a le même à la maison »...Et que je crois que c'est une facilité, l'exotisme est une facilité intellectuelle
16 6	Alex	Oui, mais ça c'est des mots...Parce que l'exotisme, je sais pas ce que ça vient faire
16 7	Formateur	L'exotisme ça veut dire croire que parce que ça vient d'ailleurs, c'est forcément mieux...
16 8	Alex	Non, c'est différent
16 9	Formateur	Eh ben oui, ben justement, justement, pour savoir où est la différence, il faut savoir où on habite
17 0	Alex	Ah oui,oui... on est bien d'accord...
17 1	Formateur	Alors, euh...il n'est pas question de...Il n'est pas dans mon propos d'arque bouter sur les paradigmes occidentaux, et de les défendre contre l'invasion des autres paradigmes venus en même temps que les macaques dans les bateaux qui nous apportent des spécimens pour les laboratoires...J'en n'ai rien à foutre de ce problème...Moi je dis, on est en évaluation, et en évaluation, en Europe, on fonctionne sur ça. Point final...D'accord ? J'ai eu en revanche un problème un jour, où je me suis trouvé, dans le lot, y'avait un africain...Alors là ça devenait compliqué...Hein !!! Et je fais une communication au prochain colloque à Tunis là-dessus. C'est-à-dire « Comment peut-on imposer une formation à l'évaluation à des gens d'une autre civilisation ?
17 2	Alex	Oui, ben voilà, c'est bien ça
17 3	Formateur	Oui ben, ça se fait couramment, je vous signale hein

17 4	X	Oh oui
17 5	Formateur	Les gens se posent même pas le problème
17 6	Alex	Peu importe que ça se fasse couramment, ce qui est intéressant, c'est de voir comment on se positionne là
17 7	Formateur	Oui...C'est un vrai problème, mais un vrai problème qui ne se pose que par rapport à des gens qui viennent d'une autre civilisation...Que je sache ici , y'en n'a pas...Donc c'est un faux problème pour nous...D'accord ?
17 8	Alex	Oui, mais on peut être amené à travailler chez...en Afrique entre autres...Oui...mais moi c'est ce qui m'intéresse, entre autres...
17 9	XXX	Arrête, arrête...
18 0	Formateur	Ah, mais si vous allez travailler en Afrique en tant que consultant, vous y allez bien avec votre civilisation,
18 1	Alex	Oui, mais enfin, je vais être amenée à travailler avec des gens qui eux auront des paradigmes différents
18 2	Formateur	Oui, mais eux, ils seront pas en charge de l'évaluation !!! Le rapport d'évaluation, il est quand même signé par l'évaluateur institutionnel...Le jour où l'ONU ou la Mission Européenne aura compris que pour évaluer les programmes du Tiers Monde, il faut des évaluateurs du Tiers Monde, le problème se posera...C'est pas le cas...Le problème ne se pose pas...On croit encore aujourd'hui que l'évaluation est universelle...Evidemment puisqu'on réduit l'évaluation à des techniques...et qu'on fait l'impasse sur les attitudes...Donc, deux solutions : où vous regrettez tout ça, vous me faites une thèse là-dessus, je prends tout de suite,
18 3	Alex	Ahhhhhh
18 4	XXX	Ouhhhhh
18 5	Formateur	Parce qu'effectivement, dans dix ans ça va être un problème...
18 6	Alex	Ben oui
18 7	Formateur	Mais...dix ans hein !!! D'accord ? Deuxième solution : vous êtes consultant, vous voulez votre part du gâteau, et ce problème là, vous le foutez dans votre poche avec un mouchoir dessus...On ne s'attaque pas à des problèmes auxquels on peut pas répondre, surtout pas quand on est consultant !!! Vous n'êtes pas des

		chercheurs !!! Vous êtes des consultants !!! Y'a de l'ambiguïté ? Y'a du flou ? Vous êtes là pour en jouer... Vous n'êtes peut-être pas là pour clarifier les choses... Parce que si on clarifiait tout... y'aurait plus besoin de consultant
18 8	Sarah	Ca, ça m'embrouille parce la question que j'avais posée c'était effectivement de l'avenir des choses, au niveau du social, pour les travailleurs sociaux, je me situais plus au niveau du paradigme biologique, et l'évaluation qu'on leur demande se situe de l'autre côté
18 9	Formateur	Ben oui, parce qu'elle est pas faite par les travailleurs sociaux
19 0	Sarah	Alors que justement le conflit, il est là, et on sait pas trop quoi faire avec ça...
19 1	Formateur	Ben bien sûr... C'est le même problème à l'hôpital aussi ...Euh ...Les infirmières sont plutôt dans le paradigme biologique et les gens de la M.A.S. sont plutôt dans la paradigme mécanique... Et là, ils ne se comprennent pas...
19 2	Sarah	Là y'a du boulot
19 3	Formateur	Ah oui, y'a du travail à faire... Mais pas trop, pas trop, pas trop...
19 4	Sarah	C'est ça qui me...
19 5	Formateur	Pas trop, pas trop... Ce travail, il vous donne du travail...
19 6	Sarah	Oui, mais ce travail on peut le construire avec cette question-là
19 7	Formateur	Oui, bien sûr... De là découle... On comprend du coup que les uns ne comprennent pas les autres, que les uns vivent les autres comme étant des dominants, alors que... c'est pas vrai... Ils sont partenaires. Et qu'il y a plein de malentendus qui se créent dans la santé et le travail social... C'est très clair, hein... A cause de ce conflit paradigmatique...
19 8	Marlis	Mais vous dites, dans la santé, vous parlez des infirmières... Mais ça on le ressent très fort entre les directeurs et le personnel soignant...
19 9	Formateur	Oui... C'est exact
20 0	Marlis	C'est-à-dire que les directeurs sont plus dans le paradigme mécaniciste, et le personnel soignant dans l'autre paradigme...
20 1	Formateur	Mais c'est aussi l'opposition entre les infirmiers et les médecins

20 2	Marlis	Oui, tout à fait...
20 3	XXX	<i>Brouhaha</i>
20 4	Formateur	Les médecins étant obligatoirement dans le paradigme mécaniciste, sans ça ils seraient pas médecins, et les infirmières se réclament de l'autre...Et en même temps, c'est ce qui fonde la nécessité des infirmières...C'est qu'elles ne couvrent pas les mêmes champs que les médecins...Il faudrait
20 5	Marlis	Est-ce qu'il y a intérêt à pacifier ce conflit ?
20 6	Formateur	Ce conflit est là, voilà. Maintenant, il faut trouver les moyens de l'utiliser, de faire avec, d'en jouer, mais vous ne pourrez pas faire qu'il ne soit pas. Il est une DONNE des situations
20 7	Marlis	Peut être qu'il doit rester, aussi, une donne
20 8	Formateur	Il faut qu'il le reste
20 9	Marlis	Pour l'enrichissement, pour l'évolution...
21 0	Formateur	Alors, tout ce qu'on pourrait exiger quand même, c'est effectivement, qu'on arrête de croire que son paradigme est le meilleur, et qu'on soit capable d'entendre le paradigme de l'autre...Pour les personnels de santé, c'est quelque chose qui demande beaucoup de travail...Alors, ne parlons pas pour les médecins !!! Ca leur demande un boulot...Les bras leur en tombent...Ils sont tellement persuadés que le mécanicisme c'est la seule façon d'être-au-monde valable, que ils sont sourds à l'autre paradigme. Et ils ne tolèrent pas l'existence de l'émergence, la fabrication du corps infirmier parce que en même temps, il faut qu'ils reconnaissent l'autre paradigme...Mais en même temps ils sont coincés parce qu'ils voient bien que c'est complémentaire, au niveau du soin...Et c'est pour ça que infirmiers et médecins ne peuvent s'entendre que par rapport au patient. Entre eux, ils pourront jamais s'entendre...Parce qu'ils sont pas dans le même paradigme...En revanche, si on fait intervenir le tiers qu'est le patient, là, ils sont obligés chacun, de relativiser son paradigme et d'essayer de comprendre de façon un peu plus détachée...
21 1	X	Donc, en fait, le consultant n'est pas là pour donner la bonne part au paradigme nécessaire...Donc, euh...si c'est, effectivement, donner un coup de main au paradigme biologique et de l'autre côté.....
21	XXX	<i>Grands rires</i>

2		
21 3	X	Enfin à assouplir
21 4	X2	A mettre du beurre dans les épinards
21 5	Formateur	Y'a deux niveaux. Y'a un premier niveau sur lequel j'insiste moi aujourd'hui...qui est arrêtez de croire que c'est chez l'autre, c'est chez vous...Et faites un travail sur vous, par rapport à ça !!! Après, quand vous aurez fait ce travail, on pourra parler de qu'est-ce qu'on peut faire à partir de ça sur les autres...Avec les autres, c'est-à-dire les clients...mais ne passez pas directement au client...parce que sinon vous allez TECHNICISER cette affaire, alors que, ce dont il est question ici, ce sont vos FONDEMENTS identitaires et pas une technique d'intervention...
21 6	X3	C'est pas notre travail
21 7	Formateur	Pas encore, pas encore, ça peut le devenir...Mais pas encore...Faut d'abord que vous fassiez un peu le ménage chez vous....avant de vouloir le faire chez les autres...D'accord ? C'est un concept de l'évaluant...ce n'est pas un simple outil de l'évaluateur...C'est un point de repère pour vous...Alors, le point de repère c'est : si vous survalorisez ...Et puis j'ai connu des gens, dans ce DESS, qui m'ont dit « moi j'peux plus, j'suis trop vieux, j'suis foutu... euh....on m'a fait comme ça, j'peux pas...moi, je suis dans le mécanisme ».....Qu'est-ce que vous faites devant quelqu'un comme ça ?Vous pouvez pas lui envoyer des baffes, quoi, en lui disant « va à côté !!!»...Non.....C'est possible, mais alors il faut devenir expert. ON NE PEUT PAS ETRE CONSULTANT quand on a dit ça...Voilà....
21 8	XXX	<i>Murmures inaudibles</i>
21 9	Formateur	Et l'inverse est vrai...Quelqu'un qui ne supporte pas le paradigme mécaniste, qui fait dalali, dalala, avec le mysticisme, l'émergence et la convivialité
22 0	XXX	<i>Rires</i>
22 1	Formateur	Eh beeeennnnn
22 2	XXXX	<i>Amplification des rires</i>
22 3	Formateur	C'ui-là, il a intérêt à devenir consultant, heeeinnnn !!!!
22	XXXX	<i>Murmures inaudibles entremêlés de rires</i>

4		
22 5	Formateur	Pas expert. Il ne pourra JAMAIS être expert...Jamais...
22 6	XXXX	<i>Murmures</i>
22 7	Formateur	Or, c'est quand même fondamental ça !!!! On n'est pas obligé de faire le troisième mouvement dialectique qui consiste à articuler les deux...J'veux dire y'a des gens qui ne pourront pas....C'est un tel travail pour eux...Ils ont tellement été bien formatés par maman, ou papa, et les deux en même temps, eeeet, l'un dans l'autre, heein
22 8	XXX	<i>Rires</i>
22 9	Formateur	Que ben c'est foutu...Voilà...Les jeux sont faits...Eh ben, même si les jeux sont faits, on peut en tirer profit, à condition d'en tenir compte, et de ne pas se croire capable de faire autre chose que ce qu'on peut faire....Donc, y'a plusieurs solutions...Y'a effectivement « Moi, j'suis coincé dans un paradigme, c'est trop tard, j'peux pas bouger, alors je choisis des interventions typées qui vont avec ce paradigme ». Ou bien « Ca m'intéresse d'élargiir, de m'assoupliir, de m'enrichiir, de devenir pluriel...On en a des slogans, heein ?
23 0	Marlis	<i>Gros fou rire</i>
23 1	Formateur	Booon
23 2	XXX	<i>Fou rire généralisé</i>
23 3	Formateur	Euuuuhhh
23 4	XXX	<i>Fou rire persistant pendant un moment</i>
23 5	Formateur	Je trouve....
23 6	Marlis	<i>Fou rire qui perdure et attire l'attention du formateur</i>
23 7	XXX	<i>Fou rire de Marlis qui interrompt le formateur, entraîne les rires des autres et du formateur</i>
23 8	Formateur	Eeeuuuhhhh (<i>en riant et en même temps en prenant son sérieux</i>) et donc on cherche à se réconcilier avec l'autre paradigme, ça veut dire aussi que quelque part

		on n'est pas trop atteint, heein...Parce que, quand on est vraiment atteint, on peut plus le faire...Quand on se décide partant pour tenir les deux, et là on pourra être alternativement, jamais en même temps, un expert et un consultant. C'est à vous de faire votre programme là dedans...
23 9	X4	Le travail sur soi, il est pas obligatoire que ça aille jusque là...Si la personne sait où elle en est, et sait qu'elle fait ça pour telle raison, pourquoi pas ?
24 0	Formateur	Oui, c'est l'alternative 1. C'est la première branche, si je suis coincé dans le 1, eh ben, il faut que j'en tienne compte, et donc je ne me, je ne me centre, je ne rougirai pas de pas être consultant par exemple hein...Mais je sais que dans ce DESS, au bout d'un mois de formation, le mot consultant est auréolé d'un espèce de halo
24 1	X4	Oui
24 2	Formateur	Heein, tout le monde se prosterne dedans, devant
24 3	XXX	<i>Rires</i>
24 4	Formateur	Tout le monde veut devenir consultant...bon, voilà...Et jusqu'à la fin de l'année, après je me bats, pour qu'ici on fabrique des experts qui soient pas trop cons...Alors je dis, il est possible, dans ce DESS, de devenir un expert...Bien sûr, on est un peu lobotomé....
24 5	XXX	<i>FOU RIRES</i>
24 6	Formateur	On a brûlé des neurones quand on était petit...Elles repousseront pas...
24 7	Marlis	<i>Fou rire</i>
24 8	Formateur	MaaaisOn peut faire plein de choses même avec une partie en moins
24 9	XXX	<i>Rires</i>
25 0	X4	C'est quand on commence à gueuler « Allez les Bleus » qu'on est allé trop loin
25 1	XXX	<i>Rires et murmures</i>
25 2	Formateur	Non, non, on peut en étant coincé dans un paradigme, on peut être un bon évaluateur, au niveau auquel vous prétendez...Mais pour certains métiers, ils ne

		peuvent pas choisir. Parce que ce sont des métiers où il faut faire les deux...d'accord ? Il n'y a que au niveau des intervenants en organisation qu'on peut se spécialiser, on va dire, se réduire dans un paradigme ou dans l'autre...Mais au niveau, par exemple, un formateur, il ne peut pas choisir. Il a à tenir les deux...Un enseignant, il peut pas choisir...Il a à tenir les deux...Et le drame de ces gens-là, c'est que ils n'ont pas fait ce travail sur eux, donc, y'a forcément la moitié de leur fonction qu'ils font en étant mal à l'aise...Qu'ils font à contre cœur...Et que du coup, ils font mal...Tantôt, c'est le côté contrôle, bilan, diagnostic, sélection, choix, qu'ils font de travers, et tantôt, c'est l'évaluation dite formative, d'accompagnement à l'autre qu'ils font de travers...Ca, d'après moi, ils sont pas formés en évaluation, c'est tout hein !!! Etre formé en évaluation c'est se poser cette question-là.
25 3	Alex	Et vous pensez que c'est quelque chose qui va être à l'œuvre dans le cadre de cette formation ?
25 4	Formateur	Oui
25 5	Alex	La capacité à justement à eeeuuhhh, accéder quelque part à l'autres paradigme...celui dans lequel on n'est pas d'entrée de jeu
25 6	Formateur	Je pense que si les gens finissent dans ce diplôme par survaloriser le consultant, euh, c'est une étape, c'est au mois de février. Dans leur mémoire, ensuite, y'a beaucoup de mémoires qui s'attachent à démontrer que le candidat peut être à la fois consultant et expert. Donc, je pense que dans l'année, il y a un véritable chemin qui se fait, d'abord on dit « l'expert, c'est beurk caca, enfin méchant, l'expert il est barjot, voilà, donc je serai pas expert ». Deuxième étape « donc je serai consultant, le consultant il est parfait, il est gentil, il aide na na na », et puis à la fin de l'année, ceux qui arrivent au bout, ben, ils comprennent que l'un et l'autre c'est faux. Voilà. Et que si on veut tenir dans ce métier, il vaut quand même mieux avoir deux cartes plutôt qu'une.
25 7	Alex	Oui mais moi je parle des transformations euuhh, de l'individu
25 8	Formateur	Ben ça veut, ah mais moi j'les fais pas ces transformations, heein !!!
25 9	XXX	<i>Eclats de rire</i>
26 0	Formateur	J'mets pas mes mains là'd'dans heein,
26 1	XXX	<i>Eclats de rire</i>

26 2	Formateur	C'est VOTRE TRAVAIL
26 3	Alex	C'est pas ça la question, la question c'est est-ce que la formation, un des objectifs de la formation c'est de transformer l'individu...
26 4	Formateur	NON !!!
26 5	XXX	<i>Murmures et apartés</i>
26 6	Alexdans ce sens-là...
26 7	Formateur	NAN !!!
26 8	XXX	<i>Murmures et apartés inaudibles, notamment du formateur avec une formée</i>
26 9	Christine	A priori, il y avait un critère de recrutement qui tenait compte de ça, quoi
27 0	Formateur	Oui..
27 1	Christine	Donc on est tous, euh...
27 2	Formateur	Ah oui, j'en ai refusé un que franchement je me suis dit : « celui-là, il peut rester dix ans en DESS, il y arrivera pas, hein, donc c'est pas la peine.
27 3	Alex à Christine	Et ça te rassure ?
27 4	Christine	Non, c'est pas que ça me rassure...
27 5	XXX	<i>Très gros éclat de rire général et prolongé...</i>
27 6	Christine	Je, j'ai cru comprendre que, les critères de recrutement de ceux qui sont là, peut-être, c'est ceux qui affichent une possibilité d'être dans les deux paradigmes, voire d'être plus ou moins dans un mais enfin
27 7	Formateur	Non, y'a des gens que je me suis dit en les écoutant, non, non, j'ai pas parié sur les deux paradigmes possibles, pour tout le monde ici. Il y a des gens, je me suis dit « celui-là, ce sera un bon expert, un peu souple, adaptable, un expert, euh, formé, intelligent, pas un qui est tombé dedans étant petit, quoi, mais un qui a travaillé pour devenir expert, non, euh, y'a des gens, je me suis dit « tiens, celui-là, il sera plutôt expert comme, euh, il sont plutôt déficitaires, les experts, hein, contrairement à ce

		qu'on peut croire...Y'a quand même sur le marché beaucoup plus de consultants que d'experts, euh, surtout des experts formés, euh, un peu souples, conscients de ce qu'ils font, hein, et pas des experts, euh, bardés de couteaux de tous les côtés, et qui coupent tout ce qui dépasse chez les autres...Non, non, j'ai pas parié la double compétence pour tout le monde, non. Ca me chagrine pas, moi, que quelqu'un prenne une seule compétence...plutôt que les deux, pour moi, y'a pas de hiérarchie hein !! Franchement, hein...Mais, posez-vous la question. Toutes façons, vous serez obligés de vous la poser, c'est ce à quoi sert le mémoire. Le mémoire, c'est la mise en scène de CETTE QUESTION. « Qu'est-ce que vous faites des postures ? ». Tous les mémoires de tout le groupe portent sur le même sujet. Vous voulez devenir expert, ou consultant, ou les deux à la fois ? Et sur quoi vous appuyez ?
27 8	X2	Oui, mais dans le courant de l'année, on peut pas choisir, on est obligé de faire les deux
27 9	Formateur	Alors on négocie....Et puis, il y en a d'ici là qui seront passés dans l'une ou l'autre...Sinon, on négociera...On verra ça quand on s'occupera du mémoire...BON !!! Donc on a traité deux concepts, vision du monde et paradigme
28 0	Christine	C'est pas un concept !!!
28 1	XXX	<i>Eclats de rire des autres formés</i>
28 2	Florent	Elle est pas mal, c'est sa mauvaise heure, Christine
28 3	Christine	Non, mais, j'suis pas, j'suis vraiment perdue dans tous ces mots...Tout à l'heure je vous ai demandé si on pouvait dire qu'un paradigme est un concept. Vous m'avez dit non...Et là, vous venez de dire, on a deux concepts, et c'est là où...
28 4	Formateur	Parce que je voulais gagner du temps...
28 5	XXX	<i>Rires</i>
28 6	Florent	C'est pas possible
28 7	Formateur	Finally, j'aurais mieux fait de le perdre, parce que VOUS me le faites perdre,
28 8	XXXX	<i>Rires</i>
28 9	Formateur	<i>En prenant l'accent de Raimu...Positionnement dans le CONFLIT PARADIGMATIQUE!!! (avec sa voix normale) C'est ça le concept</i>

29 0	Christine	Aaah !!!
29 1	Formateur	Et le mot « positionnement » est BEAUCOUP plus important que celui de paradigme. D'accord ? Les paradigmes, ils sont là, ce sont les éléments culturels, les paradigmes. Ce qui devient un concept pour l'évaluant, c'est le fait de devoir se positionner là-dedans
29 2	XXX	<i>Nombreuses apartés</i>
29 3	X	C'est pas pareil !!!
29 4	Christine	Merci
29 5	Formateur	Ah oui, merci de m'avoir obligé à préciser (<i>le formateur sort pour une pause</i>)

4.2. Transcription de l'entretien post-séquence avec le formateur

Eric

30 janvier 2002

Le formateur dispose du script de la séquence et de l'enregistrement vidéo.

Formateur Eric(E), interviewer (I)

1	I	Quand tu parles comme ça, on dirait un enfant agacé
2	E	Houai...houai, houai, c'est fait exprès...Ca me fait penser à la pub, euh...les pâtes, euh...elle veut retourner à la maison, elle est enlevée par les petits hommes verts, elle dit « Bon, maintenant, on retourne à la maison » et il lui répond « Naaannnnn » (<i>rires partagés</i>)...C'est ça en fait qui m'a donné l'idée...C'est pas un tic que j'ai, je le fais...je le fais régulièrement
3	I	Il y a aussi « les bras m'en tombent » aussi...(Eric lit le script de la séquence)
4	E	Aïe, aïe, aïe...Ah oui, c'est là qu'ils rigolent. Ha, c'est marrant d'avoir mis « discussion inaudible entre personnes féminines »
5	I	Ben oui, parce que j'entendais que les voix
6	E	(<i>en riant</i>) « murmures dubitatifs de voix féminines »...Pourquoi, parce que je suis en train de les attaquer sur l'instinct maternel ? Non ?
7	I	C'est pas l'instinct maternel, c'est sur le fait que l'enfant il n'émerge pas, il naît tu dis
8	E	Ah, oui...Ben, oui !!!
9	I	Et tu en as plusieurs, dont Alex, qui, elle te...non pas qu'elle te contredit, mais elle te questionne sur chaque chose que tu avances
10	E	Houai, elle est très forte cette fille, elle est très intéressante
11	I	Alors tu...Ce qui est curieux c'est que finalement, ce que tu exposes, c'est le produit de tes recherches et on a l'impression que même si, dans la façon de le dire, tu as l'air d'imposer certaines choses, elle, elle argumente quelque chose face à toi, et ça vient en contradiction avec l'impression que tu pourrais donner d'imposer quelque chose...C'est-à-dire que tu laisses quand même toujours la porte ouverte...
12	E	Hum
13	I	Tu lui dis pas « Non, c'est comme ça et puis fermez-la » quoi !!!
14	E	Quand on a des adultes, on peut quand même pas faire ça...Même s'ils disent une pure connerie complète, on peut pas, on peut pas faire ça avec des adultes !!! On peut pas leur dire « Non, c'est comme ça ». Le pire que tu puisses dire c'est « Je suis pas d'accord » Et voilà, hein, c'est le pire que tu puisses dire...Mais, on peut pas faire ça à des adultes. On est obligé euh...enfin, moi je suis tellement content quand ils réagissent que, quelle que soit leur réaction, euh, il faut se forcer à la prendre en compte, quoi. Même si elle est à côté, ou tu vois ?

15	I	Oui, mais là elle est pas à côté
16	E	Alors, en plus quand elle l'est pas
17	I	Elle te pousse presque dans tes derniers retranchements
18	E	Oui, ça moi j'aime bien (<i>Eric continue de lire le script</i>). Ils me demandent « Le paradigme, c'est un concept ? » et je réponds « Ce n'est pas un concept, c'est la façon qu'on a de se positionner par rapport au paradigme qui devient un concept ». Ca c'est...Tu vois, y'a peu de groupes qui t'obligent à spécifier ces choses, des choses aussi fines que ça...
19	I	A la fin, tu as la même personne qui te re-pose la même question
20	E	Ah, oui ?
21	I	Oui, tu vas voir
22	E	Et là je lâche ? (<i>rires</i>)
23	I	Non, non, non, tu la remercies de te poser cette question,
24	E	Ah, bon
25	I	De t'obliger à préciser (<i>le formateur continue la lecture du script</i>)
26	E	Cet X, c'est quelqu'un dans la salle ?
27	I	C'est qui, où ?
28	E	Celui qui dit « Oh, fan de pied »
29	I	C'est un homme, mais je sais pas qui c'est, j'ai pas reconnu
30	E	C'était un de la salle ?
31	I	Oui, c'est un de la salle
32	E	Oui, ben c'est pas mal, c'est intéressant parce que de tous les exemples que je prends, les détours, les choses imagées, style « tu vas travailler les maths avec papa, et les filles donc tu vas faire de la littérature avec maman »...Ca, moi je le retiens pas en fait...
33	I	Tu le dis sur le moment ?
34	E	Je retiens absolument pas...euh...Je me reconnais, je sais que je l'ai dit...Ca fait partie de l'attirail des choses que j'ai en réserve, mais que je sors ou pas selon les groupes avec lesquels je suis, et c'est de l'ornement, pour moi
35	I	De l'ornement ? C'est-à-dire ?
36	E	Oui, c'est pour faire comprendre, c'est soit pour faire comprendre un truc, soit pour les réveiller, soit pour les intéresser, pour les faire réagir...Mais c'est pas des trucs que je vais sortir systématiquement à chaque fois que je vais employer le concept...
37	I	D'accord, c'est-à-dire que tu le sors sur le moment
38	E	Ah, oui, absolument, en fonction de ce que je sens du groupe
39	I	En fonction de ce que tu sens du groupe
40	E	Et de leur avancée
41	I	Donc, il y a un débat intérieur
42	E	Ah oui, toujours, oui...Enfin, débat...euh...Il y a le souci de l'effet de ce que je suis en train de dire sur eux

43	I	Ca voudrait dire que tu as un retour immédiat de ce que tu dis
44	E	Ah oui, moi je suis complètement dédoublé, quand je suis en cours
45	I	Comme un acteur, quoi, finalement
46	E	Totalement, pour moi c'est du...Oui, c'est du théâtre, oui...Et...c'est ça qui me plaît
47	I	Et alors, pourquoi les faire rire ? Parce que en même temps tu les fais rire, pour revenir, et on le voit bien sur l'expression du visage dans la vidéo, à la fois tu ris mais au même moment, on voit que tu es très sérieux...Et ça, justement, ça peut déstabiliser...Il rit ou il rit pas, quoi ? Est-ce que c'est pas ça justement l'effet que tu veux ? Déstabiliser ?
48	E	Non, moi je dirais que en règle générale, le rire, quand je fais exprès de les faire rire, quand je fais le comique, euh...C'est pas pour les déstabiliser, au contraire...C'est plutôt pour qu'ils évacuent quelque chose...Parce que je suis en train de dire des choses graves...qui les remettent en question...profondément...j'en suis sûr...et je sens monter une espèce de...de charge...émotive... de leur part, et je pense que si j'utilisais pas le rire à ce moment-là, ils se braqueraient
49	I	Ou ça pèterait autre part
50	E	Ou ils m'en voudraient, ou ils se braqueraient ils se...ils feraient trois pas en arrière...Le rire c'est une façon de les prendre par la main, et de dire, de leur dire « N'aie pas peur, je sais, ce que je dis c'est grave, mais en même temps, je sais où je vais, moi »
51	I	C'est pour ça que tu redeviens immédiatement sérieux
52	E	Ah, houai,
53	I	C'est-à-dire on rit pas jusqu'au bout, quoi, c'est vraiment très sérieux ce que je dis...C'est pas de la rigolade quand même non plus
54	E	Ah, non, non, non, c'est pour évacuer du stress que je les fais rire
55	I	Et est-ce que tu en es conscient ? Au moment où tu le fais ?
56	E	Oui
57	I	En toute intelligence ?
58	E	Je le décide pas de façon rationnelle, je me dis pas « là il faut que tu les fasses rire »
59	I	Alors, comment ça se passe ?
60	E	Je le sens
61	I	Tu le sens...En les regardant ?
62	E	Euh...Oui, en regardant leurs réactions, ou...J'ai l'impression que y'a quelque chose qui monte et s'épaissit...Ca devient lourd...Et dans ce cas-là, pour moi, c'est le signal d'alarme : il faut les faire rire...
63	I	Intuition, ce serait le bon mot ?
64	E	Ben oui, oui, il me va bien ce mot
65	I	Tu emploierais ce mot-là, tu as l'intuition que...
66	E	Oui, oui...C'est-à-dire je le sens sans avoir besoin de faire exprès de le sentir, ça vient à moi, ça vient à moi...Euh...Je suis parmi eux...C'est un peu comme si on était reliés par des

		<p>fil et y'a des moments où les fils ils bougent et ça m'envoie des messages...Et je réagis en fonction de ça</p>
67	I	<p>Les fils ils bougent...ça peut être un regard, des gens qui s'affalent un peu...</p>
68	E	<p>Y'a le niveau sonore...Moi, je suis très réceptif au niveau sonore...Quand...Oui, il y a un espèce de brouhaha qui monte...un bruit qui monte...Ca veut dire des choses quoi...Ca veut pas....Ca peut vouloir dire des choses différentes, selon les situations...Ca c'est un indicateur...Euh, je suis plus attentif aux effets de groupe que aux individus...Là aussi, c'est comme au théâtre...Ca veut dire que quand je suis en plein dans mon truc, que j'ai des choses difficiles à faire passer, en face de moi j'ai pas des individus...J'ai le groupe...Euh, je sens le groupe...</p>
69	I	<p>Et pourtant, j'entends parler ici et là des étudiants, puisque je suis formateur également, et je les entend dire qu'ils ont l'impression que tu t'adresses nommément à eux...</p>
70	E	<p>Eh, houai, mais c'est le pied, ça,</p>
71	I	<p>Ils ont l'impression que c'est à eux exclusivement que tu voulais dire ce que tu as dit</p>
72	E	<p>Ca c'est bien, je suis ravi, euh...mais ça aussi, c'est comme au théâtre, le spectateur doit avoir l'impression qu'on joue la pièce que pour lui...C'est pareil...euh...Alors que moi les indicateurs les plus déterminants c'est le climat du groupe par rapport à moi...C'est la réaction du groupe par rapport à moi, et pas des individus....Sauf...Alors cas exceptionnel, quand dans la salle tu as repéré ou que tu sais qu'il y a un emmerdeur...</p>
73	I	<p>C'est quoi un emmerdeur, par exemple Alex ?</p>
74	E	<p>Non, c'est un allié</p>
75	I	<p>C'est un allié, bon, d'accord</p>
76	E	<p>Punaise, oui</p>
77	I	<p>Même si elle te contrecarrait ou si elle te disait « Là, je suis pas d'accord, là c'est pas possible ce que vous dites », c'est quand même un allié ?</p>
78	E	<p>Oui...L'emmerdeur c'est celui qui va refuser d'entrer dans ma logique, dans mon discours. Alors, y'a des emmerdeurs passifs, dans le groupe, y'en a un là...Je les ai eus cette semaine là, euh...L'emmerdeur passif, c'est celui qui dit jamais rien, qui manifeste pratiquement rien, enfin, quand tout le monde s'éclate de rire, lui il fait un maigre petit sourire de trois secondes, et...il a un masque...Alors, ça, ça me....</p>
79	I	<p>C'est dangereux ?</p>
80	E	<p>Ca me déçoit...Parce que tu as l'impression que tu pourrais faire les pieds au mur, la danse du ventre, que bon...c'est ce que j'appelle les canards...Tu leur fous un seau d'eau dessus, ils se mouillent pas...Alors là, j'ai toujours l'impression qu'ils ne sont pas engagés dans la formation...Et qu'en fait ils font pas un travail sur eux pendant ce temps quoi...Ils se réveillent le jour où tu leur demandes de produire quelque chose...Alors, en plus, on a des surprises, ça m'est arrivé...C'est-à-dire que ce jour-là, tu t'aperçois qu'en fait ils ont travaillé</p>
81	I	<p>Est-ce que ça te gêne encore plus ?</p>

82	E	Non, alors là, je suis ravi...Mais tout le temps où tu sais pas, ça reste un point noir, dans la salle, c'est un point noir...
83	I	Est-ce qu'il se laisse entamer par la formation ou pas quoi ?
84	E	Ben oui, et j'ai aucune possibilité de le savoir...Donc, ça pour moi, c'est un emmerdeur, passif...Après, y'a les emmerdeurs actifs, qui réagissent à contre pied, qui...euh...de façon systématique vont prendre la parole et en général pour parler tout le temps d'eux-mêmes, toujours revenir à leur cas particulier, ils ressassent leur histoire personnelle...Et toi, il te faut tirer, dans ce qu'ils disent, ce qui te permet de retourner à un discours de groupe...Ca ça fait...Bon, en même temps, il faut le faire, mais ça fait perdre du temps...
85	I	Et de l'énergie
86	E	Oui, alors, quand c'est la même personne qui, sur une séance de une heure et demi, parce qu'en fait on fait des séances d'une heure et demi...euh...il te le fait trois quatre fois, il devient un emmerdeur...Voilà...En plus, quand tu les connais un peu, tu peux presque prévoir ce qu'il va dire, d'accord ? Parce qu'il ressasse sa propre histoire...Alors ça j'ai appris...Au début, je les cassais ces gens-là...J'écoutais plus...Et j'ai appris à masquer, ma déconvenue, autant que faire se peut...Essayer de pas montrer mon agacement, parce que j'ai eu des cas comme ça, de formés de ce type, qui ont carrément disjoncté, pendant la formation...Et je le prends comme...Ca peut être l'indicateur d'un très profond malaise, d'une très profonde remise en question de soi, par la formation...ou à l'occasion de la formation, ça on sait jamais, qui peut les amener à des ruptures...psychiques graves...graves...Donc ces gens-là, j'ai fini par renverser le truc, c'est-à-dire, que ça peut être un appel au secours...en fait : « Je suis perdu, je suis perdu, alors je reviens à mon nombril, je reviens à mes histoires à moi, et vos trucs, là... »...En fait, ça les agresse trop, quoi...Et, ils t'emmerdent parce que tu les emmerdes quoi...Et donc, ça c'est respectable...C'est délicat, c'est dangereux, mais...mais ça peut être grave...Donc, il faut faire gaffe...Après, qu'est-ce qu'il y a comme emmerdeur ? Je sais pas, on a tellement un public de gens, euh...On a vraiment, je trouve, on a une chance terrible, on a un public de gens qui s'engagent facilement, en formation...Alors, j'allais dire qu'il faut moduler en fonction de qui est responsable du groupe...Je trouve que le responsable du groupe a...Son travail, c'est d'engager les étudiants, hein...De constituer le groupe, et d'engager les étudiants dans un changement...qu'ils acceptent qu'ils sont là pour changer...Et y'a des responsables de groupe qui font pas ce travail...Et donc, moi, y'a des groupes, où je n'interviens plus à cause de ça...
87	I	C'est bien ce dont il est question dans cette séquence-là, c'est que tu leur parles d'un changement...tu leur demandes d'aller chercher parmi ...Enfin, tu dis « c'est un travail dans lequel je mets pas les mains moi, là-dedans » mais
88	E	C'est à vous de le faire
89	I	C'est à vous de le faire... Mais quand même, rien que par le fait de leur demander de le faire, tu mets pas les mains dedans mais tu ouvres quelque chose, quoi, tu fais quelque chose

		quand même...
90	E	Ah, oui, c'est une injonction
91	I	Oui, tu fais une injonction
92	E	Oui, mon travail s'arrête là, je veux pas aller plus loin...Je refuse de les accompagner plus loin...Euh...parce que ça demanderait un travail, euh...Je sais pas si je suis pas formé à le faire...Mais c'est pas possible avec le nombre d'étudiants qu'on a...C'est le nombre qui est déterminant...
93	I	C'est bien ce dont il est question ici, et c'est ce qui leur fait peur, d'ailleurs, on va bien le voir à la fin, hein...Finalement, ces quatre séquences de rire, de comique, que tu as introduites, c'était certainement à des moments où l'angoisse, parce que le mot peur est exagéré, l'angoisse...ou l'inquiétude peut-être
94	E	Oui
95	I	Le mot est plus juste...montait...
96	E	Oui...Ben, c'est ça que je sens...Oui, et...c'est pour ça que je les fais rire...Pour décharger...Puis, ça fait une pause, quoi, ils en ont besoin, de temps en temps de paliers...On les tire, on les tire, on les tire, on les tire...mais ils ont besoin de temps en temps d'espèces de paliers de repos...
97	I	Comme de décompression ?
98	E	Houai, où on arrête de grimper, de faire un effort...et...
99	I	On respire un peu...
100	E	Voilà...Et le rire, ça sert à ça...Y'a ça et les pauses...Je me débrouille toujours pour que les pauses correspondent à un moment comme ça...Quitte à différer la pause...Je fais pas des pauses à heure fixe...Moi, les pauses elles sont toujours significantes...Et je peux les garder trois quart d'heure de plus...Et c'est très marrant de voir...
101	I	Ils crient jamais au secours ?
102	E	Ben si, justement, c'est marrant de voir...ça aussi c'est un indicateur...si ils se laissent faire, les trois quart du temps ils s'en n'aperçoivent pas, que l'heure de la pause est passée...euh...J'ai jamais, pratiquement jamais, une réclamation de la pause. Ce que j'ai, et c'est plutôt en fin d'année qu'en début d'année, ce que j'ai c'est l'installation d'un silence...d'un silence de plomb...j'appelle ça le silence de la vessie (<i>rires</i>)...de la vessie pleine...où ils me signifient que « bon, ça va », mais qu'ils ne m'interrompent pas...Tu vois...Ils le font, et c'est un effet de groupe...C'est-à-dire, ils se concertent pas, c'est ça qui me plaît, c'est que c'est une réaction de groupe...qui passe pas par la parole...Y'en n'a pas un qui décide de faire du silence, quoi, qui entraîne les autres...Et petit à petit, le silence se fait...Puis alors là le silence total...Ils bougent plus ni pied ni patte, quoi...euh...Ils font plus aucun bruit...Alors, là je sais qu'il faut que j'arrête, quoi...Mais j'aime bien des fois les provoquer à ça...
103	I	Donc, tu joues beaucoup, finalement...

104	E	Ben oui, à la fois moi ça me crève, hein, faire une journée de cours, c'est crevant, hein, mais à la fois c'est ça qui me plaît, moi ça me stimule, moi je tiendrais pas sans ça, hein,
105	I	Tu provoques, donc tu provoques certaines choses, tu les fais rire, si je dis que tu fais le clown, qu'est-ce que tu réponds ?
106	E	Ca m'arrive, y'a des fois où je le fais vraiment...mais je m'y risque pas...enfin, quand je le fais, c'est que j'ai confiance dans le groupe...euh...je m'y risque pas enfin...alors ça aussi j'ai appris...en fait, parce qu'au début, je faisais ça quand j'en avais envie...quoi...et parfois parce que ça faisait dix fois que je répétais la même chose, parce qu'on a dix groupes différents, hein, ou cinq fois, et que moi ça me gonflait, quoi ce que j'avais à dire...Alors, la seule façon que j'avais de pas m'ennuyer moi, c'était de faire le clown...Et, ils ne comprenaient pas...Parce que, ils avaient pas l'histoire, quoi, eux ils savaient pas que c'était la cinquième fois que je répétais exactement le même truc...Donc, ça j'ai appris à pas le faire...Quand je fais le clown, c'est pour eux, c'est pas pour moi...C'est parce que j'estime que ça va...y'en a besoin...Mais c'est pas parce que moi j'en ai besoin...Et c'est ça qui est dur...C'est de toujours essayer de faire passer leur réaction avant la mienne...Mais c'est aussi ça le métier, quoi...Ca, ça s'apprend...Au début, on est focalisé sur le savoir, sur ce que l'on dit, sur le contenu, et on fait passer ça avant tout...Et ça, c'est une erreur FONDAMENTALE...Parce que le savoir, on devient excellent là dedans, effectivement, on dit bien ce qu'il faut dire, de façon logique, on l'écrit bien, en fait, mais ON NE LE DIT PAS...C'est-à-dire qu'on tient pas compte d'eux...On a l'œil en dedans, on les regarde même pas, on prend pas la température du groupe...Et au bout d'un moment, on les ennuie...Voilà, ils décrochent...Parce qu'en fait, nous, on a décroché...Parce que nous on regarde que la logique du savoir...En plus, ça, tu le fais une heure...Ca peut marcher...Mais quand tu les as une journée entière...ça marche pas...Tu te casses la gueule, Hein !!!...Et bien bien, hein...Ils peuvent plus...Enfin, ça fait des dommages graves...C'est-à-dire qu'après, ils s'en souviennent, et la fois d'après, ils s'attendent à ce que tu refasses pareil...et d'emblée, ils sont agressifs...Bon, après donc, la deuxième erreur...euh...le deuxième apprentissage difficile que j'ai dû faire c'est...ne pas être branché sur moi, mais sur eux...C'est-à-dire effectivement, oublier que ça fait cinq fois que je fais le même cours...Il faut pas qu'ils s'en aperçoivent...
107	I	Comme un acteur qui vient de dire cinq fois la même pièce
108	E	Voilà...Il faut que ça soit toujours la première fois...Il faut que eux ils aient l'impression que j'invente...en fait...Pour eux...
109	I	Est-ce que tu inventes pas certaines choses quand même pour eux ? Pas au niveau du savoir ? Peut-être pas ? Quoi que, on sait jamais !!!
110	E	Si...Si si, y compris au niveau du savoir...Et c'est pour ça que j'ai un cahier où je note des choses...Parce que, oui, notamment au gré de leurs réactions, là où je sens qu'il faut en parler plus ou moins...Et dans le plus, c'est souvent des endroits où moi j'avais pas pensé qu'il fallait réfléchir plus...à cet endroit-là...Et bien sûr, j'ai plein d'idées que j'ai écrites dans

		des articles et je les ai eues en cours...Absolument...Je les note au fur et à mesure...
111	I	Grâce à ce qu'ils t'ont renvoyé
112	E	Oui...oui, oui...Ils t'obligent à expliciter des choses auxquelles t'aurais pas pensé, quoi !!! Même les images, les métaphores que tu prends pour illustrer...euh...dans l'image que tu utilises, y'a souvent plus que ce que tu voulais y mettre...au départ...Et quand tu te retrouves en train de filer ton image...ta métaphore...tu explicites ta pensée beaucoup plus que ce que tu voulais faire au départ...C'est-à-dire, au départ tu veux simplement illustrer...et tu te retrouves en train d'inventer...dans la métaphore...Et ça c'est intéressant...C'est le raisonnement analogique, hein !!! Quand on le pousse à fond, il t'oblige à trouver des trucs auxquels t'aurais pas pensé au départ, hein !!! Or ça, dans l'écriture scientifique, on le fait pas...la métaphore, c'est péché...On est obligé de les enlever...donc, on se prive d'approfondissements ou d'idées nouvelles, que les groupes me permettent d'avoir...et qu'après je dois restituer dans l'article scientifique sous forme logique et pas métaphorique...Après, il faut re-traduire
113	I	Après-coup ? Donc c'est un autre travail...
114	E	Oui...C'est pas le même travail...
115	I	De façon que ce soit intelligible par la communauté scientifique...
116	E	Oui...
117	I	Et tu penses qu'avec des métaphores ce serait aussi intelligible par la communauté scientifique ?
118	E	Non, enfin...Ils veulent pas !!! Et je crois même pas que ce serait intelligible s'ils le voulaient...Je crois pas...Je crois que les métaphores qu'on utilise comme ça, elles sont en situation, et elles sont éclairantes dans la situation...D'ailleurs, c'est pour ça que je ne me force pas à les retenir...et à les fourguer...Tu vois ?
119	I	Oui, oui...
120	E	Y'en a qui reviennent parce que je sens qu'elles sont pertinentes dans la situation, mais je les case pas automatiquement...Parce que ça dépend de la situation dans laquelle on est...Pour moi, l'analogie c'est un truc qui est intéressant dans le dialogue. Or, qu'on le veuille ou non, quand on écrit un article, c'est un monologue
121	I	Est-ce que tu n'écris pas en te disant « Lui, il va... » Comme si y'avait quelqu'un en face de toi qui serait le contradicteur, qui ne laisse rien passer...Tu écris pas comme ça toi ?
122	E	Non, je peux écrire contre des choses que j'ai lues, je peux écrire contre quelqu'un, contre un discours antérieur, mais je m'invente pas un contrôleur au fur et à mesure...Non, et d'ailleurs, j'ai besoin maintenant, et ça j'en ai pris conscience y'a pas longtemps, de faire lire mes premiers jets...à cause de ça...Parce que je laissais passer des trucs que je ne voyais pas, parce que pour moi c'était pas important, ou qui étaient ambigus, et que moi j'arrive pas à le contrôler, quoi...Donc, je fais lire maintenant...
123	I	Y'a pas en toi la petite voix qui te dirait « Non, si tu dis ça, il peut te rétorquer ça, il faut

		le dire différemment, donc ça veut dire que t'as pas bien saisi ce que tu voulais dire », y'a pas ça ?
124	E	Non, non, je comprends même pas ce que tu veux dire
125	I	Been, je veux dire que moi c'est comme ça que j'écris...j'ai l'impression qu'il y a...comme si je me dédoublais...quand j'écris, j'ai l'impression qu'il y a quelqu'un qui me relit par-dessus...et...euh...cette...cet autre qui est moi-même, finalement aussi, sait me dire « là c'est pas clair, il faut que tu reviennes, il y a une idée qui est pas encore bien dite, là, il va pas comprendre, celui qui va te lire »...
126	E	Oui, mais ça moi je le fais au fur et à mesure...L'ordinateur m'a enlevé, ça...C'est-à-dire, je pense que je le fais, mais ça se fait tellement vite...Tu vois ? L'ordinateur, tu peux déplacer un mot, euh...déplacer une phrase que tu avais mise en fin de paragraphe, tu la mets au début...et je me suis réapproprié ça, c'est pas une deuxième voix...c'est moi...c'est moi en train d'écrire...Tandis que ce dont je parlais c'était : « J'ai écrit tout, j'en suis content », et en fait quand je le fais lire à des gens, ben je m'aperçois que non, il faut encore le travailler...Alors que j'estimais que ça y était...Ca c'est une précaution que je prenais pas avant...Quand j'avais fini, je bombardais, quoi, je lançais le truc...Je le faisais pas lire...C'est devenu une précaution supplémentaire...(le formateur continue de lire)...Qu'est-ce que je fais là sur l'anti Etats Unis ?
127	I	Ben tu dis
128	E	Qu'ils se démerdent...Tu vois d'habitude, quand je parle de ça, j'ajoute autre chose...C'est marrant que j'y aie pas pensé...Ca aussi, c'est bizarre...Pourquoi avec un groupe, tu penses à ajouter un truc et pas avec l'autre ? ... <i>(rires)</i> ...
129	I	Est-ce que c'était pas parce que c'était pas loin du 11 septembre ? C'était...trois semaines après !!!
130	E	J'sais pas...J'sais pas...(il continue de lire)...« Ah, Léon reviens, on a les mêmes à la maison » (<i>une de ses phrases favorites</i>)...C'est un classique...C'est marrant, pourquoi ils rient là ? Y'a des murmures et des rires, je dis un truc qui n'est pas Et y'a un rire aux éclats...Ah, j'ai du faire une grimace...J'ai du faire un geste quelconque...
131	I	C'est vrai que je me suis posé la question....Oui, y'en a qui participaient au jeu....Quand tu commences à dire quelque chose, ils rentrent dans ton jeu, ils continuent...
132	E	Houai, houai, c'est sympa...J'aime bien...J'aime bien parce qu'ils savent toujours s'arrêter...
133	I	Ceux-là, oui... C'est pas le cas de tous...
134	E	Euh...C'est un bon groupe...C'est là que je dis que c'est un bon groupe...Tu vois ??? Quand ils peuvent, y compris participer aux à-côtés, là...aux ornements...mais sans aller trop loin...C'est-à-dire sans remettre en question la logique de ce qu'on est entrain de dire...Sans qu'on la perde...Ils savent s'arrêter pour que je puisse reprendre la logique...Donc, là y'a un sentiment d'une vraie participation du groupe avec moi...Mais c'est toujours quand il se passe

		ce genre de truc que je sors en me disant « c'est un bon groupe »... <i>(le formateur continue de lire le script : il répète l'une de ses phrases)</i> . « L'exotisme est une facilité intellectuelle » Vlan...
135	I	Alex te dit tout de suite que pour elle c'est pas ça
136	E	Qu'est'z que c'est ça ? <i>(en riant de ce qu'il a dit)</i> « Les autres paradigmes venus en même temps que les macaques dans les bateaux ? <i>(rires partagés)</i> Ah oui, qu'ils nous apportent des espèces...Je me rappelle pas de l'avoir dit, ça hein !!! Tiens, tu vois, alors ça c'est une métaphore que je fais jamais... <i>(il continue de lire)</i> Ah oui, je parle d'une communication en Tunisie, je l'ai pas faite la communication...Eh, non, c'était à Tunis, j'y suis pas allé...Alors, c'est quoi cette histoire de macaques, j'arrive même plus à comprendre ce que ça voulait dire... <i>(il relit à voix basse)</i> Ah, oui, c'est vraiment pas clair, ça...Oui mais ça y est, j'ai mâché des mots, là...Dans le lot, y'avait un africain...Je les ai pas dit quoi...C'était dans un groupe de formation, où je faisais le même cours, sur les paradigmes, et y'a un africain qui a dit « mais ça fonctionne pas chez nous !!! »...Voilà, c'est ça l'idée
137	I	C'est comme ça que je l'avais également compris moi
138	E	Si tu l'as compris, ça va...En relisant, moi je comprenais plus...Trèèès bien, l'ONU, vlan... <i>(il continue la lecture)</i> ...Qu'est ce que c'est ça, ?
139	I	C'est un formateur qui est dans le social, un travailleur social, mais dont je connais pas le nom...
140	E	Ah, oui, je vois qui c'est ...Je sais pas son nom, mais je le vois...Alors, là chacun s'approprie par rapport au contexte professionnel
141	I	Ils font un déplacement de ce que tu racontes dans leur domaine professionnel...Donc, ils commencent à s'approprier quelque chose...
142	E	Et ça a pour effet de les rassurer presque...Ben, oui, moi je dis presque plus rien...
143	I	Tu les laisses un petit peu parler entre eux...C'est là où l'appropriation va commencer, hein...C'est un cours universitaire, donc tu as au début énormément parlé...Mais n'empêche, que même dans les cours universitaires, y'a des temps où le for...ou en tous cas, toi, en tant que formateur, tu laisses des moments...
144	E	Eh, oui, mais...euh...ça, ça s'apprend du côté du formateur, à laisser faire...mais ça s'apprend aussi dans le groupe...C'est ce que j'appelle...C'est ce que je disais tout à l'heure quand je disais, euh, certains responsables de groupes ne prennent pas le temps de faire que le groupe se constitue...C'est-à-dire que...Alors, ça, en revanche, je sais pas comment on y arrive, et comment j'y arrive, à faire que le groupe se constitue...Ca ne passe jamais par des jeux de rôles, j'ai refusé toutes les techniques d'animation de groupe...en début d'année...toutes...et je sais pas comment j'y arrive...
145	I	Tu te débrouilles, seul, sans technique extérieure, en tous cas...
146	E	Oui, parce que bon, j'ai une collègue qui systématiquement, en début d'année, elle fait des binômes. Un raconte l'essentiel de sa vie à l'autre et c'est l'autre que le parle au

		groupe...Comme ça, y'a un contrôle, à la fois un filtre et un contrôle...Et elle fait faire ça à tout le monde...systématiquement...c'est une technique, quoi...Moi, j'fais pas ce genre de truc...Ca m'agace...Je trouve que ça fait animateur socioQ, euh, ça fait stage de formation professionnelle, on est à la fac, on n'est pas pour faire des jeux de rôle...Voilà, euh...Mais, il faut bien que le groupe se fasse...Et, ch'ais pas comment je fais...
147	I	Tu peux dire que tu as un groupe chaque fois ?
148	E	Oui...oui, (<i>fin de bande, changement de cassette</i>)
149	I	...pour pouvoir voir entre eux le type de réaction qu'ils ont, savoir s'engager tous ensemble avec toi, savoir faire le silence pour te faire comprendre que c'est le moment de la pause...C'est ça le groupe ?
150	E	Ca c'est les manifestations qui me font dire qu'ils sont constitués en groupe...Alors un groupe c'est pas simplement...C'est plus des individus collés à côté les uns des autres et qui se parlent à peine...qui s'intéressent pas les uns aux autres...Ils s'intéressent les uns aux autres...Et ça va plus loin...C'est-à-dire qu'ils se servent de ce que l'autre dit pour comprendre ce dont on parle...Tu vois ? Ca, c'est super aidant...
151	I	Quand on apprend en groupe, en formation ou en situation d'enseignement, on n'est donc pas seul à apprendre, c'est-à-dire que sa pensée, avance à la limite avec celle des autres...
152	E	Oui, oui, y'a des moments...Je l'ai eu lundi...Y'a eu un moment où je n'étais plus qu'un apprenant parmi eux...J'ai eu cette impression-là très nette...C'est-à-dire que l'un a dit un truc, l'autre a repris, a complété, on va dire...en infléchissant, moi, j'ai fait pareil...Un autre a repris...Et en fait, on construisait à nous tous, tous ceux qui ont parlé à ce moment-là, un truc, un discours...
153	I	Tu avais changé de position tu étais plus celui qui a le savoir...
154	E	Bof, oui, on peut le dire comme ça, mais, moi je le sens pas comme ça,
155	I	Tu le sens comment ?
156	E	Moi j'ai pas le savoir, j'ai des choses à dire, c'est pas pareil...C'est vraiment pas pareil...C'est-à-dire j'ai une antériorité de réflexion sur certains points...par rapport à eux...J'ai des choses à dire, parce que j'ai eu le temps, plus qu'eux, d'y travailler, c'est tout...C'est une...c'est une histoire...euh...C'est pas moi qui ai le savoir...Et dans ces cas-là, quand, dans ce qui s'est passé là lundi...euh...ça rejoint un peu ce qu'on disait tout à l'heure sur l'invention en cours, sauf que là, c'est pas moi qui invente, c'est le...c'est moi avec eux...c'est moi parmi eux, même, c'était, hein, là, c'était très fort...j'ai eu une ampoule qui s'allumait, quoi, ouh la la, là il s'est passé quelque chose d'intéressant...qui se passe pas fréquemment...Arriver à faire qu'entre eux, ils construisent quelque chose, et toi te mettre en retrait, ça, ça arrive beaucoup plus facilement...Mais que tu participes à la construction, au même niveau qu'eux, en fin de compte, hein, ça c'est beaucoup plus rare, ça arrive moins souvent...
157	I	Et qu'est ce qui te donne cette impression de...tu as l'air d'être très content, quoi...

158	E	<p>Pourquoi je suis content de ça ...La première réponse c'est que c'est l'indicateur que le groupe existe...que c'est un groupe de formation...qui est là pour construire des choses, apprendre, changer...etc...C'est pas des individus qui sont venus acheter un diplôme, ça c'est important...Et puis après, la deuxième chose, c'est que je suis profondément – mais ça je l'ai toujours été – persuadé que...on travaille mieux à plusieurs...Voilà...Et que la qualité de la pensée d'une personne dépend de la qualité des personnes avec qui elle travaille...Cet espèce de...Enfin, ce qu'on appelle la mutualité des connaissances, moi, j'y ai toujours cru à ça, hein !!! Et je veux dire, ça remonte à très loin...En terminale, on travaillait déjà comme ça...Avec mon prof de philo, on avait fait des groupes de travail, on se retrouvait au café quand on avait une heure de trou, et on travaillait, on faisait de l'explication de texte philosophique en groupe...Après, à la fac de lettres, j'ai eu des groupes de travail, j'ai jamais travaillé seul, en fait...depuis euh...Oui, le truc déterminant, ça a été la terminale, mais c'est aussi parce que c'est à partir de la terminale qu'on a travaillé des problématiques...où il fallait inventer quelque chose, quoi...Tandis qu'avant, on faisait qu'apprendre par cœur...Et y'avait qu'un endroit où je m'éclatais, où j'inventais des choses, c'était dans la rédaction, dans le narratif...Mais à partir de la philo, euh...moi j'ai toujours travaillé en groupe, hein...Et après quand je suis arrivé à la fac, j'ai fait un groupe avec des chargés de cours, euh...dont certains aujourd'hui sont profs avec moi...J'aurais voulu travailler avec MG, mais elle était très peu disponible, donc j'ai saisi toutes les occasions, mais j'ai jamais pu faire ce que j'aurais aimé faire avec elle...Parce qu'elle était pas disponible...Elle était tellement prise par toutes les tâches administratives...Mais chaque fois qu'on s'est retrouvé sur un site ensemble, et qu'on allait bouffer, on travaillait, quoi, hein...Mais vraiment...Ca c'était génial...Non, mais je pense aux chargés de cours notamment à A, toute l'équipe que j'ai formée depuis J, P, D, je peux dire que ces gens-là je les ai formés, je te signale...Comme ça, en travaillant vraiment...ensemble...donc, euh...j'ai toujours été persuadé que...l'invention des chantiers...c'est ça quoi...Que se mettre à plusieurs sur une problématique, c'était forcément plus intéressant pour tout le monde...Donc, quand en cours, là, quand avec les étudiants, les primo, on va dire hein, les étudiants en début de formation, parce qu'un chargé de cours il est déjà en pleine formation, c'est pas pareil...Mais quand on arrive à ça avec des étudiants en début de formation, qui sont là pour la première année, c'est gratifiant...Mais c'est rare, c'est rare...En maîtrise, déjà, les gens qui sont là pour la deuxième année, c'est plus fréquent...Puis après en DEA, ça devient, facile...Parce que eux-mêmes sont engagés dans une problématique...Alors, c'est un peu ça alors que je sens là...dans cette situation je me dis « ça y est, ils sont engagés dans une problématique...Et...c'est ce que je voulais... »...Bon, on en est où là ?</p>
159	I	<p>Page 23 de la transcription...On arrive au... clou du spectacle (<i>rires</i>)...(le formateur lit attentivement)</p>
160	E	<p>Houai...Dis donc là...En fait, je fais la caricature de la réaction qu'ils pourraient avoir...</p>

161	I	Pour éviter qu'ils la fassent avant ?
162	E	Vouai...Pour leur couper l'herbe sous les pieds...Pour qu'ils puissent pas prendre cette voie-là...Pour qu'ils soient obligés d'en prendre une autre, quoi...Comme je fais la caricature sur les deux voies possibles, il en reste plus qu'une, qui est de se travailler pour élargir leurs compétences, quoi...
163	I	Et c'est ce qui les fait rire
164	E	En fait, je les guide vachement, hein...
165	I	Houai...houai...Mais n'empêche que, étant donné que tu coupes l'herbe sous les pieds à des réactions possibles, qu'ils auraient pu avoir, ça les inquiète, hein, l'inquiétude étant le contraire de la quiétude, ici, tout simplement...Et c'est pour ça qu'ils rient sans doute, hein...
166	E	Ah houai... (<i>le formateur lit le script</i>) « Gros fou rire, fou rire généralisé...Fou rire persistant »
167	I	Alors, là, tu entends quelqu'un qui rit, et ça te donne encore plus l'envie de les faire rire...
168	E	Oui parce que je...Je crois me souvenir...Parce que dans la mimique qu'a faite Marlis, j'ai eu l'impression de comprendre ce qu'elle était en train de penser...Et moi, ça m'a fait rire...J'ai eu l'impression que...Presque comme si elle m'avait raconté ce qui la faisait rire...De déchiffrer...On a eu une vraie connivence, là, elle et moi...Je me rappelle plus, en revanche, ce que je pensais qu'elle pensait...Tu vois ? Mais...comme si on riait de quelqu'un...de précis...
169	I	Qui pouvait être elle-même, à un moment donné, ou quelqu'un de qui elle aurait ri...
170	E	En tous cas, il fallait quelqu'un qu'on connaissait elle et moi...
171	I	J'ai cru remarquer, avec tous les enregistrements que j'ai faits, que c'est à la fin que les choses les plus importantes se disaient, à la fin d'une séquence...
172	E	Ah houai...
173	I	Comme si la fin d'une séquence était également l'aboutissement de quelque chose...ou bien c'était le moment où les choses importantes étaient dites...ou devaient être dites...
174	E	Ca, je le sens très fort...Et, j'ai souvenir de fins de cours à Nantes, où on dépassait l'horaire euh...Parce que on avait visiblement du plaisir à être ensemble, comme si on était arrivé au même...sur la même longueur d'onde...Et où je les entraînaient encore un peu plus loin, encore un peu plus loin...euh...Et j'adore, dans ces cas-là, finir par des espèces de pirouettes un peu, qui donnent le vertige...A une époque, je l'ai beaucoup pratiqué, ça...C'est toujours avec des groupes que j'ai adorés...avec qui j'ai aimé travailler...C'était un régal, ça...
175	I	C'était quoi les pirouettes ? De quel style, par exemple ???
176	E	Ah, ben je me souviens plus, hein...des exemples...Ah, si, euh...Quand tu es arrivé à les mener, comme ça...J'aurais pu finir comme ça d'ailleurs avec eux, hein, c'est arriver à caser à la fin, euh...une formule du type « c'est quoi une illusion quand il n'y a que ça ? »...Tu vois ?

		Euh...Alors, ils restent interloqués...Moi je dis...eh bien, c'est une réalité, et alors tu les vois penser en abyme, s'envoler...j'ai plusieurs formules de ce genre...J'en ai un stock...Il me semble que je les fais passer derrière...Que le discours se retourne comme une chaussette, dans ces formules...Et que du coup, tout ce que l'on a travaillé dans la journée reprend une dimension de chose à la fois fondamentale et pas dramatique...Tu vois ?
177	I	Oui...
178	E	Arriver à la fin à dédramatiser la chose tout en disant que c'est fondamental...Et ça, y'a des astuces...Enfin, moi j'ai des formules qui permettent d'arriver à ça...Alors, du temps où j'étais toqué de la complexité, euh...j'en avais...ffff...j'en avais un stock...Je terminais toujours mes cours sur la complexité par une de ces formules qui les fait un peu loucher...tu vois ?...(rises)
179	I	Oui, oui, oui...
180	E	Et, en fait c'est une façon d'arriver à leur dire ...euh...tout ce qu'on a fait aujourd'hui, ce n'est pas la vérité...C'est être au monde...Ce qui n'est absolument pas la même chose...Tu vois ? Ce que tu perds d'un côté, parce que tu sapes un peu tous les fondements logiques du savoir que tu viens de construire, de transmettre, mais en même temps, tu le gagnes de l'autre côté, parce que tu les interrogues encore plus sur leur comportement, leur activité, tu les questionnes...Ca j'adore ça...C'est vrai que je l'ai pas fait, là, hein...Autant que je me souviens, j'ai pas fini par une de mes grandes formules...
181	I	Non, parce que là tu as pris la pause, quand même, et pourtant, y'avait pas le silence...
182	E	Y devait y'avoir autre chose...
183	I	Oui, ce qu'il y a eu, c'est à un moment donné, alors je sais plus qui c'est, je crois que c'est Christine, qui dit lorsque tu parles de ceux que tu as recrutés, que les critères de recrutement, c'étaient les personnes qui étaient capables d'être à la fois dans les deux paradigmes...Et c'est là où, Alex qui dit à Christine, en réponse au fait qu'elle ait été recrutée, « Et ça te rassure ? »...Et là, y'a eu le plus gros rire de tous, et y compris de toi...Il semblerait qu'elle ait désamorcé la bombe d'inquiétude en disant ça...ah, ben, je vais te le montrer sur la caméra...
184	E	Ah, houai, ce serait bien (<i>manipulation de l'interviewer pour le visionnage de la séquence</i>)
185	I	Est-ce que tu y vois clair, là ? Attends, je vais me mettre à côté de toi, Hein ?
186	E	Oui, oui (<i>le formateur visionne et s'écoute puis demande qu'on avance jusqu'au fragment en question, petit à petit, on arrive à repérer par tâtonnement le fragment : conversation inaudible entre l'interviewer et le formateur</i>)
187	I	C'est le moment où Christine dit à Alex « Oui mais, finalement, nous si on a été recrutés, c'est qu'on avait la capacité d'être dans les deux paradigmes » et alors, Alex, qui est pas sortie de la dernière pluie, lui dit « Et ça te rassure ? » C'est-à-dire en fait, elle a porté à la parole l'inquiétude de tout le monde, parce qu'en fait, personne n'était rassuré du tout de ce que tu

		racontes là quoi...Et même toi, tu t'es mis à rire, là, parce que tu sembles avoir parfaitement compris que eux aussi avaient un peu la pétoche, quoi, non ?
188	E	(<i>Petits rires du formateur</i>) Oui, oui, oui, en fait, elle a projeté sur l'autre, une chose que j'aurais pu dire du groupe...Presque, elle a pris ma place...là... « Ca te rassure ? »...J'aurais pu le dire...Moi, c'est ça qui m'a fait rire...C'est que j'aurais pu le dire...Si elle l'avait pas dit, j'aurais pu le dire...Et c'est là où je trouve qu'elle est forte...
189	I	Et là, c'est vraiment le clou de la séquence que tu es en train de faire, c'est bien ça : « on est là pourquoi, qu'est-ce qu'on va faire, bon sang ? » D'abord, qu'est-ce qu'on est déjà, et ensuite, qu'est-ce qu'on va faire ?
190	E	Oui, et qu'est-ce qu'il attend de nous ? Et pourquoi on est là, au fait ? Pourquoi il nous a choisis ? (<i>rires</i>)
191	I	Est-ce que tu fais pas un peu oracle, dans l'histoire ?
192	E	Un peu oracle...Non, je les fais mariner, là...Je les laisse patauger dans une fausse question...ou dans une fausse impression, parce que je sens que je peux la contrôler...C'est-à-dire, je les laisse, et puis je les laisse et après je pourrai rétablir les choses...C'est ce que je fais avec ma grosse tartine, là...Non, y'a des gens qui...Je mets pas tout le monde dans le même sac...Et il m'a semblé que c'était ça qui était le faux problème...qu'ils étaient en train de se poser...De croire que j'avais un critère de recrutement que j'avais appliqué à tout le monde et que donc, tous ceux qui étaient là étaient les mêmes...Et ça, moi je voulais pas, je savais... enfin, j'y crois pas, et c'était une fausse question, un faux problème qui est en train de se poser...J'ai pas fait un groupe homogène...
193	I	Moi je me demande si la question qui leur faisait peur c'est : « Est-ce qu'il attend de nous qu'on soit tous capables d'avoir les deux ? Mais je suis peut-être pas capable d'avoir les deux »...
194	E	Oui, on peut faire plus de choses si on a les deux...C'est pas pareil...C'est pas mieux d'avoir les deux...Pour moi, c'est très important, la différence...C'est-à-dire, qu'on peut très bien gagner sa vie dans ces métiers en n'étant que experts ou que consultants, à condition d'avoir l'intelligence de le savoir, et de se foutre dans des cabinets ou les autres ont les autres compétences...Parce que les compétences peuvent être partagées, dans un cabinet...En revanche, quelqu'un qui peut faire les deux, il peut faire plus de choses, voilà...Mais c'est pas forcément mieux...Quelqu'un qui a qu'une compétence, il peut très bien vivre dans ce métier...Alors, tu vois, c'était difficile à faire comprendre, ça...La difficulté étant de se regarder dans la glace comme je leur dis parfois, et de décider que ils sont plutôt dans l'un que dans l'autre...et d'ouvrir...essayer d'appriivoiser là où ils sont pas...Mais là où je les ai fait mariner, c'est là où ils ont compris quand je leur ai dit « ouvrez-vous » qu'ils allaient devoir exercer les deux compétences...Alors que pour moi c'est pas le cas...Mais c'est toute la problématique du diplôme...Je les fais mariner jusqu'à la fin, avec ça, je leur dis pas la réponse...Cette réponse-là, je refuse de leur dire, parce que c'est l'essentiel de leur

		<p>mémoire...C'est LA problématique de leur mémoire...Donc, il faut à la fois qu'ils s'ouvrent, mais ce qu'il faut, enfin, ce qui me paraît moi la réponse, c'est « pour être bien consultant, il faut aussi que je comprenne l'expert de l'intérieur »...D'accord ? Mais ça veut pas dire que je sache être expert ...Ou que je sois capable d'être expert aussi...Tu vois...Mais on peut pas être consultant en s'enfermant dans son paradigme...C'est ça ma réponse...Et ça je leur dis pas...Jusqu'à la fin de l'année, je leur dis pas...En revanche, celui qui a 18...le mémoire...C'est celui qui a compris ça...Alors ça c'est un peu un jeu...Là c'est vraiment...euh... évaluation sommative, quoi...Là on tire un fil qui est la certification...D'ailleurs, ils ont parlé du recrutement, mais parce que c'était en début d'année...euh...la même chose va ré-arriver vers avril-mai, la même situation va se reposer...J'en suis sûr, mais ce coup-ci, ça va être par rapport à la certification...qu'ils vont parler...Tu vois ? ...A propos du mémoire...justement...Puisque dans le mémoire, je leur dis à la fois : il faut que vous choisissiez une posture mais en tenant compte de l'autre...C'est ça la commande...Mais le « tenant compte », ils mettent l'année à comprendre ce que ça veut dire...Et, c'est bien...Tu vois ? Et, je veux pas les aider là-dessus, je veux pas leur dire ce que j'estime être rentable dans le métier et ce que l'expérience des anciennes promotions m'a montré, hein, d'ailleurs...Je veux qu'ils le trouvent, ça...Sachant que certains vont pas aller jusqu'au bout de ça, hein, ben ça fera la note du DESS, hein de 18 à 11...Voilà...Et la mesure, elle est là, tu vois ? Sur cette question...Celui qui a 11 il a rien compris dans la mesure où il s'est enfermé dans son paradigme d'origine...Ca a été le cas l'année dernière...Celui qui a eu 11, il était à la fin comme au début...Et celle qui a eu 18, ben, elle a pigé quoi...Elle a pigé que ce qui comptait, c'était pas tout simplement d'avoir un double champ d'expertise, une double compétence au sens de champ de pratique, mais dans sa tête...D'avoir fait la travail de comprendre ce que ferait un expert de l'intérieur, s'il était à ma place, moi qui suis un consultant...Ou l'inverse...Parce que ça, ça leur permet de choisir...ce qu'ils ont à faire...par rapport à ce que ferait l'autre...Que ferait l'autre à ma place ? Alors, je choisis ça...Parce que, on peut pas leur donner des recettes du style quand on est consultant, on fait ça, ça et ça...Ca, ça n'existe pas...On peut pas leur donner un algorithme d'action...d'opérations à mener...Il faut qu'en situation, ils inventent les actions qu'ils ont à faire...Et moi, la seule astuce que j'ai trouvée pour inventer ces actions, c'est qu'ils le fassent par rapport à ce que ferait l'autre...posture...Qu'ils fassent le contraire du consultant s'ils sont experts, et le contraire de l'expert s'ils sont consultants...Tu vois ?</p>
195	I	Houai, houai, houai, houai....
196	E	<p>Donc qu'ils se construisent une figure – d'ailleurs j'appelle ça une figure – la figure de l'autre, qui va permettre de trouver leur posture à eux...Et pour ça, il faut arriver à sortir de son univers à soi...Celui qui ne comprend rien dans ce diplôme, c'est celui qui décide d'être consultant et qui ne travaille que le consultant...sans s'intéresser à l'expert...Ou alors il a un fantasme de l'expert horrible : « lui il est con, moi je suis bon »...Celui-là, moi je le plante...Il</p>

		a rien compris...
197	I	<p> Finalement on va en revenir à ce que je croyais être une aparté, mais, quand je te disais que j'écris, moi je me construis l'autre...la figure de l'autre...Tu vois ce que je veux dire ? C'est ça en fait que je fais </p>
198	E	<p> Oui...oui...houai...Alors pourquoi moi j'y accorde pas...Quand j'écris moi j'y accorde pas beaucoup d'importance ? </p>
199	I	<p> Ou alors peut-être que tu le fais... </p>
200	E	<p> Ou alors c'est automatisé... </p>
201	I	<p> Voilà...c'est beaucoup plus automatisé...Parce que moi, la figure de l'autre, il est drôlement présent, heein, et puis il est casse-pied, l'autre, il m'empêche de dormir certaines fois, ou plutôt, il agit sur ou dans mon sommeil...il me réveille la nuit... </p>
202	E	<p> Oui...Moi j'ai besoin de la concrétiser maintenant cette figure, c'est en faisant lire à d'autres, quoi... </p>
203	I	<p> Oui, l'autre c'est devenu quelqu'un maintenant pour toi, enfin, une personne qui va le lire...Et c'est plus douloureux, ça... </p>
204	E	<p> Ben oui, parce que je me suis aperçu que je créais des contresens et des ambiguïtés sans m'en rendre compte...d'une part, et puis...euh...je me suis aperçu que l'autre...il existe pas...mais qu'il y a des autres...tellement différents...la communauté scientifique c'est tellement...elle est tellement schizophrène...Il y a tellement des gens qui sont tout ceci et d'autres qui sont tout l'inverse...que...comment tu veux t'inventer une figure ?...Si tu prends les deux tu fais plus rien... </p>
205	I	<p> Eh, oui, le problème il est là...Le problème c'est que tu n'écris plus rien à un moment donné, le problème c'est que tu écris plus rien...Houai...Je crois que je vais arrêter là...Hein ? </p>
206	E	<p> Oui </p>
207	I	<p> Je te remercie... </p>

4.3. Transcription de l'entretien post-séquence avec Alex, étudiante en D.E.S.S.

12 février 2002

L'enregistrement vidéo et le script de la séquence sont à la disposition d'Alex.

A (Alex) ; I (Interviewer)

1	I	Tu as lu la transcription que j'ai faite de la séquence ?
2	A	Oui
3	I	Bon, est-ce que tu peux en dire quelque chose, comme ça ?
3	A	Ben moi, jeee...Ce que peux dire, c'est déjà les souvenirs que j'en ai...euh...de ce moment-là...Ca, ca te...oui ? Ca va ? Ce que je veux dire, est-ce que c'est quelque chose qui peut répondre à ta question ?
4	I	Oui, ça peut répondre à ma question
5	A	Houai, euh...Donc, le souvenir que j'en ai c'est...euh...c'est à la fois la découverte d'un individu...Eric, en l'occurrence...
6	I	C'est la première fois que tu le voyais ?
7	A	Ben je l'ai vu en entretien, c'est lui qui m'a...recrutée...D'ailleurs, y'a la fameuse question du recrutement dans la séquence transcrite...Donc, si tu veux, moi j'avais eu un échange de mail avec lui, euh...quand j'avais envoyé ma candidature...si je me souviens bien...Puis je l'ai rencontré quand...bon, au moment du recrutement...Et donc, là...si je me souviens bien hein, j'ai pas revu le...C'était peut être d'ailleurs la deuxième fois...
8	I	Je pense aussi que c'était la deuxième fois
9	A	Je crois qu'y'a eu une première fois où il exposait plutôt l'esprit du diplôme, et puis une deuxième fois où il entrait, on va dire, dans le...un peu le vif du module dans lequel il intervient...qui est le module sur les modèles de l'évaluation...euh...et donc, je dis, là, ce qui m'a frappé, c'est le personnage en action, je dis personnage parce qu'il y a une dimension chez lui, euh...qui moi, m'amuse beaucoup...Bon, après, moi je peux dire des choses sur ma perception d'Eric, mais je crois pas que ce soit le propos ici. Donc, y'a cette dimension-là, qui reste dans ma mémoire...D'ailleurs cette nuit, j'ai fait un rêve sur ça, mais...ça c'est encore autre chose...
10	I	Tu peux me le dire ?
11	A	Le rêve...que j'ai fait ???
12	I	Oui
13	A	Non
14	I	Pas vraiment hein...

15	A	Ben, euh...c'est leeee
16	I	En gros, quoi, ce qui peut te paraître dicible, ici...
17	A	Oh !!! c'était une relation très intime...euhhhhhh....avec lui
18	I	Oui
19	A	Euh...de...oui...euh...c'était un drôle de rêve....Et surtout, en dehors du fait qu'il y avait un élément de l'ordre de l'intimité de lui à moi, euh...c'était aussi euh...c'est un personnage masqué...Hein, donc il euh...Mais parce que, je suis pas du tout dans la science des rêves...enfin, la science des rêves...le terme est très mauvais...dans l'interprétation des rêves, mais, c'est quelque chose qui m'intéresse bien, et c'est vrai que je le lie, ça, hein, l'histoire du masque, c'est pour ça que je parlais du personnage tout à l'heure, parce que chez lui, c'est une dimension qui d'entrée de jeu, m'a interpellée...Enfin, m'a...Tu vois ? ...A la fois il m'amuse, me stimule, me fait me poser des questions, etc....Donc, dans le rêve, il avait...euh...il était tel qu'il est là, tel qu'on le voit, hein, ?
20	I	Oui, tel qu'on pourrait le voir avec la caméra, par exemple...
21	A	On pourrait le voir avec la caméra, euh...et puis, lorsqu'il n'était plus en situation, dans son rôle, si tu veux, il se transformait, et en fait il devenait un homme extrêmement séduisant...j'espère que ça n'arrivera pas aux oreilles d'Eric....
22	I	Ca figurera, si tu es d'accord, dans les transcriptions, mais on enlèvera ton nom, c'est-à-dire que je te pseudonymerai...Et il ne sait pas que je suis venue t'interviewer...Je te l'assure
23	A	Ha...Oui, oui...Non, parce que, surtout à ce stade de la formation...
24	I	Mais je comprends très bien, c'est normal, de même que la séquence filmée ne sera pas montrée publiquement de façon que personne ne puisse être reconnu...D'ailleurs, puisqu'on y est, quel pseudonyme souhaites-tu ? Comment aimerais-tu que je t'appelle ?
25	A	Euh, Alex... ..
26	I	D'accord, donc tu changes de sexe aussi...
27	A	En tous cas je suis dans un sexe entre deux...Alex peut très bien être le diminutif d'Alexandra, d'Alexandrine...
28	I	Très bien, OK
29	A	Euh...Voilà, donc, il devenait quelqu'un à la fois de très séduisant...euh...de complètement...euh...une espèce de ...bon, il devenait, il rajeunissait, et il avait un côté très euh...espèce de côté rocker...enfin, c'était très marrant, quoi...Il y avait...le personnage se démasquait....si tu veux, hein...dans le rêve...et je sais qu'il y a autour de ce monsieur, pour moi y'a un truc qui est de l'ordre du jeu...de l'ordre...J pense que c'est pour ça aussi que je suis intervenue...comme ça...Bon, à la fois parce qu'il a des préoccupations que j'ai découvertes là, et dont j'ai découvert qu'elles pouvaient être en liens avec des intérêts personnels, de par mon histoire...hein...J'ai fait de l'ethnologie...et que je m'attendais à tout sauf à voir débarquer des considérations de type anthropologique dans un cursus sur

		l'évaluation...Donc, là c'est une des dimensions de la situation que je retiens...le personnage, sa façon de s'exprimer...Bon, ensuite, je retiens, je retiens quand même le...cet axe fort que j'avais pas repéré comme tel sur les paradigmes, hein...Parce que je n'avais pas pensé que les...on pouvait présenter la réalité du monde occidental, enfin de la pensée occidentale, scindée comme ça en deux paradigmes, aussi forts et aussi, je dirais, presque systématiques...Hein, c'est aussi pour ça que je suis intervenue en disant « Mais bon, est-ce qu'on peut pas articuler ou est-ce qu'il existe pas des paradigmes autres ailleurs, parce que pour moi, c'est une chose insupportable, euh...Tu vois ? ...
30	I	D'ailleurs, à plusieurs reprises tu dis « non, non », jusqu'à ce qu'on parle de l'enfant qui n'existe que symboliquement dans le ventre de la mère, et à ce moment là tu dis « alors, là, c'est pas possible »
31	A	Oui, mais, parce que, et c'est là où je reviens au personnage d'Eric, il a une façon de...très provocatrice de dire les choses
32	I	Et pourquoi, d'après toi, il provoque ?
33	A	D'abord parce que je crois que c'est quelqu'un qui aime le jeu...Pour moi, c'est quelqu'un de joueur...Je le connais pas du tout, hein, moi je le perçois comme quelqu'un qui est euh...qui est dans ça, c'est-à-dire il aime que les gens réagissent, si tu veux, à quelque chose qu'il dit, et qu'il dit en plus d'une certaine manière qui est une manière provocatrice
34	I	Est-ce que tu pourrais, si je te dis qu'Eric, essaie justement, quand vous avez ces « entretiens », vous avez eu finalement, on peut le voir, hein, dans cette séquence, la plupart du temps, c'est avec toi qu'il s'est entretenu...
35	A	C'est une des choses d'ailleurs qui m'a frappée, quand tout à l'heure, j'ai relu...C'est vraiment intéressant de voir une transcription...C'est que, hier soir, en lisant ça, à un moment donné, je me suis dit « Mais attends, c'est extraordinaire...c'est vraiment un échange, oui, presque à certains moments, entre lui et moi... »
36	I	Dont les autres sont témoins et dont les autres bénéficient très certainement...
37	A	Oui, ouiiiiii !!!
38	I	Peut-être qu'à ton insu, à ce moment-là, tu es, en quelque sorte, le porte parole du groupe, tu dis ce que le groupe pourrait dire, tu le dis à leur place, finalement...Même si à d'autres moments, tu es tout à fait personnellement intéressée par les questions que tu poses...Tu disais donc qu'il y avait un échange vraiment entre vous...très intime finalement...et c'est peut-être ce qui a fait ce rêve dont tu parlais...
39	A	Oui, oui, oui, il est pas là par hasard, ce rêve, surtout qu'il est arrivé après avoir lu la transcription...
40	I	Si je te dis que ce formateur provoque...fait en sorte que tu réagisses...toi ou les autres, mais en l'occurrence, c'était toi ici qui a réagi...qu'est-ce que tu peux répondre ?
41	A	A ce que tu dis ??? Je pense qu'il y a les deux...Je pense qu'il y a deux

		<p>dimensions...Il fait en sorte que, en sa qualité de formateur, peut-être parce qu'il considère que l'interaction provoquée avec un formé ou un étudiant fait partie du processus de formation, et aussi du processus quelque part d'appropriation par le formé de ce qui se dit, de ce qui s'élabore...C'est vrai que le fait de dire et tu vois, le fait de formuler, de reformuler, de tourner autour, enfin, tu vois, en tous cas, de, par la parole, d'être là, est je pense un élément fort de la formation...Et donc, de ce point de vue-là, euh...on peut, on peut penser qu'il fait en sorte que...effectivement, hein...Ca c'est mon interprétation, hein, que je fais...Maintenant, le deuxième aspect ou la deuxième dimension, moi je le rattacherai à, alors à tort ou à raison, à sa personnalité, enfin tu vois, à....Alors, ça c'est toujours la grande question...du rôle et de la distance au rôle, hein...Est-ce que c'est quelqu'un qui, à partir du moment où il entre dans son rôle, est entièrement dans ça et arrive à ne pas du tout ou très peu, à laisser passer des éléments de sa personnalité profonde, tu vois, et à l'inverse d'ailleurs...Tu vois, parce que moi, j'ai connu des formateurs, bon, moi j'ai un parcours universitaire qui est assez fourni, on va dire, et donc, euh...j'ai connu des formateurs que je trouvais très déstabilisants, de ce point de vue là, et qui arrivaient à vraiment complètement séparer, si tu veux, le moment où ils étaient dans leur rôle de formateur et puis, lorsqu'ils n'étaient plus dans ce rôle-là, ils étaient complètement autres...Donc, ça c'est une question que je me pose parfois, auprès de ou vis à vis de certaines personnes, qui vont m'intéresser plus particulièrement...Bon, il y en a d'autres, qui sont là pour leur truc, euh...voilà, je me pose même pas la question. Mais ceux avec lesquels y'a un truc, si tu veux, euh...y'a cette question de « est-ce qu'ils font en sorte, parce qu'ils ont un objectif, dans le cadre de la formation, et que donc ils mettent en œuvre exprès ou, est-ce qu'il y a aussi une part de lui-même qui se joue là ? »...Donc je te fais un peu une réponse de normand...Je pense qu'il y a les deux, bon...</p>
42	I	<p>D'accord...Tu parlais de masque...chez Eric, tu disais qu'il changeait de masque...Est-ce que tu pourrais dire qu'il est masqué et qu'il change de masque...</p>
43	A	<p>Moi, j'ai l'impression, si tu veux, quand je dis qu'il est masqué, c'est un peu au sens, encore une fois, d'un costume, si tu veux, d'être dans un rôle, d'être sur une scène...Alors, pas scène au sens fiction, parce que bon, on peut pas faire des dichotomies comme ça, parce que c'est aussi la réalité, si tu veux hein, sinon c'est grave...Enfin sinon, je sais pas trop ce qu'on fait là, c'est d'ailleurs une de mes questions, hein, entre autres...mais c'est autre chose...Donc, je pense que, oui, je pense qu'il fait partie de ces gens qui se construisent un personnage, qui ont une attitude qui va avec, une façon de s'adresser à l'autre, une façon de recevoir, aussi, ce que les autres lui adressent, tout ça, ça fait partie, ça fait partie de son masque ou de ses masques...Si tu veux, pour l'instant, moi comme je l'ai perçu, il s'est toujours comporté un petit peu de la même manière, dans les sessions qu'on a eues avec lui</p>
44	I	<p>Est-ce que tu veux dire qu'il a une façon assez récurrente de...Il a un type quoi, quelque chose qui se produit chaque fois...</p>

45	A	Voilà, voilà, il est pas...D'une fois sur l'autre tu découvres pas un nouveau personnage...Il ré-endorse un peu cet habit-là, chaque fois qu'on le voit...Ce qui était intéressant, en revanche, mais bon...euh...là on sort de la situation, donc, euh...Je t'ai pas dit ça, et ça peut être un autre élément...Mais moi, je l'ai vu dans une autre situation, qui m'a aussi beaucoup marquée, qui était la situation autour du chantier « situations »...justement, hein...C'est une mise en abîme épouvantable, et bon là, euh, j'ai vu une autre, un autre aspect d'Eric, mais qui peut-être relève du même personnage, mais qui là avait quelque chose de plus dur, je trouve...de plus cruel...Mais peut être que c'est aussi finalement tout ça la même histoire...
46	I	J'ai constaté qu'il y avait beaucoup de phases, y'avait quatre phases, je crois, ou vraiment, c'était des phases où vous riez...C'est-à-dire, il vous faisait rire, rire comme je dis, comme un comique le fait
47	A	Voilà
48	I	C'est-à-dire, un rire toutes les cinq secondes...en gros...Je sais plus quel comique célèbre j'écoutais récemment, et il disait que, pour eux, l'exigence était d'avoir, en moyenne, un rire toutes les cinq secondes...Et j'ai chronométré, et effectivement, il y a quatre séquences, quatre fragments de rire, où il y a un rire au moins toutes les cinq secondes...
49	A	Ah oui, je pense qu'Eric est un grand comique...Alors, ça c'est effectivement ...Oui, ça peut être un autre masque ou un autre aspect du personnage...C'est quelqu'un, euh...oui...
50	I	Pourquoi il vous fait rire ?
51	A	Pourquoi il nous fait rire ? Parce qu'il fait tout ce qu'il faut pour nous faire rire...
52	I	Oui, mais est-ce que c'est pour rien qu'il le fait ? Est-ce que c'est pour quelque chose ? Est-ce qu'il y a une intention derrière, de vous faire rire, à part le fait de vous faire rire ? Pourquoi il vous fait rire ? Pourquoi il fait tout ça ?
53	A	Je pense que, à la fois c'est quelqu'un...Je pense que c'est quelqu'un qui aime manier une certaine forme d'humour, certaines formes de jeux de mots, d'images, à la limite du scabreux...Bon, il est très dans ça, hein...D'ailleurs, c'est...oui...pour moi c'est...en tous cas avec moi ça marche très bien...C'est-à-dire qu'il y a...que ça participe de la construction du personnage, hein, il suscite complètement l'imaginaire, par exemple...Moi, c'est quelqu'un qui, sur la base de justement, de ces moments où il fait rire, ou de ces moments où il introduit des réflexions un peu scabreuses, diverses, hein, qu'il a eues à plusieurs moments...Moi, je construis des tas de personnages du personnage...Je me dis : « Ah oui, bon ben ce type, voilà, il a, je sais pas, peut-être des pratiques de tel genre, euh...je pense à ça parce qu'il a été amené à faire quelques réflexions qui faisaient complètement penser à ça, ou bien alors... »...Ce que je veux dire, c'est que, il a une façon à certains moments de dire les choses qui développent des espèces de parties du personnage,

		tu vois ? Et donc, ça en fait quelqu'un qui est ou qui paraît plus riche ou plus complexe ou plus...tu vois...y'a plusieurs dimensions, comme ça hein ? C'est-à-dire, à la fois quelqu'un qui, bon qui connaît beaucoup de choses, qui a quand même une capacité à développer des pensées etc...En même temps, qui, à certains moments retombe sur des choses extrêmement terre à terre, métaphoriques, tu vois, imagées, symboliques dans le langage...Enfin, tu vois, quoi, il joue quand même beaucoup de ça, et ça permet d'imaginer un personnage différent...Et je trouve que ça en fait l'intérêt...Alors, est-ce que c'est conscient, pour revenir à ta question, enfin, tu demandais pas si c'était conscient, mais tu demandais si c'était délibéré, si c'était là pour ça...Est-ce que c'est conscient ou pas ? Je pense que c'est en partie délibéré...Je pense que c'est mis là pour à la fois peut être équilibrer cette espèce de moment, un peu de soupape, le groupe va lâcher, il va passer dans un autre registre...Donc, le fait de rire, ça peut établir une connivence, ça peut délasser, ça te permet de respirer...
54	I	Apparemment vous aviez besoin de beaucoup respirer...dans cette situation...
55	A	C'est quand même une situation qui est assez costaud...en termes de contenus, hein ?
56	I	Oui
57	A	Les paradigmes...en plus, tu vois, il assène ça comme ça...C'est un peu lourd, c'est un peu indigeste...Même si sur le fond, c'est quand même très important...Savoir...c'est vrai ou c'est pas vrai...je pense que c'est vrai quand même en grande partie...cette idée qu'une civilisation comme il dit –, je suis pas du tout d'accord avec le terme comme tu as pu le constater, mais ça on s'en fiche – c'est quand même très structuré, sur le fond, par deux gros modes de pensée qui s'opposent et qu'en plus il te dit « il faut que vous preniez partie, il faut que vous sachiez dans lequel vous êtes » euh....
58	I	Ah, est-ce que c'était pas ça, est-ce que c'était pas le problème de la séquence ? <i>(interruption de l'interview : un employé de l'Université nous indique que les horaires seront bientôt dépassés et que nous devons bientôt partir)</i> ...Est-ce que, justement, la question qu'il vous posait « quel est le paradigme dans lequel vous êtes d'emblée », et ce qu'il appelle le « travail sur soi », est-ce que c'était pas le problème qu'il vous posait, à ce moment-là, même s'il vous demandait pas d'y répondre, à la minute, est-ce que c'était pas le problème fondamental et le plus important de la séquence ?
59	A	Ah, sur le fond, probablement...Je pense que c'était ça qui était perturbant...Je pense que c'était à la fois une découverte, en tous cas pour beaucoup, j'en n'ai pas du tout parlé évidemment avec le groupe, hein, on est bien d'accord, mais, bon, je suis pas persuadée, si tu veux, que la majorité des gens avaient en tête cette histoire de paradigme et cette histoire que il fallait se déterminer, déjà...savoir dans lequel on était, et puis commencer par ça pour ensuite éventuellement aller plus loin...Donc, je pense que les gens ont probablement mis en œuvre au fil de cette séquence-là, déjà une réflexion sur eux-mêmes en se disant...enfin en tous cas je sais que moi, c'est ce qui s'est passé...en me disant « bon ben,

		dans lequel je me reconnais ? »...hein...Et donc...euh.. justement, forcément tu es dans les deux quand même, en partie, mais tu es peut-être plus dans l'un et tu aspiras peut-être plus à l'autre...euh... donc, y'avait, si tu veux, cette espèce de...à la fois de savoir dans lequel tu vas te situer...de te dire comment je vais éventuellement passer à l'autre...hein...et comment je vais éventuellement dans un troisième temps essayer d'articuler les deux...parce que je n'ai pas envie de n'être que dans un, et en plus, tout ça à l'œuvre dans l'évaluation...Tu vois ? C'est-à-dire...tu te dis « Merde, si je suis dans le mécanisme...euh...alors quel genre de boulot je vais être amenée à faire » ...Bon, en plus il alliait ça à l'expert et au consultant, tout ça euh...bon...
60	I	Est-ce que si je dis inquiétude du groupe tu penses que c'est le bon mot, que le groupe était inquiet, à ce moment-là, l'inquiétude étant ici l'inverse de la quiétude ?
61	A	Oui, ça c'est sûr que je crois qu'on n'était pas dans la quiétude...Alors est-ce qu'on était carrément dans l'inquiétude ? C'est peut-être un peu prématuré, à ce stade, c'est-à-dire, je crois qu'on était plutôt dans, à la fois de la découverte...un certain étonnement...tu vois de voir que les choses se disaient de cette manière-là, et bon...euh...oui, peut-être...un petit peu d'inquiétude quand même, de savoir ce qu'on en faisait de ça qui semblait tellement primordial...hein...Parce qu'il a quand même bien dit « Vous commencez par là, et après on verra...Mais commencez déjà, à faire un travail sur vous, et à voir où vous êtes...Et tant que vous saurez pas où vous êtes, vous pourrez aller nulle part »
62	I	Donc c'était le préalable
63	A	Oui,
64	I	Je vois qu'on est un peu pressées par le temps, enfin pas vraiment le temps...Est-ce que tu peux aller à la page 26, si c'est bien la bonne, et relire l'ensemble du fragment et le commenter au fur et à mesure ? Est-ce que tu peux le faire ? C'est la fin de la première séquence, après vous avez eu une pause, c'est une séquence de rires, et c'est une séquence où Eric est particulièrement en interaction avec toi, qui lui résistes comme d'hab...
65	A	Oui... « Donc deuxième étape, ce serait consultant, consultant il est pas, il est gentil, il aide, na na na ...Et puis à la fin de l'année, ceux qui arrivent au bout, ben ils comprennent que l'un et l'autre c'est faux...et que si on veut tenir dans ce métier, il vaut mieux avoir deux cartes plutôt qu'une » (<i>Alex lit à haute voix une partie du script de la séquence</i>)...Alors moi je dis « Oui, mais moi je parle des transformations de l'individu »
66	I	Qu'est-ce qui fait que <i>toi</i> tu insistes là dessus, à ce moment-là ?
67	A	Parce que moi, ma question si tu veux, c'est-à-dire, à ce stade-là, je pense que j'ai repéré que moi je suis plutôt dans le mécaniste...hein...et ça, pour moi, c'est pas neutre...hein...C'est-à-dire que moi ce DESS, il arrive à un moment de ma vie...alors ça c'est très personnel...si tu veux...hein...où y'a tout un travail sur moi...un processus de transformation et une volonté de transformation et que tout ça, si tu veux, est à l'œuvre...Donc, moi, ma question c'est...et c'est une des raisons pour lesquelles je suis

		dans ce cursus d'évaluation...c'est que j'ai envie de travailler, au sens large, un peu différemment et de me transformer dans une certaine mesure...Je sais, ça n'existe pas, hein...On ne se transforme pas...On fait juste différemment avec les éléments qu'on a déjà en soi...Hein, donc, la question de la transformation, pour moi elle est à la fois centrale et malheureusement peut-être irréalisable...hein...Enfin, on ne se refait pas...hein...en d'autres termes...Alors, transformer, c'est peut-être pas se refaire...donc tu vois...Moi, c'est une question qui m'est complètement importante enfin tout ça...Donc, si je me souviens bien...là, ce que je voulais savoir...c'est : « Peut-on passer de l'un à l'autre...euh...comment passe-t-on ?...Et, cette formation, est-ce qu'elle peut aider à une transformation de moi ? Hein, voilà...
68	I	Alors, regarde ce qu'il te répond
69	A	Lui, il dit « Ben, mais moi, j'les fais pas ces transformations »...Oui, ben, ça veut, ben...ça veut quand même...aider à une transformation...hein...enfin, si je comprends bien, « mais moi, j'les fais pas ces transformations »...D'accord ?
70	I	Alors, en même temps, quand on visionne la cassette, on voit qu'il lève ses deux mains en l'air à ce moment précis
71	A	Houai
72	I	Et il dit « Ah, j'les fais pas ces transformations-là »...comme si il voulait bien montrer que ses mains, il voulait pas les mettre là-dedans...
73	A	Oui
74	I	Hein, c'est pour ça qu'il soulève ses mains...
75	A	Oui, oui, oui, parce que ça, c'est son côté très...toujours très physique...quand même, hein...il a un côté très physique...Eric...Et c'est pas pour rien...euh...à mon avis...que...en tous cas que moi, quelque part...il y a un truc qui me parle chez lui...Hein...Bon, parce que moi, y'a une espèce de sensibilité très physique...Bon, c'est sûrement d'ailleurs le cas de tout le monde...Mais, y'a un truc chez lui qui est...et je pense que c'est ça qui m'intrigue...c'est cette espèce d'opposition ou de dichotomie entre quelque chose de très cérébral...en plus de très...Je veux dire, c'est un mec qui s'intéresse aux modèles, qui s'intéresse, quand tu regardes son sujet de...pas de thèse...mais ce sur quoi il travaille...dans le groupe du GREA...c'est à pleurer...enfin, tu vois, c'est une espèce de façon de présenter les trucs qui est quand même très...certes il est structuraliste au départ...bon, ça, malheureusement pour lui, ça ressort complètement...euh...mais...donc, y'a cet espèce de côté...Enfin, moi c'est ça que je perçois d'Eric aujourd'hui...tu vois...(Alex se lève et va dire à l'employé qu'elle veut travailler et ne plus être gênée : ensuite, elle ferme la porte assez bruyamment)...donc...euh...oui, à la fois ce côté, si tu veux, qui est très cérébral...bon, modèles, systèmes de pensée, paradigmes et machins...Et puis, ce côté très physique où il joue beaucoup des mains, hein, comme dirait l'autre...Il joue beaucoup du langage, il est très imagé, plein de métaphores. Il va chercher, tu vois, des

		références aussi, ailleurs que dans les bouquins...tu vois, donc, y'a cette espèce de double dimension
76	I	Si je dis qu'Eric est une énigme, cela te dit quelque chose ?
77	A	Ah oui, oui, oui, oui...En tous cas le terme est peut-être un peu poussé...mais euh...y'a quelque chose de cet ordre-là... (<i>arrêt du magnétophone car cassette pleine à retourner</i>)
78	I	(<i>non enregistré</i>) Est-ce qu'à ce moment, tu cherches à savoir toi, comment tu vas pouvoir répondre à cette question ? Dans ta tête, toute seule, c'est-à-dire dans quel paradigme je suis, etc., etc., et déjà, tu dis que tu as une réponse...
79	A	Ah, oui, je suis plutôt dans le mécanisme...Non pas par conviction, hein, puisque le paradigme, comme il le dit...pas, mais il le dit, ça n'est pas de l'ordre de la conviction...Le paradigme, c'est de l'ordre du sceau...hein, au sens de « Tu es marqué, par une éducation, une histoire etc. »
80	I	Houai, houai...
81	A	C'est pas de l'ordre du réfléchi, c'est pas de l'ordre du décidé, je dirais que c'est de l'ordre du subi,
82	I	D'accord, Ok...je veux juste....On va arrêter sinon ça va poser des problèmes avec l'administration, je voulais simplement te demander pourquoi tu as dit, à un moment donné, toujours à la page 26 et aux tours de parole 269 à 273...Alors, une personne qui dit « A priori, y'avait un critère de recrutement qui tenait compte de ça, quoi »...C'est-à-dire de la question des paradigmes...
83	A	Oui, c'est-à-dire quelqu'un chez qui il percevait qu'il y avait probablement...euh...C'est pas tant la capacité à s'ouvrir à un autre paradigme, que la capacité – si cette capacité à s'ouvrir à un autre n'est pas là – la capacité à être bien dans le paradigme où on est...Hein, c'est-à-dire, il dit « bon, euh, moi, euh...notre ambition, à Aix, c'est de former aussi des experts », donc expert, c'est quand même plutôt du côté du paradigme mécaniciste, mais un expert souple, hein, adaptable, enfin, ch'ai plus c'qu'il dit...Donc, c'est pas évidemment, qu'il dit « beurk caca le paradigme mécaniciste » même s'il utilise le terme à un moment, ou peut-être à propos de l'expert, mais...ça revient au même, que de dire il faut que ce soit quand même assoupli...Il faut, même si on relève de ce paradigme-là, après tout, c'est pas plus mal qu'autre chose, mais, il faut que ce soit avec une certaine nuance, avec une certaine souplesse...tu vois...Donc, il y a une conception de l'expert qui est assez locale, je veux dire...
84	I	Alors, le formateur dit « oui », tour de parole 270, et toujours la même personne dit « Donc, on est tous euh... », et puis alors le formateur commence à dire « ah, oui, j'en ai refusé un que franchement, je me suis dit, celui-là, il peut rester dix ans dans le DESS, il arrivera pas, hein, donc, c'est pas la peine... »...Et puis, toi, tu dis à Christine « Et ça te rassure ? »...Et là...gros rire...Pourquoi tu as dit ça, et pourquoi ça a été le plus gros rire de

		toute la séquence ? Pourquoi ?
85	A	(rire d'Alex)...Ah bon...Le fait que j'ai dit « ça te rassure ? » ?
86	I	Oui
87	A	Euh...Pourquoi les gens rient ?
88	I	Oui, et pourquoi tu as dit « Et ça te rassure ? » ? (silence) Et pourquoi, justement ça fait rire tant de gens ?
89	A	(silence)...euh...Alors, pourquoi j'ai dit « Et ça te rassure ? »...J pense que je l'ai dit...euh...là, je me souviens pas exactement de la raison sur le moment pourquoi j'ai sorti ça, j'pense...J'peux juste essayer de reconstituer ce que j'ai pu penser à ce moment-là...J'pense que je l'ai dit à la fois parce que...euh...parce que « Ca te rassure ? »...Qu'est-ce qui te rassure ? Est-ce que je pose la question sur ce que dit Eric, c'est-à-dire...celui-là, quand j'lai vu je me suis dit...euh... « Il pourra essayer pendant dix ans, il y arrivera pas »...et je dis non...Alors est-ce que je dis « et ça te rassure de voir qu'un mec peut en si peu de temps voir ton investissement »...Non, alors j'essaie de voir...Ca c'est une possibilité...Effectivement, j'pense pas que ce soit ça, j'pense pas que ce soit ce que je me suis dit là, mais comme je me souviens pas, j'essaie d'être exhaustive, dans le truc...Alors, la deuxième hypothèse c'est...euh...donc ça c'est pas la peine...euh...je sens qu'il y a une autre chose
90	I	Est-ce que je peux te faire une proposition, et puis toi, après, tu me dis ce que tu en penses
91	A	Oui, dis-moi...
92	I	Est-ce que « Et ça te rassure ? », ça voudrait pas dire : à partir du moment où, toi, tu as été recrutée, ça voulait dire que tu étais pas coincée dans un paradigme...
93	A	Oui, mais je dis bien à la personne, « Ca te rassure ? », oui, c'est ça, c'est-à-dire, je dis à la personne, le fait que toi tu sois là, et moi aussi par la même occasion, est-ce que du coup, effectivement, ça te rassure sur l'avenir ? C'est-à-dire sur la capacité que tu as à te situer quelque part, et surtout après, à faire le boulot ...
94	I	Autrement dit, la question que tu lui posais, est-ce que c'était pas « est-ce que le pari, est-ce que d'après toi, le pari qu'Eric a fait sur toi en te recrutant, tu vas être capable de le tenir ? On va être capables de le tenir ?
95	A	Ah, oui, oui, oui, je pense que c'est ça...Parce que quand je lui renvoie « Et ça te rassure ? », c'est-à-dire « est-ce que ce qu'il te dit là, puisque toi tu es ici et qu'il est en train de te dire qu'il y en avait qu'il n'avait pas recrutés parce qu'il ne repérait pas chez eux la capacité... » Je pense que c'est ça, je pense que c'est ça...C'est-à-dire est-ce que c'est une explication qui va te rassurer, alors que l'avenir n'est peut-être pas si clair que ce qu'on pourrait croire ? L'avenir il est pas clair du tout...
96	I	Et donc, qu'est-ce qui fait que le groupe éclate de rire ? Et tout le monde éclate de rire, même le formateur...C'est-à-dire que ta question a fait de l'effet à tout le monde ...Lequel

		d'après toi, en disant ça ?...Tes paroles ont un effet...
97	A	Je pense que les gens...euh...tu sais, c'est ces espèces de rires qui en sont mais sans en être, mais qui en tout cas disent autre chose...Euh...je pense que les gens, là, quelque part, ils riaient de sentir qu'ils étaient tous dans cette même situation, tu vois, c'est-à-dire que, on est tiré d'affaire, de ce point de vue-là, et je pense que le rire peut être une expression de ça, hein, c'est-à-dire, une espèce de libération de se rendre compte que...ben oui, on est quand même tous dans le bateau...on n'est pas en dehors...mais....
98	I	On est tous dans le bateau, mais...ce rire ?
99	A	Oui, probablement, je pense qu'il y a aussi, euh, tu sais, c'est un peu comme quand tu ris sans savoir ce qui va venir après, donc, tu ris jaune, hein, un peu...C'est quand même à mon avis, un peu de cet ordre-là...A la fois on rit parce qu'on comprend que ce qui se dit là, ça fait quand même...on est là, euh...et on n'est pas parmi les exclus...Mais en même temps, on ne sait pas de quoi demain va être fait...Et qu'est-ce que c'est cette assurance qu'on nous balance...Est-ce qu'il y a vraiment des raisons d'être rassurés ?...C'est pour ça d'ailleurs que je dis bien « Et ça te rassure ? »...parce que moi, ça me rassure pas du tout...Hein...tu vois ...donc, je pense que le groupe a dû sentir ça...Euh...Probablement....
100	I	On va arrêter là, je suis désolée, c'était très intéressant, mais j'ai peur qu'on reste enfermées dans la fac ou que par la suite ça nous mette dans l'embarras vis à vis du personnel de service....Merci
101	A	Mais je t'en prie...

4.4. Transcription de l'entretien post-séquence avec Camille, enseignant-chercheur « extérieur »

Fin juillet 2002

C = Camille

I = Interviewer

Camille a pu prendre connaissance du script de la séquence quelques jours avant l'interview, et a pris des notes à ce propos, notes auxquelles il se réfère constamment pendant l'entretien.

1	I	Que peux-tu dire à propos de cette séquence ?
2	C	D'abord que j'ai reconnu le formateur dont il s'agit. Ca ne peut être que lui...
3	I	C'est vrai que l'anonymat est difficile ici...
4	C	C'est quelqu'un que j'ai lu, souvent...que je connais dans son ton académique, mais pas...dans son aspect de formateur...Bon alors, comment je fais ? Soit je te dis page par page, soit par le global...
5	I	Tu fais comme tu veux...C'est toi qui décides
6	C	Alors, dans un premier temps, ce que j'avais repéré par rapport à la question que je t'avais posée à propos de ce que tu voulais que je regarde dans cette séquence, c'est le type d'interrelations ciblées et les jeux qui sont associés entre le formateur et le formé, le type d'interpellations de la part du formé et, selon qu'elles sont argumentées, soit comme des argumentations ou demandes d'explicitations, de contradiction ou d'état des lieux qui à un moment donné qui sont des argumentations pour faire valider... « Ah alors c'est ça, » par exemple...Effectivement la présence d'analogies...Ce que j'ai regroupé entre l'implication personnelle et professionnelle du formateur quant à ses réflexions épistémologiques et la contextualisation sociale de certaines choses, que j'ai appelée « contextualisation sociale engagée ». On va le revoir. Je vais le reprendre page par page sur certains points que sont « Moi, dans ce cas-là... » Dans les interrelations et les interpellations, j'ai repéré quelque chose qui serait de l'ordre...Justement, des choses qui ne sont pas questionnées par les étudiants, que ce soit en termes de références culturelles, de culture générale, ou de choses qui sont dans une dimension clinique...euh...qui les fait un peu réagir et sur lesquelles ils reviennent pas plus que ça...Ils interviennent pas davantage...Tout ce qui est des visées...tout ce que le formateur dit des visées du travail de la formation, des visées du travail en tant que professionnel à venir...tout ce qui est des informations démontées, dévoilées par rapport à leur sélection...Il y a des choses qui sont glissées...Y'a un espèce d'implicite qui est dévoilé et sur lequel les étudiants ne reviennent pas davantage, alors qu'on pourrait imaginer qu'ils cherchent à en savoir plus sur le référentiel de recrutement...Alors je me suis dit...Est-ce que ça peut servir à la consolidation de la constitution du groupe...ou bien à éclairer « pourquoi on m'a choisi moi, qu'est-ce que je fais là », euh...? Même si on sait pas du tout ce qu'ils peuvent en faire, mais bon...Je me suis dit que quand y'a dévoilement, comme ça, « mais qu'est-ce que vous croyez, ceux qui sont là, on les a pris Euh... » Quel rôle ça peut jouer ? Et puis je me suis dit,

		<p> finalement qu'est-ce qu'ils apprennent là ? Donc, ils apprennent entre guillemets « le formateur », sa prosodie, son ton, la tonalité générale et puis le ton de la formation au niveau questionnement général., manière de procéder...Puisque on est bien ...en tous cas dans le bout que j'avais...en début de formation, deuxième partie de la journée, où en plus y'a, a priori, utilisation de schémas de base, qui sont commentés au fur et à mesure...Donc, ce sont les différentes dimensions que j'ai repérées là... Et puis c'est peut-être parce que le groupe est au début de son histoire qu'ils renvoient pas plus la balle...Surtout lorsqu'il y a toutes les analogies à la filiation...la mère...la dimension clinique...Euh, ça creuse pas plus...Et on est bien dans un discours global, généraliste, pour aller vers certains « gros mots », certains termes, puisqu'il y a même Christine qui dit « Oui mais alors, ça c'est un concept ou c'en n'est pas un ? » Y'a tout une paraphrase, périphrase, et des métaphores et des analogies, pour poser des choses en termes épistémologiques, par exemple poser quelques concepts à partir d'un questionnement général. Voilà ce que j'ai pu repérer avec un personnage un peu central, la part un peu digressive d'Alex qui revient régulièrement...Voilà...</p>
7	I	Pourquoi, d'après toi ils creusent pas plus ?
8	C	<p> Alors si ils sont en phase initiale, moi ça me choque pas, dans le sens où c'est une première, donc..... les étudiants prennent la température.. ? phase d'observation " en attente ", " à l'espère " diraient les pêcheurs ", oui, tâtonnement exploratoire ...C'est une première approche...Autant je me dis qu'est-ce que c'est la sensibilisation en terme de modèle de connaissance, se sensibiliser à...là, c'est plus, en termes d'apprentissage, c'est justement pas atomiste, mais plus un dérivé de la gestalt, une forme générale, un ton général, une tonalité générale, que un déroulement avec un plan cadré, petit 1, petit 2, petit 3....Mais y'a beaucoup d'implicite, y'a beaucoup de choses implicites...Parce que moi ce qui m'interpelle dès le début, c'est ...quand le formateur parle du transfert pour expliquer comment on conçoit l'évaluant, mes personnages de l'évaluation, c'est du transfert linguistique...On reste à un niveau d'un métadiscours sans creuser...Alors on peut se dire qu'ils ont peut-être pas capté la moitié des choses...mais au niveau global...ça fait sens...</p>
9	I	D'accord
10	C	<p> Tu vois, y'a quelque chose qui euh...Parce que si on creuse un petit peu...ça me rappelle autre chose qui ...on s'entend, on voit, on sent, pour ce qui est des choses du sens vu le type d'interrelations qu'il y a au départ, mais si on creusait un petit peu plus « C'est quoi le positivisme ? Qu'est-ce que vous savez de telle approche ? » Rien, je veux dire...Y'en a pour qui sûrement y'a rien...Et les interventions de formés qui se mettent davantage en avant comme Alex, ou d'autres, ce sont des gens qui, sans rentrer dans le truc, et qui interviennent sur des choses très pointues comme si y'avait un antécédent, à la fois du fond culturel, comme on dit en linguistique, et à la fois comme s'ils en avaient déjà parlé et ça y est...Elle parle d'un troisième paradigme...C'est peut-être particulier à Alex....Alors c'est le ton du formateur, le ton de la formation, la manière d'aborder les choses qui est un petit peu l'enjeu de ce débroussaillage, et</p>

		d'un premier apprentissage...Par exemple dans la première page, tout ce qui concerne les stratégies, le lien entre le consultant et l'évaluateur, les ruses, les jeux par rapport aux missions qui ne sont pas nommables, et tant mieux si l'autre ne les décode pas...Déjà on leur pose des choses un petit peu fortes par rapport au niveau du diplôme...Tout ce qui est professionnel, tout ce qui est lien entre paradigme et sujet, le terme va arriver petit à petit, euh...Qu'est-ce que j'ai repéré... Des choses qui sont faites...les analogies avec la vie quotidienne et les pratiques sociales, avec toute la limite concernant les exemples, tout ce qui est rapport de force et de tension entre les deux paradigmes et non pas exclusion, du fait de leur coexistence...Qu'est-ce qui leur est appris là, qu'est-ce qui leur est conseillé ? Y'a beaucoup de choses concernant la dimension épistémologique toujours en lien avec la construction sociale...Mais c'est vraiment un discours généraliste...Exemple troisième page...avec toujours dans l'usage des analogies, avec les limites de toute définition, hein, quand on définit un mot, on le clôt, on le finit et donc on le réduit...Et puis tout ce qui est en termes de marquage culturel reçu, construit socialement...
11	I	Tu parles de marquage...Est-ce que tu as l'impression que cette séquence c'était quand même presque une séquence d'initiation,
12	C	Oui
13	I	C'est-à-dire où quelque part, ils commencent à être marqués...de quelque chose ?
14	C	Ben, oui...Si on prend initiation au sens de premier éveil, regard, écoute, entendement...de quelque chose...Ouais...
15	I	Mais marqué à quoi, comment, d'après toi ?
16	C	C'est un début d'empreinte, je dirais...C'est la première fois, c'est le premier coup, certains parlent d'apostrophe...par rapport au ton, aux manières de parler des choses...C'est peut-être pour ça qu'ils ne disent rien...parce que ils ont pas la symbolique, ils ont pas le code de communication, qui fait que...Ben y'a des choses sur lesquelles ils réagissent pas...qu'ils pourraient demander dans le cadre d'explicitations...Ils se tiennent coi.
17	I	Est-ce que tu penses que, par exemple le concept de positionnement dans le conflit paradigmatique, est-ce que tu penses que, comment dire, faire en sorte que ces étudiants s'approprient ce concept-là, c'est une façon de marquer une certaine formation ?
18	C	Ben, évidemment, parce que la manière de définir, de caractériser, de questionner un concept, c'est bien en ça qu'ils sont formés à quelque chose...à une manière de l'attraper, de discuter les choses...avec la dérive possible, c'est qu'ils en restent au niveau du discours généraliste aussi...
19	I	Houai...
20	C	D'où le problème quand on s'aperçoit que quelque fois on n'a plus assez visé l'acquisition et la mémorisation, parce que ils sont dans l'appropriation, ils se sont faits siens. Mais ils sont incapables du coup de retrouver l'origine, leurs clés, la discipline source...Ca reste dans un nuage, un nuage, une nébuleuse...Mais ils pourront pas forcément renvoyer à César ce qui est à

		<p>César...C'est un ton général... Mais être capable – sans être stakanoviste de dire Figari, 95, p. 16, ou Hadji, 94, p. 132...– de situer les choses...Parler d'Auguste Comte, par rapport à Poincaré, par rapport à la science. Y'a d'autres choses aussi à voir...Tiens, tout ce qui est aussi les rapports consultance et recherche...et les détours sans arrêt comme s'il y a avait des allants-de-soi...Y'a des supports là-dessous, le support on le voit presque, moi je le vois...Mais par rapport à ce que c'est que la recherche pour eux, et en quoi ça se ...Enfin, y'a des choses sur lesquelles on passe rapidement...C'est normal, hein !!! Re détour par rapport à la recherche (<i>Camille feuillet la transcription</i>)...Y'a des espèces de boucles, de reprises, et d'ouvertures qui restent un peu comme les franges d'un tapis...Voilà, ils sont posés, ils sont tracés...Mais c'est une séance d'initiation, d'ouverture...Mais à la fois, il peut y avoir cette dérive de la généralisation, du propos général soit sur la science, soit sur la vie, les pratiques sociales, la conception du monde...</p>
21	I	<p>Est-ce que tu as identifié un problème particulier auquel ils étaient confrontés au cours de cette séance ?</p>
22	C	<p>Ben y'en a un c'est le problème entre les deux paradigmes, avec Alex qui s'interroge pour savoir si y'en avait pas un troisième...</p>
23	I	<p>Alors ça c'est un problème, finalement, qu'elle soulève elle-même. Mais est-ce que tu penses que le formateur fait en sorte que les étudiants fassent leur un problème, le reconnaissent comme problème pour eux ?</p>
24	C	<p>Il est posé...Dès le départ c'est cette question d'une pensée conjonctive qui est posée...et non pas seulement disjonctive...Dès le départ, c'est ce qui est posé... C'est ce qui me semble qui les déstabilise quand justement ils essaient de dire « non, mais là ça marche pas comme ça », ou bien tout ce qui peut être objet de débat...par rapport à l'enfant, la personne...Ce qui est dit et déclaré en terme d'objectif de formation, c'est bien positionnez-vous...</p>
25	I	<p>D'autant que le positionnement est en lien direct, selon ce chercheur, avec la fameuse question des postures...</p>
26	C	<p>Voilà, question cardinale dans cette formation...Même si le mot posture n'apparaît qu'à la fin, c'est plutôt le mot positionnement qu'on voit plus...Je dirais que c'est un terme qui m'a interpellé de la part de ce chercheur...Il ne me semblait pas avoir lu de telles choses chez lui...Mais effectivement, après il parle de posture, hein...Mais c'est moins développé par rapport au reste parce que ça vient en fin...</p>
27	I	<p>Est-ce que tu dirais que presque volontairement le formateur ouvre des pistes mais volontairement, il ne veut pas en dire plus à cet instant ?</p>
28	C	<p>Oui, ça peut être une stratégie voulue, qui est que pour l'instant on pose les choses comme ça, surtout en une heure et demie, quoi !!! Oui, c'est l'histoire générale qui est posée...C'est une manière d'aborder les choses...Y'a quelque fois des interventions plus pédagogiques, « attendez minute, on n'en est pas là... » Il demande à Alex de garder la réflexion sur le coude pour l'instant quitte à la reprendre plus tard...C'est toujours Alex qui essaie d'argumenter, c'est</p>

		presque une conversation entre eux deux à certains moments...Elle est en train d'essayer de problématiser, de reformuler, de traduire, d'interpréter...et d'essayer de faire des liens avec ce qu'elle connaît...Mais c'est aussi celle à qui il dit « pour l'instant, calmos, tout le monde n'en est pas là... »
29	I	Y'a quelque chose qui m'a un peu étonnée dans cette séquence, c'est le fait que les étudiants rient beaucoup...Y'a eu quand même quatre séquence de vrai fou rire, c'est vrai que les interviewés extérieurs ne peuvent pas écouter l'enregistrement parce que les étudiants ne l'ont pas souhaité, ils voulaient que ça reste confidentiel, mais je me souviens que lorsque je transcrivais la séquence chez moi, mon fils croyait que j'écoutais une cassette d'un comique...Et il m'a dit « vous rigolez bien à la fac ». Comment tu le comprends toi, ça ?
30	C	Je ne le connais pas, mais je crois qu'il est comme tout un chacun. Il a un ton propre à lui. Et ce ton , doit être utilisé dans une certaine dimension pédagogique et de plus à des fins bien précises...Maintenant, ce qui est abordé, comme par hasard, c'est pas n'importe quel type d'exemple. Il fait réagir par rapport à des lieux communs, par rapport à ce que j'appelle cette dimension clinique « Ah, mais comment il en parle de ça, quand même !!! »
31	I	Donc il les ferait rire pour les faire réagir ?
32	C	Oui, ça peut être une manière de les interpeller, de les faire réagir, ou de faire passer des choses en souplesse. Mais le rire, au sens de l'humour, n'est pas universel...A travers le rire, ça peut les heurter...Donc peut être que stratégiquement il essaie de placer des choses, l'air de rien, mais tout en y touchant...Et ben, déjà que eux ils rient par rapport à ça...par rapport à cette manière de se prononcer...même s'il rentre pas plus dans le débat, l'argumentation, la contradiction, ils se manifestent quand même. Y'a une manifestation de groupe avec tout ce que ça veut dire à la pudeur, à la gêne, à « touché-coulé ». Ils sont là...quand même là...mais c'est surtout avec un premier groupe en début de son histoire de formation...je pense que là oui, c'est une stratégie pour dédramatiser certaines choses, donner un ton...Et puis, c'est en début de formation...Donc y'a toute la tension du groupe qui est là en attente, et qui est là dans une première rencontre...Le rire permet d'évacuer des tas de choses...et de ne pas se confronter à des tas de choses
33	I	De les éviter, c'est ce que tu veux dire ?
34	C	C'est ça...Et puis, il en joue allègrement, me semble-t-il...Peut-être trop par moment..
35	I	Pourquoi peut-être trop ?
36	C	Parce que...C'est toujours une question de dosage aussi qui – c'est une prise de risque hein—qui est que le sens de l'humour n'est pas universel, ça correspond aussi à des codes, des signes, des dimensions symboliques, les trois à la fois, et du coup, selon comment tu en uses, selon en face de qui tu es, ça fait rigolo, ça te déstabilise...Tu as l'impression de ne pas avoir bossé, de n'avoir fait que du surfing...Alors pour ceux qui sont structuralo-fonctionnalistes et qui attendent des définitions, ou des choses un peu plus carrées...ça peut desservir. Comme en même temps, dans une dimension de formation, c'est quelque chose qui peut aussi montrer

		toute la dérision du discours scientifique...Mais peut-on le décoder forcément dans un premier temps ? Selon les exemples et les champs auxquels tu empruntes les exemples dans la santé – j’y ai pensé en lisant ça – tout ce qui est métaphore de l’organisme vivant, l’enfant, le machin et coetera, eh bien des choses liées aux représentations, aux conceptions, à l’imaginaire humain, déjà, on en rit ou on n’en rit pas...On se permet ou pas...Donc si toi tu balances des vanes par dessus...
37	I	Est-ce que tu penses qu’on peut former en – c’est un terme métaphorique—donnant des baffes ? Parce qu’à certains moment, d’aucuns pourraient dire qu’Eric, le formateur, envoie des baffes symboliques à Alex...
38	C	Le problème c’est qu’il ne suffit pas d’envoyer la baffe, ou du moins l’interpellation, ou le signal, le sémaphore enfin peu importe. C’est qu’est-ce que tu en fais après ? Comment tu le récupères ? Sinon, y’a pas eu formation, y’a eu que déstabilisation...Et on peut percevoir chez ce formateur, cette capacité à provoquer les formés, qui vient de sa capacité à caricaturer, de broser des portraits en exagérant un peu les traits...C’est à nous formateur de nous poser la question de savoir comment on s’inscrit. Mais c’est aussi à un certain moment pour le formateur, savoir se moquer de cette approche-là...A un moment donné le formateur, suite à la question d’une formé « c’est un concept ou c’est pas un concept » a répondu « oui, j’ai voulu faire vite...je voulais gagner du temps »
39	I	Oui, mais à la fin il dit, en toute sincérité à la formée, « je vous remercie de me l’avoir fait perdre »
40	C	Oui oui, oui, tout à fait...Donc c’est aussi, comment on récupère ça et comment à travers cette récupération, comment ça s’inscrit dans une continuité, dans un tout...Mais après dans la formation, dans sa globalité, dans le rapport à ce formateur et à la formation générale, comment ça cela ne se continue pas...Ou bien va-t-il y avoir d’autres modes, d’autres modalités, y compris des modalités qui seront de « ah oui, mais cette fois-là, j’ai fait ça pour gagner du temps, pour vous faire réagir ou bien...ou parce que ben oui vous m’avez déstabilisé... » Etre capable de décoder, de démystifier, de s’en moquer...Ca ne peut prendre sens que par rapport à la dynamique globale dans laquelle ça s’inscrit. Après c’est comme Aragon, c’est la régularité du fait qui le rend acceptable ou non, et si c’est trop régulier systématique ça ne peut avoir que des effets pervers...Car il perd de son sens. L’équilibration dans ce genre d’approche et de d’autres peut être intéressante...
41	I	On peut arrêter là si tu veux
42	C	Oui
43	I	Est-ce que tu as quelque chose à ajouter ?
44	C	J’ai essayé de regarder un contenu, sur quoi ça porte, de quoi on parle, pour apprendre quoi...Si je le traitais d’une manière plus didactique, on pourrait se demander pourquoi c’est pas le formateur qui se met en demande pour dire « attends, mais c’est quoi cette histoire de mémoire de l’eau par exemple, le savoir en débat, »...On passe, sans arrêt on passe...

45	I	Il y a quand même une question fondamentale pour l'intervenant en organisation, il entre par les fondements, par quelque chose qui sera travaillé toute l'année
46	C	Oui, mais les fondements il les travaille à partir des pratiques sociales, me semble-t-il...des choses empruntées au champ de la santé. Et la on peut percevoir la culture du formateur, ses propres implications personnelles, voire ses propres engagements sociaux...Il prend des exemples par rapport à la communauté scientifique. Mais y'a des choses par rapport auxquelles on pourrait s'attendre à ce que selon les modèles de la formation et de l'apprentissage ils lui demandent quelque chose de plus carré, de définir tel mot...Il y a aussi des retournements ce sont les allers-retours entre rapport à la recherche, rapport à la posture du consultant, y'a un espèce d'oscilloscope entre ces deux machins...Il dit à la fin qu'il a traité deux concepts ; vision du monde et paradigme. Donc on est bien Dans une démarche inductive.
47	I	D'accord...Si tu veux on arrêtera là. Merci.

5. CINQUIEME EXPERIENCE DE TERRAIN

5.1. Transcription d'une séquence de formation professionnelle à l'I.U.F.M.

5.2. Transcription de l'entretien post-séquence avec Pierre, formateur

5.3. Transcription de l'entretien post-séquence avec Martine, formateur

5.4. Transcription de l'entretien post-séquence avec Amandine et Julie, professeurs des écoles de deuxième année

5.5. Transcription de l'entretien post-séquence avec Merpaule, formateur « extérieur »

5.1. Transcription d'une séquence de formation professionnelle à l'I.U.F.M.

8 mars 2002

Il s'agit d'un groupe de formation professionnelle, dans lequel sont présents dix-neuf PE2. Pierre, le responsable du groupe de formation, Eliane, Martine et Damien, Instituteurs Maîtres Formateurs, en sont les formateurs. La séquence est consacrée à des études de cas. Le dispositif prévu par les formateurs comprend plusieurs étapes :

- Un problème rencontré en classe est posé par les formateurs ou les formés¹.
- Cinq formés vont se réunir autour d'une table, au centre de la salle, pour en débattre pendant dix minutes. Les autres – formateurs comme formés –, rassemblés autour d'eux, les écoutent.
- A l'issue de cette discussion, les formés écoutants peuvent poser des questions par écrit – ou oralement – au groupe de discutants.
- Deux formateurs intègrent le groupe de discutants en tant que régulateurs² pour continuer le débat.

C'est la deuxième séquence de la matinée.

1	Formateur Pierre	Bon, alors on va passer au cas 2 ...Le cas 2 euhhhh...Un élève a été grossier dans sa gestuelle, dans le dos du maître...enfin dans votre dos. Les autres le signalent. Que faire ?...(Le problème est écrit au tableau par Pierre.)... Cinq personnes... (Les cinq PE2 et les deux formateurs de la première étude de cas se lèvent et laissent la place à cinq autres PE2, qui se désignent tout seuls ou sont sollicités par leurs collègues.).
2	Formateur Pierre	Voilà...Vous savez, vous n'ignorez pas que vous n'avez pas un cas théorique
3	XXX	Rires discrets
4	Formateur Pierre	Ca peut arriver dans votre classe. Donc, essayez de le traiter vraiment dans le concret, en vous disant, si ça m'arrive, moi dans mon R4 ³ , qu'est-ce que je fais ? On vous écoute...
5	Laurence	Bon ben on dit ce qu'on...Moi je pense que je euh, j'arrête la classe déjà, de toutes façons, je demande à l'élève ce qui se passe, le problème qu'il y a avec moi, euh... Pas très, juste dans la classe, ponctuellement, mais toutes façons, on est obligé de, de réagir, et en même temps, je convoque les parents. Y'a aucune raison qu'il ait des gestes grossiers envers ses camarades ou envers

¹ En l'occurrence ici, le problème a été posé par le groupe de formateurs.

² C'est ainsi qu'ils ont été appelés.

³ Il s'agit des deux stages en responsabilité – c'est-à-dire seuls face à une classe – de quatre semaines, que les PE2 doivent effectuer dans leur année de formation.

		l'enseignant...Convoquer les parents, mais de toutes façons, il faut bien lui demander à un moment la raison de son geste...Est-ce que c'est qu'il reproche quelque chose, ou bien est-ce que c'est simplement que quelqu'un...
6	X	<i>inaudible</i>
7	Julie	Moi j'ai eu le cas en R4, c'était pas dans mon dos, c'est-à-dire que je l'ai vu, enfin, c'est la différence
8	XXX	<i>Manifestations bruyantes, et rires des autres formés</i>
9	Julie	Voilà, quoi, mais...mais ça a été euh...Voilà, on arrête la classe, on...enfin, on s'explique, et puis bon, il avait pas forcément envie de s'expliquer, et puis pour lui c'était, euh...comme ça quoi
10	Marie	Il s'est même pas aperçu que...
11	Julie	Voilà quoi, c'était, c'était, pour lui ça avait rien de...C'est parce que voilà, c'est parce que je suis énervé, et qu'il m'a embêté derrière, et que je me retourne et que voilà...Et pareil, j'ai convo, enfin pas convoqué, mais j'ai vu la maman le soir, on en a discuté, euh, et c'est vrai que des solutions vraiment réelles, euh...Oui, ben, il s'est excusé, ça s'est plus reproduit effectivement, mais, voilà quoi, ça a marché comme ça...C'est en voyant la maman, et en essayant...Et puis, bon, après, le lendemain on a, enfin, ils en ont un peu parlé en classe, parce que je lui avais demandé, enfin par rapport aux autres, enfin, parce que son geste, il l'avait fait envers un autre camarade mais de toutes façons, j'avais été témoin, quoi...Donc, euh, le lendemain, il a dit, voilà, qu'il s'excusait, que, qu'il s'était emporté et que...Voilà, il y a eu ce retour là, et puis...
12	Marie	Moi je trouve que c'est important d'une part qu'il se rende compte, enfin, même si il le sait sans doute au moment où il fait le geste, mais qu'il se rende compte de la portée que ça a, et que surtout ensuite,
13	Julie	Oui
14	Marie	C'est surtout par rapport aux autres, il doit dire, ben, je me rends compte de la portée de mon geste, je me suis excusé euh, et c'est déjà, euh, même si ça règle pas complètement le problème et si ça efface pas ce qui s'est passé, c'est déjà bien que avec l'enfant, il y ait une discussion, et qu'il se rende bien compte que...
15	Julie	Houai, et puis, moi je sais que dans mon cas, c'est le contrat avec lui, quoi. Quand j'ai vu sa maman et lui, quoi, je lui ai dit, quoi. Demain, si tu veux revenir en classe et si tu veux reprendre un travail normal, euh, il faut qu'il y ait ça par rapport aux autres. Enfin, moi je me sentais...Oui, enfin, on en avait parlé sur le coup...Par rapport aux autres aussi on est un peu...Voilà, on parlait de crédibilité tout à l'heure

16	Marie	Faut marquer le coup
17	Julie	C'est toujours pareil quoi...C'est par rapport à ce qui se passe face à un élève, y'a des autres qui sont spectateurs et
18	Sophie	Je voudrais demander quelque chose à ce propos...J'ai pas compris si c'est quelque chose dont vous débattiez collectivement dans un premier temps...et puis après...
19	Julie	Eh ben euh, oui
20	Sophie	D'accord
21	Julie	Dans la mesure où ça se passe
22	Sophie	A chaud, euh, vous envisagez, euh,
23	Julie	Si tu fais, style « ah oui, c'est pas grave, on a rien vu », euhhhh
24	Sophie	Non non, je parle pas de ça, mais je parle de le débattre collectivement, ou de dire, ou de convoquer l'élève en entretien, dans un premier temps
25	Julie	Là c'est vrai que c'est dans le dos, donc que c'est peut-être plus de la provocation vis à vis du maître ou de la maîtresse
26	Laurence	Moi je pense qu'il a peut-être besoin d'un contact direct,
27	Julie	Oui c'est sûr que même si il y a parole en classe, il faut prendre un temps à deux, je pense
28	XXX	<i>Murmures approbateurs</i>
29	Julie	Parce que bon, c'est pas...
30	Virginie	C'est vrai qu'on peut marquer le problème devant la classe en discutant, mais après de le prendre à part
31	Julie	A deux et après avec les parents. Et puis je pense aussi, comme on le disait tout à l'heure, que dans l'école, y'a un règlement, et pour ce genre de cas, il faut aussi euh...C'est pas, bon, ça c'est passé dans la classe, mais, y'a des règles de classe et y'a des règles d'école...C'est quelque chose qu'ils ont pas à faire ni en classe, ni à...Enfin, je pense qu'il doit y avoir un recours et se référer quand même à ce qui avait été décidé, quoi,
32	Laurence	Et toi, l'enfant avec qui tu as eu le problème, ça c'est réglé comment après ?
33	Julie	Ben, ça c'est réglé, euh, que....Pour lui, en question, c'est le directeur, il l'a convoqué, et voilà quoi, mais bon ...C'est toujours pareil, c'était pas, c'était l'enfant donc qui était, c'était pas la première fois, qui avait d'énormes problèmes, et c'était...Voilà, quoi, pour lui, euh...malheureusement ça faisait partie de son quotidien... C'était pas quelque chose de...
34	Sophie	Qu'est-ce que ça signifiait pour lui, ce geste, vous en avez parlé ?
35	Julie	Ben pour lui, c'était euh...c'était une réaction, en fait ça a été de l'ordre du réflexe. Ca a été quelqu'un qui l'a embêté derrière, il s'est retourné et voilà,

		quoi...Pour lui c'était, euh...C'était...Bon, il est en CP, il a deux grands frères, qui sont...
34	Marie	C'était un geste entre élèves
35	Julie	Ah, oui, c'était un geste entre élèves...C'est pour ça, alors c'est pas pareil...
36	Marie	C'est un peu différent du cas qui...
37	Julie	Là, c'est plus de la provoc...
38	Sophie	Et, est-ce que vous en parleriez directement au directeur, ou, euh..., à la récréation, ou euh...
39	Julie	Moi, pas directement au directeur, enfin, c'est envers toi. Enfin, moi quand je dis se référer au règlement, pour euh, je sais pas, si y'a une sanction ou quelque chose, mais après, à priori, le geste dans le dos c'est par rapport à toi, et j'essaierais de le régler...Enfin, c'est vrai que moi je sais que je me sentirais en porte à faux, parce que c'est vrai que le fait que ce soit les autres qui te le disent...Tu dois te trouver dans une situation euh...Voilà, tu es au tableau, tu as rien vu, ça fait un peu dindon de la farce quoi, je trouve...
40	Virginie	Moi ce que je disais, c'est important qu'il y ait des excuses publiques, le lendemain, enfin, quand il revient, qu'il y ait réparation, par des excuses publiques, que ce soit pour la maîtresse ou pour un des élèves de la classe quoi...Et pour, par rapport à ce que disait Julie, c'est pas pour moi un problème qui concerne le directeur ou le reste de l'école. C'est vraiment quelque chose à régler en interne quoi...
41	Sophie	Tout dépend, parce que peut-être si tu te sens vraiment démunie face au problème à ce moment là...
42	Virginie	Oui, mais attends, le geste de provocation qu'il a eu envers toi, il te provoque toi, il attend ta réaction. Si ta réaction c'est d'aller demander...Enfin, tu peux, siMais je pense qu'il faut vraiment agir soi quoi...
43	Sophie	Ah oui, je veux dire, tu vas, toi, essayer, toi, de régler le problème du mieux que tu peux... mais justement tu vois que ce que tu fais ça porte pas ses fruits...
44	Virginie	C'est sûr, mais je pense que même si y'a sanct.... Enfin, si y'a un autre adulte qui va dire « voilà c'est pas bien d'avoir fait ça à ta maîtresse et machin », quelque part, quand tu vas le regarder en face, il va te dire « tu t'es référée au règlement » mais ça n'empêche que toi il faut avoir une action personnelle
45	Sophie	Ah oui, mais là je suis tout à fait d'accord avec toi
46	Virginie	Là, c'est personnel, quoi euh...
47	Marie	Quand il y a ces problèmes d'impulsivité, tu peux pas aller toi-même le dire à quelqu'un d'autre, aller chercher une autre maîtresse
48	Sophie	Ah, non non, mais j'ai pas dit ça, je suis tout à fait d'accord qu'il faut, qu'il faut

		le résoudre toi. C'est toi qui es le maître de ta classe, en se référant au cadre général qui a été établi.
49	Laurence	Ce qu'on sait pas du tout, dans la cas qui est présenté, c'est si c'est un élève qui présente des problèmes récurrents et permanents. Ce geste va...Enfin, si c'est un geste ponctuel, si ces questions de l'impulsivité des enfants comme disait Marie, c'est quelque chose qui est euh...qui est pas vraiment chargé de sens quoi
50	Formateur Pierre	On va arrêter là la première partie. On va, comme tout à l'heure, injecter les questions. On va demander à deux formateurs dont Damien qui n'était pas au premier de venir rejoindre les PE2. <i>(Eliane et Damien se lèvent et prennent place dans le cercle des formés)</i> . Et même, en ce qui concerne les questions, il n'est peut-être pas besoin de les écrire. On dira oralement, hein, oralement les questions. <i>(Les PE2 écoutants lèvent la main pour poser les questions)</i> .
51	Alberte	Moi, je voudrais savoir si vous punissez l'élève.
52	Formateur Pierre	D'accord...est-ce que vous punissez l'élève ? Autre question ? Oui
53	Corinne	Vous avez parlé d'avertir les parents de l'élève, vous avez dit par rapport à la mère...Moi j'aimerais poser la question dans le cas où les parents sont absents, c'est-à-dire ils s'occupent pas du tout de ce qui se passe à l'école, comment on fait ?
54	Formateur Pierre	<i>(Il écrit la question au tableau. Il se retourne et regarde les formés)</i> Autre question ? Les formateurs ?
55	Formateur Damien	<i>(Inaudible)</i>
56	Formateur Pierre	D'accord, Eliane ?
57	Formateur Eliane	Pour faire suite à ce que vous venez de dire. Que mettriez-vous en place pour que ce comportement ne se reproduise pas ? Donc, c'est à peu près pareil, hein ? Deuxième question : faut-il toujours nier la parole de autres qui viennent vous rapporter des faits ? Et troisième question : dans ce genre de conflit, y a-t-il un savoir à institutionnaliser, dans le règlement de ce conflit ? De ce ou de ces conflits ? <i>(Pierre écrit les questions au tableau en même temps)</i> .
58	Formateur Pierre	Voilà, vous avez un certain nombre de questions. Est-ce qu'il y en a encore d'autres ? Sinon on peut démarrer là dessus...On vous écoute.
59	Formateur Eliane	On peut peut-être partir de la question de la place des parents dans l'école
60	Julie	Euh, bon, moi, euh, c'était que, bon, oui ,le soir même, j'ai vu la maman mais, c'était pas, euh, enfin...Oui, elle l'a écouté, mais elle l'a pas entendu, quoi. C'était euh...Comme j'ai dit, c'était dans une situation difficile, et la maman, ça faisait pas longtemps qu'elle l'avait récupéré, c'était pas...J'ai pas pu compter sur elle dans le sens « Bon, je vais agir moi aussi à la maison », mais, pour moi,

		c'était important qu'elle soit présente...J'en avais parlé avec lui dans la classe, en grand groupe, et pour moi je voulais, enfin, je me voyais pas euh...le soir lui rendre son gamin et faire comme si rien n'était quoi. Je voulais, c'était important pour moi qu'il soit présent et que je lui dise « bon ben voilà, quoi, je vous mets au courant ». Après, le retour, honnêtement, elle a pas eu, enfin, j'ai pas pu compter sur les parents qui me disent « Mais comment, on va en parler ». Non, c'était pas ce cas-là, mais...Au moins, elle a entendu, et puis en plus, dans cette situation particulière, c'était, voilà, une maman qui l'avait récupéré depuis pas longtemps et il était super important qu'elle se sente...Enfin, qu'on lui dise les choses quoi ...Qu'elle apprenne à écouter ce qui se passait pour ses enfants à l'école, et même si elle avait pas forcément des solutions à apporter, bon ben, elle a essayé d'écouter et voilà, quoi...Après, je sais pas ce qu'elle en a fait elle...Même s'ils sont pas forcément impliqués, je crois que c'est...Enfin, il faut essayer de les impliquer, mais même si ils sont là que pour écouter, pour moi, c'est important vis à vis des enfants...De dire...C'est pas je le fais dans le dos de ...C'est « tes parents sont au courant, voilà, ils savent, ça fait partie du lien qu'il y a entre l'école et l'extérieur ».
61	Formateur Pierre	Ce qui veut dire que dans tous les cas, vous informeriez les parents
62	Julie	Ben, ça dépend
63	Formateur Pierre	Oui, mais, dans tous les cas vous informeriez les parents ?
64	Julie	Oui, oui je pense...je pense...Après ça dépend...Si je vois que l'enfant est vraiment en grande souffrance, et s'il a fait ça...Ca dépend aussi de la famille. Si on sait que ça va avoir des conséquences qui sont pas en rapport avec le geste qu'il y a eu...Il faut moduler...On sait...Je sais pasC'est difficile d'informer et puis après de se rendre compte que il y a eu des conséquences plus graves qu'il y aurait du avoir, mais,
65	Formateur Eliane	A quel moment informeriez-vous la famille ?
66	Julie	<i>silence</i>
67	Formateur Eliane	Nous sommes tous d'accord sur (<i>inaudible</i>). De toutes façons, il faudra le faire, oui, quand l'occasion peut se présenter donc...
68	Virginie	Je sais pas si la première fois...Enfin, si dans le cadre de la classe, c'est la toute première fois que j'ai un problème de ce genre avec l'élève, euh, je sais pas si tout de suite je préviendrais les parents...J'essaierai d'abord...Bon, ça veut pas dire que je laisserais passer tout le temps, mais, j'en discuterais avec l'élève, je lui montrerais que je prends ça en compte et que je ...ça passe pas inaperçu, que j'en tiens vraiment compte, et je sais pas si dès la première fois...En revanche, si ça se reproduit ne serait-ce qu'une deuxième fois, là par contre, je lui dirais « on

		en a déjà discuté une fois, tu recommences encore, là cette fois-ci ça se reproduit, c'est pas possible...A ce moment-là, oui...
69	Julie	Oui, mais tu vois, ça de dire « si ça se reproduit, attention, je le dis à tes parents, enfin
70	Virginie	Peut-être pas lui dire si ça se reproduit je le dis à tes parents, mais lui dire, cette fois-ci ce sera ...
71	Julie	Non, mais je suis d'accord que peut-être de pas le dire, mais, faut faire attention aussi à pas tomber dans le... « bon, ça, ça va, ça reste entre nous, attention, la prochaine fois si tu le refais... ». Enfin, c'est déplacer l'autorité, quoi, c'est, « si ça se reproduit, tu te débrouilleras avec tes parents », quoi, sous entendu enfin...mais c'est vrai que de le dire, peut-être que...
72	Laurence	Moi, je..., juste un truc, à y re-réfléchir, je suis pas sûre qu'on gagne de la crédibilité à en parler à l'équipe pédagogique et à peut-être à montrer à l'élève que c'est pas simplement nous qui l'acceptons pas, mais que c'est tout le monde, que c'est l'école et que c'est
73	Sophie	C'est tout le monde
74	Laurence	Peut être avant, avant de voir les...avant...je pense que moi je verrais les parents tout de suite, mais...j'ai du mal à m'imaginer dans la situation, c'est quand même...surtout une première fois quand ça arrive, je pense que le premier réflexe c'est « je vais convoquer tes parents » et en parlant de punition, je suis même pas sûre que je donnerais une punition, je pense que ça serait oralement justement que...de montrer que là, ça va impliquer d'autres personnes. La punition, je vois même pas ce que je donnerais comme punition...
75	Formateur Pierre	On prend la question de David ?
76	XXX	<i>Petit brouhaha approbateur</i>
77	Marie	Tout dépend aussi du rapport qu'on a avec l'élève...Parce que comme tu disais, ça dépend si c'est un geste...c'est ce qu'on disait, qui est complètement impulsif euh...Bon, ben...Bien qu'il faille
78	Laurence	Oui, mais si ça se reproduit...Ca a beau être impulsif...C'est que c'est pas si impulsif...
79	Formateur Pierre	Oui mais si ça se reproduit
80	Marie	Là, si ça se reproduit, ça change, enfin pour moi, ça change complètement de statut, si ça se reproduit...
81	Laurence	Oui, mais alors si tu as rien dit la première fois et que ça se reproduit, y'a rien qui dit qu'il est pas en train de te tester pour voir si justement la première fois où tu as dit « si tu recommences... »
82	Marie	Non, mais la première fois, je lui ai pas rien dit...La première fois moi j'aurais

		plutôt fait...bon ben on en aurait discuté en classe et j'en aurais parlé à l'équipe pédagogique...au moins ça...La première fois j'aurais fait ça...Parce que bon, quand je sais pas trop comment je vais m'y...Avec l'équipe pédagogique, après on a un avis en disant « oui mais celui-là je le connais, moi aussi j'ai eu des problèmes » ou alors « tiens, c'est surprenant, ça lui arrive jamais ». Ca permet aussi de connaître un peu mieux l'élève si on le connaît pas bien, quoi... (<i>un portable sonne, petits remous dans la salle</i>)
83	Formateur Eliane	Si j'ai bien compris, j'ai retenu que l'ensemble du groupe est dans la négociation, dans la discussion, dans l'information à la famille, dans l'information auprès des conseils de cycle, ou de l'équipe, hein, on a parlé d'équipe. Personne n'évoque la sanction...
84	XXX	<i>Petits chuchotements...</i>
85	Formateur Eliane	Or, dans la vie courante, vous insultez quelqu'un, dans la rue
86	XX	Oui, oui
87	Formateur Eliane	Vous lui faites un geste déplacé, la personne
88	Laurence	Mais c'est ce qu'on a dit au début...C'est se référer...Après c'est vrai qu'on n'a pas dit « y'aura tel.. ». Mais se référer au règlement, c'est qu'on espère que ça aura été prévu. Mais quand on dit se référer au règlement, ça veut dire « ben voilà, y'avait ça qui était prévu ». C'est ce qu'on disait. Ca va dépasser le cadre de la classe à ce niveau-là. On va lui dire « bon, ça , on règle ça en classe, ça se passe entre nous, ou avec les parents, mais après, je veux dire ton geste il a existé et il a une répercussion en fonction »
89	Marie	J'ai jamais imaginé quelle sanction il peut y avoir dans ces cas-là
90	XXXX	<i>Brouhaha</i>
91	Formateur Pierre	On va essayer d'imaginer une sanction. Mais avant, le fait que les autres élèves dénoncent leur petit camarade...Ca vous semble aller de soi, mais ça pose peut-être un petit problème
92	Formateur Damien	Je voulais poser une question. Tout à l'heure vous avez parlé de sens du geste...Vous l'avez cité comme ça, et puis on n'en a plus parlé...Pourquoi ce geste, donc, nous met-il aussi en colère ? (<i>le formateur fait le geste avec le majeur de la main levé</i>). Et donc ça on n'en a pas parlé... (<i>brouhaha</i>).
93	Formateur Pierre	On va reprendre cette question. On n'a pas choisi, vous vous en doutez bien, quand on a étudié le cas ensemble, quand on a travaillé avec l'équipe de formateurs sur quelle question on vous posait, on n'a pas choisi n'importe quelle question. C'est-à-dire, on n'a pas
94	Marie	Oh, on a bien compris
95	XXX	<i>Grands rires de toute la salle</i>

96	Formateur Pierre	Bon, euh...Le sens du geste a un peu été évoqué, mais on aimerait quand même que...On va y revenir avec vous...Bon, on se remet tous ensembles...Et on en reparle après...(Tous les discutants, formateurs et formés retournent à leur place initiale).
97	XXX	<i>Brouhaha</i>
98	Formateur Pierre	On va partir de ce sens du geste...Alors il faut faire très attention à ce que l'on dit dans ce genre de situation. Parfois, on risque de se faire piéger sans s'en rendre compte... Moi ça m'est arrivé une fois. J'étais au fond de la classe (<i>inaudible</i>)...enfin peu importe, et il y avait des enfants dans la classe de CM1 ou de CM2. La maîtresse avait le dos tourné, et un petit garçon, en revenant à sa place, avant de partir, lui a fait justement ce genre de geste. Sans voir que je le voyais. Et je me suis approché du petit garçon qui était assis à sa place, et, très maladroitement, sans m'en rendre compte, très bêtement, non seulement maladroitement mais bêtement, je lui ai dit « Euh, tu veux me refaire ce que tu viens de faire ? »
99	XXXX	<i>Enorme éclat de rire de toute la salle</i>
100	Formateur Pierre	J'ai eu de la chance parce que j'étais debout à côté de lui, il était assis, j'avais ...En le disant, je me suis rendu compte combien je me piégeais moi-même, parce que si le gamin m'avait refait le geste...
101	XXX	<i>brouhaha</i>
102	Formateur Pierre	J'aurais été complètement désarmé
103	XXX	<i>Grandes discussions inaudibles</i>
104	Formateur Pierre	Dans ce genre de chose, ne vous mettez pas dans cette situation, ne renchérissez pas sur la provocation. Hein, moi c'est ce que j'ai fait, j'ai renchéri. En disant, en implicite, « tu vas pas être cap. Hein, t'es pas cap de me le refaire ». Et en effet, il a pas été cap de me le refaire ...Si il avait été cap, j'aurais été bien embêté...
105	XXX	<i>Discussions inaudibles</i>
106	Formateur Pierre	Alors, le sens de ce geste ?
107	Jocelyne	Le sens de ce geste ????
108	Formateur Pierre	Qu'est-ce que ça signifie qu'un enfant fasse ce geste, dans le dos du maître ou de la maîtresse ? C'est quand même un geste très connoté...Même si ce que vous avez dit, ça peut être vrai quand un enfant ne se rend peut être pas complètement compte de la portée de ce geste. Mais quand même, à sept ans, on sait ce que ça veut dire ça.
109	Jocelyne	Moi, je crois que ce serait du même type que de l'agression verbale...C'est pas comme de l'agression physique...C'est de l'agression verbale dans le non verbal...Si il y a un règlement ou quelque chose à mettre en place au niveau de

		la classe ou de l'école, les sanctions pour ce type d'action devront être à peu près équivalentes à insulter quelqu'un
110	Formateur Pierre	Oui, mais je crois que la question de Damien c'était ça aussi...C'est un geste à connotation sexuelle. Et qu'est ce que ça signifie qu'un enfant, vis à vis d'un adulte, institué dans son autorité de maître ou de maîtresse, se permette de faire un geste à connotation sexuelle ?
111	Amandine	Moi, je suis quand même très partagée sur ce geste, euh...parce que dans une situation de classe, si on me le faisait, je le prendrais très mal. Et je pense que bon, euh, je réagirais impulsivement. Euh, cependant je crois que, enfin euh, qui n'en a pas fait quoi ?
112	XXX	<i>Trois mains de formateurs se lèvent et deux mains de formés..</i>
113	Formateur Pierre	Moi
114	XX	<i>Rires</i>
115	AMANDINE	Eh ben, tant mieux, mais il faut être très honnête, je veux dire je suis très, très honnête avec vous
116	XX	<i>Rires</i>
117	Amandine	Je trouve ça pas bien du tout, ça a une connotation...
118	XX	<i>Murmures des formateurs</i>
119	Amandine	Mais, honnêtement je l'ai fait, non mais c'est vrai !!!
120	XXX	<i>De plus en plus de remous des formés</i>
121	Amandine	Pourtant, j'ai jamais été euh...Enfin, qui ne l'a pas fait au volant de sa...Mettons-nous au volant de la voiture quoi !
122	XXX	<i>Gros rires des formés.</i>
123	Amandine	Ben tant mieceux (<i>un peu plus fort que la première fois</i>). Bon ben voilà, vous êtes pas...Mais c'est bien...
124	Formateur Pierre	Non, non, non (<i>suite inaudible</i>) J'ai manifesté de l'énervement mais j'ai pas fait ça
125	XXXX	<i>Très gros rires</i>
126	Amandine	Est-ce que personne au volant n'a jamais eu un geste déplacé à l'égard de quelqu'un ? <i>Les mêmes qui avaient levé la main la première fois la lèvent également pour signifier qu'ils n'avaient jamais fait un tel geste au volant de la voiture</i>
127	XXXX	<i>Gros remous avec conversations inaudibles</i>
128	Caroline	Moi je veux dire qu'un élève en classe m'a fait un geste...Ca m'est arrivé, et ma réaction première, ça a pas du tout été celle-là. Ca a été de demander à ceux qui l'avaient vu...Enfin, pour moi, c'était aussi grave de dénoncer, de dire « maîtresse », de faire un clash, et que ça me choquait énormément, que le fait

		d'insulter ou...C'est aussi important...
129	Brigitte	Quoi ?? J'ai pas compris...
130	Caroline	Ben la dénonciation, pour moi, (<i>inaudible</i>) ça m'a autant choqué que le geste de l'élève. Parce que c'est de la provoc, en groupe, un caïd..
131	Amandine	Oui, c'est de la provoc....Oui, ça a pas de connotation particulière, je veux dire...
132	Formateur Pierre	Brigitte et Damien
133	Brigitte	La connotation sexuelle, moi, je la prends pas en compte
134	XXX	<i>Nombreux murmures de protestation inaudibles de la part des formateurs</i>
135	Formateur Pierre	Damien
136	Formateur Damien	Pour ce qui est de la dénonciation, je veux dire, la question c'est, quand est-ce qu'on va accepter la dénonciation et quand est-ce qu'on va pas l'accepter ? Il faut voir dans la classe
137	Brigitte	Dans la classe c'est délicat
138	Formateur Damien	Ils se dénoncent pas, si ils caftent, donc « tu es une balance » etc...Mais si tu dois faire une grosse grosse bêtise, comment on fait ? C'est quoi une grosse bêtise ? C'est à nous de crier là. Alors, c'est vrai que des fois moi je le dis : « Ca te regarde pas, ça, moi je l'ai pas vu ce geste ». Après tout le gamin on lui dit, « si il se passe quelque chose de grave à la récré, viens le dire », hein, bon...Et après, quand il vient lui dire on lui dit non. Alors lààààà...Voyez ???
139	Marie Odile	Le cas s'est produit l'année dernière quand j'étais ZIL ⁴ . Et en fait ce qui s'est passé...Bon, en fait, c'était pas une agression gestuelle, c'était verbal. Un gamin m'a dit « fait pas chier ». Et en fait, moi, je l'ai pas entendu...C'était la réaction des élèves quand ils ont entendu ce mot...Ils ont été...Quand ils ont entendu qu'il y avait un élève qui se permettait de dire ça à la maîtresse, j'ai été obligée de...
140	XXX	<i>rires</i>
141	Marie Odile	C'est vrai que, moi, par rapport à ce qu'on disait tout à l'heure, j'ai été obligée...La mère, je la voyais jamais...Je lui ai mis un mot dans le carnet, je l'ai vue que quelques jours après, et encore, elle s'est pointée à 11 heures moins la quart, pendant la classe...La première réaction que j'ai eu c'est d'aller voir le directeur. J'étais sur liste complémentaire, j'avais pas beaucoup d'expérience...La première réaction, ça a été, « je vais voir le directeur et après on en parlera ensemble avec l'équipe pédagogique », Après, on a réfléchi sur la sanction à prendre...
142	Formateur Pierre	Amanda

⁴ Remplaçante en Zone d'Intervention Limitée

143	Amanda	Je me dis que suite à une agression verbale, on a plus de chance de l'entendre, enfin de...Mais gestuel...D'un côté, il mesure jusqu'à quand ses copains ils vont le dire ou pas
144	Amandine	Et puis aussi, je crois, l'ambiance de la classe, ça dépend si les autres gamins c'est du style outré « Maîtresse !!!! » ou alors « on va voir comment elle va réagir » « oh, maîtresse ». Ca dépend aussi la classe, parce que...Y'a des gamins qui vont être « oh, on est choqué, on va avertir notre gentille maîtresse » et puis, d'autres où c'est « on est bien content et on va voir ce qu'elle fait », quoi
145	Formateur Pierre	<i>(inaudible car brouhaha)</i> L'esprit dans lequel les autres dénoncent, on peut avoir aussi ces deux registres, va dépendre de cela, va dépendre du fait qu'on accepte ou non la dénonciation des autres et...Bérange ?
146	Bérange	Juste le fait que la classe puisse dénoncer ça a un avantage pour nous, et pour la prise de conscience de l'élève...Le geste il est pas non plus...Il est pas non plus accepté des autres...
147	XXXX	<i>(Brouhaha inaudible et rires)</i>
148	Formateur Martine	Moi je suis choquée, je suis quand même choquée que ce geste à connotation sexuelle soi de toutes façons pris simplement comme une insulte. J'ai apporté un journal, où des statistiques espagnoles montrent qu'il y a plus de femmes qui meurent sous les coups de leur mari, battues, torturées, violées, que de personnes tuées par l'E.T.A. Et ça, ça me semble très grave, qu'on ne mesure pas jusqu'où peut aller la banalisation de gestes à connotation sexuelle vis à vis des femmes...Chaque année en Espagne, le nombre de femmes tuées ainsi est de 50 en plus que le nombre total des victimes de l'E.T.A....Alors moi, je suis choquée, je proteste... <i>(fin de la bande)</i>

La séquence se termine tout de suite après, dans le silence des formés. Le formateur Pierre clôt la première partie de la séquence en mentionnant, outre ce qui a été évoqué, que différentes actions sont possibles à court terme pour les maîtres qui, confrontés à ce problème, sont dans ce cas à la fois juge et victime : demander des excuses proportionnelles à la faute, possibilité de faire appel au RASED.

5.2. Transcription de l'entretien post-séquence avec Pierre, formateur

10 juin 2002

P = Formateur Pierre

I = Interviewer

1	I	Alors, cette transcription ?
2	P	Oui, alors, je l'ai lue attentivement, et je l'ai relue tout à l'heure...euh...donc je l'ai en principe bien en mémoire, je l'ai en tête, et j'ai souligné un certain nombre de choses. Euh...en le lisant la première fois, et en le relisant, l'une des choses qui me frappe le plus, c'est le caractère inachevéle caractère inachevé de plusieurs choses...Alors, déjà des phrases...de la plupart des formés...euh j'ai marqué avec des petits points rouges, je pourrai te le donner si ça t'intéresse...toutes les phrases qui restent en suspens...Et on se rend compte qu'il y a beaucoup de points rouges...énormément...et ça renvoie pour moi...bon, c'est une hypothèse...mais ça renvoie pour moi à un inachèvement de la pensée...C'est-à-dire que...on a l'impression que...ils ne savent pas trop quoi dire, peut être les intervenants, mais plutôt les formés...Ils restent en suspens...Et c'est le deuxième aspect d'inachèvement qui m'a frappé en relisant ce compte-rendu, c'est l'inachèvement de l'ensemble de la séquence...C'est-à-dire que tout ce qui concerne les aspects qui moi me semblent relativement intéressants (<i>inaudible</i>)...en revanche, je ne dirais pas qu'il n'y a pas de conclusion...mais presque...Y'a, y'a beaucoup de choses qui restent en suspens...Et pas seulement les phrases...Le fond aussi...moi c'est ce qui m'a beaucoup frappé, eu...y compris...alors pour illustrer ça...y compris dans des questions, tour de parole 91, page 14...C'est une illustration, hein, simplement de ce que je te dis... « On va essayer d'imaginer une sanction »...Donc, on part sur un problème...mais avant (<i>le formateur lit le script</i>) on bascule sur une deuxième question, et la première question on n'y reviendra pas
3	I	A la fin peut-être...Tu as résumé à la fin...
4	P	Très peu, très peu...En tous les cas on n'y reviens pas en tant que question...Y'a pas de temps là pour la question...Donc, on repart sur le problème de la dénonciation...Y'a un formateur qui interrompt « Je voulais poser une question...Tout à l'heure vous avez parlé de sens du geste »...On repart sur une troisième question...C'est-à-dire que, en trois échanges, même pas, en deux échanges, on a évoqué trois questions, et les deux premières sont complètement squeezées...Voilà...Euh...ce qui veut dire que pour moi, j'en conserve une...un sentiment mitigé, mixte, on va dire...Euh, je pense que tout ce qui concerne l'aspect mise en situation, de réflexion, de discussion...on peut toujours aller plus loin, mais en gros, ça a, à peu près fonctionné...encore que je crois qu'il y a des relances possibles...Mais le dispositif...euh...On se l'était interdit...L'intervention au moment du premier temps de discussion, personne n'est

		intervenue...C'est vrai qu'on a eu des relances...peut-être qu'il faudrait penser un autre dispositif pour permettre ces relances...avec le risque de s'orienter vers autre chose que ce à quoi eux sont attachés...Mais en tous les cas, sur les conclusions...euh...je crois qu'ils sont peut-être un peu restés sur leur fin...même si en effet, le formateur Pierre clôt la première partie de la séquence en mentionnant tout ce qui a été évoqué, les actions à court terme avec les maîtres...Une espèce de synthèse dont on peut regretter d'ailleurs qu'elle soit pas reproduite intégralement ...Bon, la bande s'était arrêtée...
5	I	Je suis désolée
6	P	Mais...Parce que c'est un peu ça qui manque...Si tu veux, c'est...vraiment une conclusion qui puisse les aider eux...
	I	Je vais me faire un petit peu l'avocat du diable...et donc j'espère que m'en voudras pas...Est-ce que tu irais peut être alors dans le sens de certains formés de début d'année qui euh...
8	P	Oui
9	I	Disent de temps en temps « A l'IUFM, on ne nous donne jamais de réponse, à l'IUFM, on n'a pas ce qui...on n'a pas les recettes. » ?
10	P	Oui, j'irais dans ce sens, en le tempérant légèrement, en disant que malgré tout, y'a des pistes qui sont ouvertes, mais qu'on aurait pu aller plus loin, dans le sens de ces pistes...Et puis alors, peut-être surtout, je crois qu'ils ont, c'est une hypothèse, peut-être besoin de...non pas de recettes, mais d'une caution institutionnelle de la part des formateurs, leur disant « Voilà, ça, oui, c'est intéressant de le faire, ça non, ça oui ». C'est-à-dire que j'ai le sentiment si tu veux que, là, on s'est placé...les formateurs, le groupe des formateurs se sont placés sur le même niveau de discussion qu'eux, et je me demande si il faut pas être un petit peu en décalage par rapport à une caution institutionnelle qu'on pourrait leur apporter, euh...en disant, ben, « nous formateurs, on vous aide à trier ce qui est, entre guillemets bon comme solution ou intéressant, acceptable, à privilégier, à rejeter... ». Je crois que ça, on ne l'a pas suffisamment fait...On a eu une attitude d'écoute, d'accueil, de relance, de (<i>inaudible</i>), mais qu'ils ont peut-être besoin, sans doute besoin, de plus de caution institutionnelle, quant aux solutions à mettre en œuvre...Ou, sinon les solutions à mettre en œuvre, en tous les cas les pistes à explorer avec eux. Je sais pas si c'est très clair...
11	I	Si, si...C'est comme s'ils se projetaient dans la situation où quelqu'un a fait un geste déplacé, et font comme s'ils étaient pratiquement dans cette situation, là, avec d'autres qui les écoutent
12	P	Oui
13	I	Il y en a même une qui dit « Je m'imagine pas ... ». Finalement, il me semble que c'est une mise en situation qui a été faite, à un certain moment ...Même si les solutions effectivement, comme tu le disais en début, restaient en suspens
14	P	Oui, oui
15	I	Oui
16	P	Oui, mais où est ta question ?

17	I	Eh beeen, elle est là, justement : est-ce que tu crois que cette façon de mettre en situation les formés peut être efficace ? Est-ce que ça peut aboutir à quelque chose, parce que de toutes façons, ils ne l'ont pas vécue, cette situation... ? Pourquoi c'est intéressant et pourquoi ça aboutit à des questions en suspens ?
18	P	Alors moi je crois que euh...c'est intéressant parce que c'est pas indispensable de ne réfléchir que sur des situations qui se sont réellement posées...Hein, je crois que les études de cas peuvent être des études de cas théoriques...ou réels pour certains et théoriques pour d'autres...C'est intéressant justement qu'il y ait le vécu des uns et puis les autres comment ils l'auraient vécu même s'ils ne l'ont pas vécu...Je crois que la confrontation...cette confrontation est intéressante et puis je crois...Alors la deuxième question, c'était euh...
19	I	Ma deuxième question c'était : pourquoi ça peut aboutir à des réponses suspensives, on dira ?
20	P	Oui, alors, je vais faire une première réponse qui n'en est pas une...
21	I	C'est pas grave, c'est pas grave
22	P	Je sais pas toi, mais enfin, qui est une lalalissade, mais enfin, il n'y a pas de réponse ferme et définitive...Bon, euh...tout est cas particulier, tout est étude de cas et comme toute étude de cas, on ne peut pas dire « Voilà, là il aurait fallu faire ça, là il aurait fallu faire ça ». Bon !! Quand on a dit ça on n'a pas dit grand chose...Je crois que s'ils restent sur leur fin, c'est parce que on n'arrive pas – enfin, on n'est pas arrivé là – mais peut-être que de façon générale on n'arrive pas suffisamment en partant de cette position consistant à dire « y'a pas de réponse sûre et certaine, donc on peut pas vous la donner »... En partant de la position aussi consistant à dire « ce qui est important, c'est de réfléchir, c'est de discuter, c'est d'argumenter et pas forcément de trouver des solutions »...Bon, on va se trouver sur ces deux positions qui, poussées trop loin, nous interdisent – enfin, elles ne nous l'interdisent pas, mais on se l'interdit à soi-même, je veux dire – on s'interdit à soi-même à partir de ces deux positions qui ont leur valeur et qui ont leur attrait, de quand même essayer non pas de les dépasser mais d'aller un tout petit peu plus loin, en disant « même si chaque cas est particulier, même si l'important c'est de réfléchir et pas de dire ce qu'on fait, néanmoins, on va vous dire, nous, en tant que formateurs, avec notre poids institutionnel, notre poids institutionnel, que telle chose, oui, c'est acceptable, c'est valable, c'est souhaitable, telle chose non, c'est ... » Et je crois qu'on n'est pas assez dans l'affirmation, sur des positions théoriques que je viens de dire, qui sont recevables, mais qui... qui conduit trop loin, l'idée que...on ne doit pas affirmer les choses....Je crois que il y a des choses un petit peu plus fortes à affirmer...
23	I	Ce que je peux reprendre dans ce que tu dis, pour revenir à cette histoire de « il ne suffit pas de réfléchir », deux choses. La première me renvoie à la question de ton dispositif. C'est-à-dire que j'ai l'impression que tu as mis quand même – enfin l'ensemble, l'équipe des formateurs – ont mis en place un dispositif ou pendant dix minutes vous vous interdisiez d'intervenir
24	P	C'est ça
25	I	Premièrement, pourquoi, c'est très intéressant, c'est une question qui m'intéresse bien de savoir

		pourquoi pendant dix minutes, vous vous interdisiez d'intervenir. Et puis, euh, la deuxième question que me renvoie ce que tu dis c'est : est-ce que quand même, une fois que tout ce travail a été fait à propos de cette question-là, les formés dans leur classe, pour le jour où cette situation leur arrive – ou une situation analogue – est-ce qu'il n'y aura pas tout un cheminement de réflexion qui aura déjà été fait, à priori, par avance, par eux ? Raisonement qui leur permettra de ne pas se sentir pris de court, complètement ? Je suppose que toi comme moi, s'il nous arrive quelque chose d'analogue dans notre classe, même maintenant après 25 ans d'ancienneté, on est quand même toujours très surpris par ce qui nous arrive, et on a toujours ce moment où on se dit : « bon, qu'est-ce que je vais faire, là ? »...Même avec tout notre poids d'expérience....
26	P	Bon alors, sur la première question, euh...C'était un choix délibéré...j'allais dire de notre part, mais essentiellement de ma part, euh...pour une raison, je crois très claire, c'est que je me suis aperçu à de nombreuses reprises que si on ne posait pas cette interdiction quasi absolue d'intervenir, euh...c'étaient les formateurs qui prenaient le pouvoir, et qui orientaient à la fois le débat et les solutions, vers leurs propres préoccupations, vers leurs propres...Ca se voit très nettement quand...au moment de l'injection des deux formateurs, page 11, tp 50, (<i>le formateur relit le passage</i>)...et tout de suite, assez vite, c'est-à-dire 57 formateur Eliane, 59, formateur Eliane...Bon, alors, c'est pas n'importe qui formateur Eliane...c'est très, c'est très caractéristique ...Euh...y'a 58, formateur Pierre (<i>le formateur lit le script</i>)...Et là-dessus, formateur Eliane, qui ne tient absolument pas compte de ce qui vient d'être dit, ni des questions posées par les formés dit « on peut peut-être partir de la question de la place des parents dans l'école »...Donc, elle prend le pouvoir et elle oriente complètement vers sa préoccupation...Légitime, pas légitime ?
27	I	On n'est pas là pour en discuter, pour le moment...
28	P	On n'est pas là pour en discuter, mais, euh...je me suis souvent aperçu que les formateurs, moi comme les autres, on a tendance à prendre très nettement la parole et le pouvoir...Donc, cette raison me fait dire que, il faut absolument ménager aux formés, si on veut qu'ils puissent dialoguer entre eux
29	I	Est-ce que le mot «problématiser » te conviendrait ?....
30	P	<i>silence</i>
31	I	C'est-à-dire ce temps où ils sont entre eux, et se posent et construisent le problème à leur façon
32	P	Oui, et où ils réfléchissent sur leurs problèmes et sur leurs solutions
33	I	Oui, tout à fait...
34	P	Oui, leur problème et leur réflexion...Enfin, pas seulement le problème, éventuellement des solutions aussi, hein !!! Des pistes, en tous cas, hein, voilà !!! Et même si c'est des phrases qui sont inachevées, même si c'est une réflexion inachevée, même, je crois que c'est pas grave...C'est quelque chose qui se construit, et ça, je crois qu'il faut absolument le conserver. En revanche, ce qui a manqué, c'est de reprendre ça, et d'en faire quelque chose...Ca oui, ça a manqué dans le dispositif...Bon, on pourrait en parler après si tu veux, comment améliorer les

		choses...Mais, en tous les cas, moi je crois que dans un dispositif, je tiens absolument à ce qu'il y ait toujours un temps où les formateurs s'interdisent d'intervenir,
35	I	Le retrait ? L'effacement ?
36	P	Le retrait des formateurs, quoi qu'il se passe. Alors, en même temps c'est court
37	I	Dix minutes
38	P	Hein, dix minutes, ça semble bien, parce que sinon, ça tourne en rond...Mais je crois qu'il faut absolument leur préserver ça. Parce que sinon, on les...entre guillemets, on les piétine...On les piétine au sens de on leur marche sur les pieds...
39	I	C'est-à-dire, si je te comprends bien, que le formateur dirait les réponses qu'il juge bonnes, à leur place, finalement...
40	P	C'est ça, et les questions qu'on juge bonnes, également, à leur place...Et là...C'est très net dans ce que j'ai cité...C'est net hein (<i>il cite la question du formateur Eliane</i>) « On peut peut-être partir de la question de la place des parents dans l'école. » que eux n'avaient absolument pas posée...Euh...Sur ta deuxième question, euh, oui, je crois que, en effet, euh...cette fois je ne dis pas ça de façon négative, hein, je crois que en effet, ça a peut-être le rôle de les armer pour réfléchir, d'une part, pour avoir des ébauches de solution, pour s'apercevoir que il y a une complexité des problèmes et là je crois que dans leur propos, c'est clair, hein...Ils s'aperçoivent bien que, ben, c'est pas si simple... « Moi je pense ça, on prévient les parents ou, euh...on les prévient pas...Ben oui, mais ça dépend de comment va réagir la famille... » Donc, je crois qu'il y a cette appréhension – au sens d'appréhender – de la complexité du problème, et donc peut-être de la nécessité de ne pas, de ne pas réagir trop à chaud...dans certaines situations, hein, de ne pas réagir...On réagit tous, de façon impulsive, et puis, heureusement, je dis, hein...Mais, en tous les cas, peut-être que ça leur donne l'idée que, attention, à certains moments, euh... on a peut-être intérêt à mettre le problème à distance, à ne pas réagir de façon impulsive, à ne pas réagir de façon, euh...à chaud...euh...à en parler avec les autres, et je crois qu'ils ne repartiront plus exactement du même point, après cette discussion (<i>inaudible</i>) qu'ils seraient partis avant...
41	I	Donc, il y a eu un changement...
42	P	J'espère...J'espère...Même s'il n'est pas allé aussi loin qu'il aurait pu...
43	I	Si je te dis que finalement euh... l'intérêt de cette séquence a été de construire chez eux, une antériorité de réflexion, qui leur permettra, le jour où ça leur arrive – dans une situation analogue – de pouvoir partir comme tu le disais armé...
44	P	Oui, je crois, euh...Mais je redis que peut-être ils auraient pu être un petit peu plus armés, on aurait pu les armer davantage, euh...On les a armés, si tu veux, sur le plan de la réflexion, on les a pas assez armés, sur le plan de « tiens, ben, là oui...ça c'étaient des réponses possibles, je vais partir dans ma réflexion, là où je vais réagir... »...Sur leur réflexion, je crois qu'on les a armés...En revanche, je crois qu'on est assez loin, on va pas assez loin sur les réponses qu'on pouvait apporter
45	I	Est-ce que les réponses étaient sur le plan réglementaire : qu'est-ce que le règlement autorise ou

		pas, ou quels sont les différents types de réponses que certains ont pu apporter en situation analogue...Tu aurais voulu écarter entre ce qui est absolument impossible comme la sanction physique (gifle etc.) ou l'autre extrême qui aurait été voir et ne rien dire...Et trier dans ce qui reste possible...
46	P	Oui, et puis mettre en évidence les réponses possibles que nous formateurs on pense à privilégier ou au contraire, à rejeter, avec les exemples que tu viens de donner, hein ...Je recherche le tour de parole 98, dans lequel le formateur Pierre donne un exemple, euh...là, y'a...
47	I	une véritable mise en scène du formateur Pierre
48	P	Oui, si tu veux, et là, si tu veux, je pense que y'a un point d'appui, que je leur donne et qui est relativement solide (<i>bruit de feuille, parole inaudibles, il lit</i>)... et je dis « ne vous mettez pas dans cette situation, ne renchérissez pas sur la provocation »...Mais ça je crois que, on ne l'a pas fait assez, de dire « là, c'est à faire, là c'est pas à faire... »...Et que, en tous les cas, et notamment dans ce cas-là, on n'a pas assez insisté, et je pense que, en particulier, y'a pas eu suffisamment de passage à l'écrit...
49	I	Tu verrais une sorte de référentiel...
50	P	J'emploierais pas le terme de référentiel, je préférerais celui de mémoire...Et quand je dis passage à l'écrit, ce pourrait être passage à l'écrit au tableau, quitte à ce qu'ensuite eux, écrivent ce qu'ils ont envie d'écrire...Mais c'est resté quand même complètement oral...On parle des questions qui à un moment ont été écrites, mais je crois que ce qui a manqué, ça a été un ca...Y'a deux choses qui ont manqué à mon avis...Un cadre plus net, et même un cadre tout court, parce qu'à mon avis non seulement il a pas été net, mais il a été absent...de progression de la discussion, et notamment là aussi par passage à l'écrit c'est-à-dire mettre : point 1 on va discuter de ça, point 2, on va discuter de ça, point 3, on va discuter de ça...avec des temps écrits...Donc, ça, ça a manqué...On a pris le problème un petit peu comme ça, on est passé de l'un à l'autre...Ce qui est une richesse, si tu veux, aussi, on peut pas trop cadrer les choses parce que y'a la richesse de la situation, mais quand même, je crois que ça a manqué...Et la deuxième chose qui a manqué, c'est une trace écrite, là aussi, une mémoire écrite de « voilà, ça, ça oui, ça non, ça peut-être »...Alors, c'est pas en oui-non, hein, mais en tous les cas, des points écrits auxquels ils puissent se référer...En disant, ben oui là, ne pas surenchéris dans la provocation...appel aux parents, attention voir selon réactions de la famille...Tu vois, des choses qui sont sorties mais dont je pense qu'elles ont été un peu diluées et pas suffisamment marquées, et notamment pas suffisamment marquées à l'écrit, comme point de focalisation ou point d'appui important pour eux pour la suite
51	I	Si je traduis bien ce que tu veux dire, c'est qu'il a manqué un temps où tout ce qui a été dit d'une certaine façon prendrait une existence plus stable par de l'écrit
52	P	Exactement ça
53	I	Maintenant je voudrais revenir à ce petit moment, où finalement Amandine, va un peu mettre le désordre dans la discussion,

54	P	Quels tours de parole ?
55	I	Euh... 114, page 17...Alors, je sais pas si elle intervient avant...Je pense même qu'elle intervient avant...Elle commence à intervenir page 15 tp 111...voilà...
56	P	OK, j'y suis
57	I	Et euh...il y avait un espèce de consensus qui semblait se faire sur le fait que ce geste était grossier, les formateurs y tenaient absolument...Ce qui était amusant, finalement, c'est le décalage que j'ai cru percevoir entre certains formateurs, et pratiquement tous, et euh...pratiquement tous les formés à propos de ce geste-là...Et Amandine qui est relativement quelqu'un qui aime parler, et qui a pas trop peur de la provocation
58	P	Oui
59	I	C'est quelqu'un qui aime bien ça, euh dit, à la face de tous, parce que ça devait commencer à l'énerver « Moi, je suis quand même très partagée sur ce geste...parce qu'effectivement, si on me le faisait, je le prendrais très mal, je crois que je réagis impulsivement »...Et je crois qu'elle est très honnête dans ce qu'elle dit
60	P	Oui
61	I	Mais dit-elle, « moi je l'ai fait ce geste »...et pour elle, ce geste-là n'avait pas de connotation sexuelle...Ce qui est amusant, c'est que par deux fois, elle demande qui le fait...qui l'a déjà fait et qui l'a fait en voiture...Et par deux fois, y'a le même nombre de personnes qui lèvent la main, et c'étaient les mêmes, hein...En voiture et pas en voiture c'étaient les mêmes. Il y avait trois formateurs et deux formés, qui ne l'avaient jamais fait...Jusqu'à ce que cette discussion continue...Ca avait l'air de se diluer un peu, jusqu'à ce que le formateur Martine qui n'avait pas parlé depuis le début, page 17, tp 148, explose, « moi, je suis quand même choqué que ce geste à connotation sexuelle soit de toutes façons pris simplement comme une excuse...J'ai apporté un journal où des statistiques espagnoles montrent qu'il y a plus de femmes qui meurent sous les coups de leur mari, battues, torturées, violées, etc... ». On a l'impression que de son point de vue, certaines choses sont prises à la légère...
62	P	Je crois qu'il y a eu un conflit de génération et de valeurs liés...Il y a eu un effet génération très net, c'est-à-dire que pour eux, pour leur génération, je crois que il n'y a pas la forte connotation sexuelle, et donc la forte connotation de vulgarité qui pour nous, formateurs, se traduit dans ce geste. Pour moi, c'est, et je crois que pour mes collègues aussi, hein, c'est un geste de mépris, y compris à connotation machiste, et c'est ce que dit Martine, même si à mon avis, c'était complètement en décalage...
63	I	Tu la places en décalage, là ?
64	P	Oui, dans l'outrance...Dans l'outrance, moi, je l'ai sentie en décalage...C'est-à-dire que j'ai eu l'impression qu'elle projetait un peu, qu'elle voulait absolument caser son couplet, euh...sur les femmes battues, sur les femmes violées...Alors, c'était un petit peu en lien, mais c'était quand même très outrancier par rapport au problème qui nous occupait là...Je pense pas si tu veux, qu'il y ait un lien aussi fort et si net entre le fait de faire un bras d'honneur et le fait que des

		<p>femmes meurent sous les coups de leur mari, battues, torturées, violées euh...Je crois que si par hasard, lien il y a, il est tellement ténu et les causes sont, je pense, infiniment plus complexes que simplement le fait de faire un bras d'honneur...Y'a sûrement autant de gens en France qui font des bras d'honneur, qu'en Espagne, et je sais pas si....Je veux dire, si tu veux, que sur le fond, elle a sans doute raison, mais que ça vient de tellement loin que, je crois pas que le lien direct établi comme ça, comme si y'avait une...Moi, ce qui me gêne un peu, c'est que j'ai eu l'impression quand elle disait ça, qu'il y avait une espèce de causalité entre le fait que les gens fassent ça et que y'ait des femmes battues, violées....en Espagne, avec davantage de victimes que l'ETA...C'est pour ça que je dis que le lien est quand même très ténu...Mais c'est vrai qu'il y a eu un effet génération, et que pour les gens de ma génération, c'est un geste connoté sexuellement, mais connoté sexuellement dans le mépris de la femme, qu'il témoigne...C'est pas simplement un geste connoté sexuellement...Voilà, je crois que c'est quelque chose qui est plus méprisant finalement que sexuel...C'est méprisant et, en ce sens, ce qu'elle exprime là c'est pas faux, mais je crois que la connotation c'est surtout celle-là...C'est du domaine du pouvoir, du mépris, et du mépris dans le sexuel...Alors que pour eux, pour eux, j'ai eu l'impression que c'était euh...c'était un geste comme on peut employer de façon – alors, moi ça me choque aussi, hein – mais bon, on peut aussi employer des mots grossiers maintenant, de façon, euh...très banale...Je veux dire... « Tu m'emmerdes, tu me fais chier, putain, con, etc. »...Moi, ça me hérisse à chaque fois, mais, maintenant, les adultes, les jeunes, les moins jeunes...c'est des choses qui sont passées dans le langage courant...Et, donc ça aussi, ce geste, si tu veux, il s'est banalisé pour eux...</p>
65	I	Et tu penses que c'est ce qui a pu provoquer le mini-clash de la formatrice...
66	P	Oui, parce que je pense que pour elle, et pour nous, bien qu'elle soit beaucoup plus jeune que moi, mais de ce point de vue-là, on est à peu près de la même génération, je crois que pour elle, symboliquement, c'est très fort...Et elle a raison...elle a raison même si sa comparaison me semble un peu outrancière...Elle est outrancière mais elle n'est pas fausse...
67	I	Tu penses qu'elle l'a fait délibérément d'être outrancière ?
68	P	Non, je la connais, si tu veux...Je crois qu'elle a exprimé ce que tu disais, hein...Elle a exprimé quelque chose qui la débordait...Voilà, elle pouvait plus se retenir, quoi, parce que c'était trop fort...Voir ces jeunes qui banalisaient à ce point quelque chose de tellement symbolique pour elle...avec les conséquences, encore une fois lointaines, mais les conséquences quand même que ça peut avoir pour elle...Elle n'a pas supporté....
69	I	Je vois que l'heure tourne et que tu es pressé, c'est donc la dernière question que je poserai...Est-ce que tu crois que le métier de formateur ou d'enseignant, consiste en acte à avoir un débat de valeurs avec soi-même ?
70	P	(silence) Oui, je rajouterais, et avec les autres....
71	I	Au moment où Martine a un petit peu « explosé », parce qu'on sent qu'elle s'est un peu contenue parce qu'elle n'a absolument pas parlé auparavant. On peut donc supposer que la

		pression était montée depuis longtemps, et à un moment donné, elle a un peu dit ce qu'elle avait à dire...Il devait y avoir, quand même, à ce moment, un débat avec elle-même, et aussi avec ce qui se disait « je suis outrée par la banalisation de ce geste grossier, qu'est-ce que je vais faire, je vais le dire, pas le dire ? »
72	P	Je pense que c'est pas simplement un débat, je dirais que c'est comment je vais incarner, dans mon comportement, dans la classe ou avec les formés, comment je vais incarner mes valeurs et les interrogations que je peux avoir par rapport à la situation. Je sais que le fait qu'ils aient réagi comme ça vis à vis de ce geste, ça m'a fait réfléchir...Je veux dire, est-ce que c'est moi qui suis en décalage ? Et comment je fais vivre, pour moi et pour les autres, mes valeurs tout en continuant à les interroger... ?
73	I	Et le fait que tu te sois mis en scène comme ça ? Parce qu'à la limite, pour un formateur, c'est un peu risqué de se mettre en scène comme ça... « Il m'est arrivé une histoire semblable, un petit garçon avait fait un mauvais geste, je lui ai dit telle chose, et puis je me suis rendu compte que c'était pas du tout ce qu'il fallait faire justement ». Ici tu as eu affaire à un groupe qui te connaissait et qui donc réagissait d'une certaine façon. Donc finalement, c'était pas risqué jusqu'au bout...Mais ce n'est pas toujours le cas...Donc, finalement, tu te mets en scène toi aussi, en tant que formateur, mais tu prends des risques certes mesurés, ici...
74	P	Oui, là c'était pas très risqué, parce que justement, je crois qu'on a réussi à créer un climat de confiance et je savais comment ça...je savais si tu veux comment ça serait reçu et je savais qu'ils m'attendaient pas au coin du bois pour pouvoir dire ensuite « ah, ah, monsieur !!! ». Pas du tout...Euh...néanmoins, je crois que en effet, être formateur, c'est prendre des risques, et qu'on ne peut pas demander à ceux qui sont en face de prendre des risques dans leur classe...On fait un métier à risque...si soi-même, on se protège à cent pour cent...Je crois qu'on n'a pas à se mettre en insécurité à cent pour cent, et qu'on n'a pas à se mettre en sécurité à cent pour cent...Y'a une espèce d'honnêteté morale à jouer le jeu...Y compris en disant « ben oui, là je prends des risques, je me livre à vous et je ne sais pas ce qui va arriver !!! » Et j'ajouterais, parce que ça me paraît important, que...je crois que pour la crédibilité du formateur, c'est essentiel d'avoir ce type d'attitude, d'abord parce que c'est honnête moralement, et ensuite parce que sinon, on se décrédibilise...Au bout d'un certain temps ils vont dire « faites ce que je dis mais pas ce que je fais »...Et troisième raison, parce que je crois que c'est important de leur montrer que même nous, formateurs, avec le poids de l'expérience, avec le poids du savoir, avec le poids de la réflexion...même nous, on est encore, à certains moments, dans l'erreur, dans l'erreur « ben oui, là, à ce moment, j'ai eu un comportement pas adapté, là je me suis fait piéger, ou j'ai failli me faire piéger... ». Et donc il ne faut pas qu'ils s'imaginent que...qu'il y a, à tout coup, et même après de nombreuses années d'expérience, de bonnes réponses...Et ceci pour crédibiliser l'idée que si on ne leur donne pas les bonnes réponses, c'est que vraiment on ne les a pas, parce qu'elles n'existent pas...
75	I	Merci.

5.3. Transcription de l'entretien post-séquence avec Martine, formateur

12 juin 2002

M = Martine
I = Interviewer

L'interview a été faite à l'IUFM, pendant un temps de pause, dans une salle de cours. En effet, le formateur Martine a dû assurer une formation imprévue à l'heure de l'interview. Des formés rentrent et sortent de la salle, parlent parfois ou manipulent des objets : ce qui explique que certaines paroles de la formatrice soient recouvertes par ces différents bruits et donc difficilement audibles ou inaudibles.

1	I	Alors, que pouvez-vous dire à propos de cette séquence ? Je vois que vous me recevez dans des conditions un peu difficiles, pendant une pause....Donc, on n'a pas trop de temps....Je souhaiterais particulièrement que vous puissiez parler de la réaction que vous avez eue à la fin...Vous vous souvenez, suite à l'intervention d'Amandine, vous avez – c'est certainement pas suite à sa seule intervention d'ailleurs, je pense – vous avez quand même un petit peu montré un certain désaccord, vous avez dit (<i>lecture du script de la séquence</i>) « Moi, je suis choquée », vous avez dit que vous étiez choquée
2	M	(<i> tournant les pages du script de la séquence</i>)...Je me souviens plus très bien...Peut-être il faudrait que je relise...On peut prendre cinq minutes et je relis ?
3	I	Bien sûr (<i>magnétophone arrêté pendant cinq minutes...</i>).
4	M	Ca y est c'est bon, maintenant je me souviens...Alors, je pense que je suis intervenue à ce moment-là, parce que euh...y'avait deux niveaux...Y'avait un niveau pour les jeunes collègues qui étaient opérationnels...Qu'est-ce qu'on fait dans une situation de ce genre ? Comment on le gère ? Et là, tout au long de la séquence, on voyait comment on pouvait gérer, comment remédier...Ca se nuancait, Hein...On voyait sur quel plan on peut intervenir, à court terme, à long terme, auprès des parents, seul, avec l'équipe...Et, finalement, à la fin, cette histoire de geste grossier, passait à la trappe la signification elle-même du geste...Et, euh, cette espèce de violence, que moi je ressens, parce que c'est vrai que je suis de culture hispanique et que c'est quelque chose que je lis tous les jours...Les statistiques des violences domestiques c'est de 90 et 60 attribuées à l'E.T.A....Et donc, je pense qu'il fallait appuyer à ce moment-là que le fait que l'école est aussi le lieu où on peut, peut-être préparer une société future, en allant au bout du système (<i>inaudible</i>)...Et on est là bien sûr pour travailler avec différents groupes de personnes qui vont être des enseignés (<i>inaudible</i>)...Donc nous peut-être à la base, disons que de temps en temps dans notre travail, appuyer là où ça fait mal, et puis montrer aux enfants que rien n'est innocent et que...Je dis que j'ai été choquée parce qu'en tant que formateur, ils étaient uniquement dans le travail sur l'outil...Quel outil j'utilise, et comment ? ...Maintenant avec le

		<p>recul, c'est pas très grave...C'est pas choquant du tout...Mais sur le moment, peut-être est-ce qu'il était midi et que l'hypoglycémie (<i>rires</i>) montant le taux d'agressivité (<i>rires partagés</i>)...Parce que normalement, je suis plutôt timide, hein...Je suis intervenue un peu brutalement...peut-être qu'on a d'ailleurs pas compris pourquoi je disais ça, hein...Pour elles, elles étaient uniquement, là en relisant rapidement, dans ce que je fais, pourquoi je le fais, comment je le fais...Et, je trouve très formateur ce genre de séance...Pour tout le monde...Parce que...pour le futur enseignant, ils sont...Ils mettent à plat leurs gestes professionnels...Ils ont pas tellement l'occasion de le faire...D'où les « euh, houais, tu ferais...euh... »...Donc...</p>
5	I	<p>Comment interprétez-vous ces phrases avec beaucoup de « euh... », finalement des phrases qui ne sont pas tout à fait terminées...c'est quelque chose qui est quand même assez...</p>
6	M	<p>Très présent...</p>
7	I	<p>C'est assez manifeste ici...</p>
8	M	<p>Oui...Ben justement, c'est que...euh...on construit son raisonnement...on le laisse se faire au fur et à mesure parce que le dispositif s'y prête...C'est intéressant aussi comme outil pédagogique...Donc quand on met les enfants par groupe, je trouve qu'ils adorent...C'est intéressant d'instaurer les groupes... Y'a une écoute...donc, du coup, y'a les formateurs, les jeunes formateurs qui bénéficient de cette écoute et la saisissent et osent...aller plus loin...Aller en avant, partir en arrière, avoir des repentirs comme sur un tableau...les repentirs de la pensée et ça, ça on l'a sur la feuille quand on écrit—les ordinateurs, moi je crois que ça écoute tout, parce que l'ordinateur efface, hein – alors que le manuscrit, on voit bien le repentir et c'est vrai que...j'écris moi-même beaucoup de choses...et je garde toujours...C'est important pour moi de voir pourquoi j'ai raturé à un moment...qu'est-ce que je...Et là, c'est un petit peu ce qu'on voit...On voit comment ils corrigent un jugement et comment ils ont affiné...</p>
9	I	<p>Oui...</p>
10	M	<p>Leurs affirmations...Et c'est important parce que c'est quand même sur comment vous allez juger un enfant, et là, il faut quand même...C'est le problème de la sanction et on juge une action...et il vaut donc mieux avoir des repentirs dans la réflexion...Et ça leur permet de se tromper (<i>rires</i>)...</p>
11	I	<p>Oui, bien sûr</p>
12	M	<p>De revenir en arrière...Et moi finalement, j'interviens violemment, j'interviens un peu comme un cheveu sur la soupe...Parce que j'étais...j'étais consciente, hein, de ce processus...Mais je me disais, il faut aussi, quand même, ne pas oublier que ça c'est la forme, mais il faut aussi qu'ils travaillent sur le fond...</p>
13	I	<p>Mais, est-ce que justement, ce côté un petit peu violent que vous dites, un peu comme un cheveu sur la soupe, c'était pas, même si c'était pas – je reste assez persuadée que, mais si je me trompe dites-le moi, que vous ne l'avez pas réfléchi avant –, ça, que ça est venu comme ça...</p>
14	M	<p>Spontanément ? Euh...Non, c'était sous-jacent, parce que, on avait préparé</p>
15	I	<p>D'accord</p>

16	M	<p>On avait préparé la réunion, et on avait...C'est moi qui avais suggéré cette histoire...C'est moi qui avais dit « Moi, un jour on m'a fait ça »...(<i>rires partagés</i>)...On m'a répondu « Très bien, on le prend » Et on m'a d'ailleurs pas demandé ce que j'avais fait, et de toutes façons je m'en souviens plus...Parce que j'étais très jeune normalienne...J'étais complètement dépassée, tout à fait en échec...Je sais même pas comment ça c'était passé...C'était une matinée en remplacement...On m'avait envoyée dans une école par ici...Et je sais que c'était resté, parce que j'avais pas géré du tout...J'avais dû donner des punitions...un truc comme ça...Et, moi, en le soumettant à mes collaborateurs, j'avais – parce que ça faisait quinze jours que je lisais quand même ces actes violents et ces...pas mal d'articles (<i>inaudible</i>) sur comment on tue avec des mots, comment on met en place un double rapport dominant-dominé, j'avais une (<i>inaudible</i>), qui venait de mourir, donc j'avais relu un petit peu tout ça, et c'est vrai que euh...c'était implicite dans ma tête...Ca a peut-être éclaté là, mais je voulais qu'à un moment, les gens se rendent compte quand même que, il y a aussi un regard sur la société et Amandine (<i>le formateur feuillette le script...</i>)</p>
17	I	Oui, à un moment donné, Amandine dit...elle avait l'air de banaliser...
18	M	Voilà, une banalisation
19	I	Est-ce que selon vous, le formateur ou l'enseignant, en acte, est quelqu'un qui travaille avec des valeurs, en acte, c'est-à-dire dans l'instant, dans la situation ?
20	M	C'est une question difficile...Moi, j'essaie de travailler comme ça...Moi, je peux parler que de moi
21	I	D'accord, d'accord
22	M	<p>Je pense que c'est indissociable, nous sommes dans un cadre institutionnel où il y a des valeurs républicaines...où de toutes façons, y'a liberté, égalité, fraternité...Et que plus ou moins, la liberté, c'est la république basée sur le droit, donc c'est fondé sur un système parlementaire qui fonctionne...L'égalité, pour moi, c'est fondé sur l'école et sur les droits respectés...L'égalité ça passe par le système scolaire et la fraternité, c'est le système social, donc, sécurité sociale...C'est pour moi fondamental, et j'essaie de toutes façons de transmettre ça, Hein. Avec les collègues que j'ai en formation, on disait qu'on fait partie d'un tout qui est la république française qui est...En gros, quand j'explique les pratiques de classe, je pars de l'élève et je remonte à république française...par les instructions officielles, par les fiches de prép, le ministère, on arrive comme ça jusque à la constitution...et à la déclaration des droits...Je défends ce type de...Alors, mes collègues aussi, peut-être que c'est implicite pour les collègues, mais non, ce que je vois de mes collègues, des gestes de mes collègues montrent qu'ils respectent les valeurs républicaines, même s'ils sont pas conscients de le faire...Mais ils les appliquent bien...En tous les cas, ces valeurs-là ont été transmises (<i>inaudible</i>)...Elles ont fonctionné longtemps...on le voit comment ? Chaque fois qu'il y a une écoute avec tous les élèves de l'école, chaque fois qu'il y a des projets communs, chaque fois qu'il y a des entraides qui sont mises institutionnellement dans l'école, même avec des collègues...Même il y a des</p>

		collègues qui n'ont jamais voté comme moi, même, y'a jamais eu de désaccord...En tous les cas, ces valeurs-là (<i>inaudible</i>)...Donc c'est pas forcément une question de génération non plus, hein...L'enseignement qui (<i>interruption de formés qui reprennent leur travail</i>)....
23	I	Maintenant, juste pour terminer et après je vais vous laisser, pouvez-vous me donner un point de vue général sur cette séquence ?
24	M	J'ai trouvé ça extrêmement intéressant parce que la parole a été libérée, ils ont tous parlé, ils se sont exprimés...Dans ce groupe, il y avait certains étudiants qu'on n'avait pas entendus...C'est peut-être ce que le dispositif induit...Toujours cet espèce de dispositif en aquarium...Ils étaient sécurisés parce qu'ils avaient leurs pairs autour...Et que nous les formateurs on était comme noyés dans les pairs...Ils se sont exprimés je pense librement, alors qu'ils sont souvent en GFP, sur une réserve assez grande parce qu'ils savent qu'ils vont être jugés, donc, y'a des choses qu'ils ne disent pas...(inaudible) Amandine est en confiance
25	I	Oui, et puis, c'est son genre
26	M	C'est ça oui, c'est sa personnalité aussi, hein...Alors, est-ce que le dispositif modifie la personnalité ou pas ? Peut-être que non...Puisque les deux seules qui ont dit ce qu'elles pensaient sont celles qui le disent de toutes façons d'habitude...
27	I	Y'a Julie, aussi, celle qui a exposé son cas, c'est quelqu'un qui parle beaucoup aussi
28	M	(<i>Le formateur retourne sur le script de la séquence</i>)..
29	I	C'est celle qui a parlé de ce qui lui arrivait...
30	M	Ah, oui, OK, d'accord...Euh...Oui...C'est quelqu'un qui sait très bien, qui a des opinions très affirmées, mais c'est quelqu'un qui ne le montre pas...qui a des défenses...Et là, là, elle se sentait en confiance...Là, c'est ...Je l'avais jamais entendue parler, alors qu'elle parlait beaucoup à la cafèt...Donc, je savais qu'elle avait des choses à dire...Je pense qu'ils se sont sentis rassurés, par le fait d'être en groupe...le fait de discuter...le fait que nous on soit quand même noyés dans la masse, même si ...Mais d'habitude, on a quand même une organisation en U, où le pouvoir est en haut et eux sont en bas...Donc, qu'on le veuille ou pas, y'a quand même le tuteur qui est là, la directrice qui est là (<i>elle reproduit sur la table la place de chacun, en tapant chaque fois qu'elle nomme une place, comme pour marquer le caractère immuable et rigide de leurs positions dans le GFP</i>)...
31	I	La directrice ???
32	M	Il y a une directrice
33	I	Ah bon, je savais pas...Elle n'était pas là, ce jour-là
34	M	Euh...Oui, elle était malade
35	I	D'accord
36	M	(<i>qui reprend le mime de la configuration spatiale du GFP ordinaire</i>)...Donc, le tuteur, à côté la directrice, le maître Damien (<i>elle revient à la place centrale du tuteur</i>)...et les deux petites nouvelles, Eliane et moi, sur le côté...
37	I	Ah ! C'est toujours la même disposition ?

38	M	C'est toujours cette disposition-là, qu'on ne casse pas...Donc, là, le tuteur, puis la directrice, après le maître qui travaille dans l'école de la directrice...c'est un espèce de machin, de trio...Et y'a un petit duo à côté...Et donc le pouvoir est en haut et eux (<i>les formés</i>) sont là, et là, les deux premières chaises, y'a personne...C'est après...Alors que là, y'avait un rond, et on partait et on se déplaçait...Ca me paraît important, ça...Alors, de par ma pratique, c'est vrai que moi quand on rentre dans ma classe on demande « Où elle est ? » (<i>rire</i>)...En fait je suis à quatre pattes dans un atelier, accroupie et y'a, quand même, un calme qui règne...parce que chaque petite unité fonctionne ¹ ...et j'essaie de m'effacer en taille, parce que bon, ils ont trois ans...en taille, en voix, en volume pour qu'il puisse se former des petites unités où, beenn, il va pouvoir se créer des échanges...Et, bon, évidemment, on passe dans chaque unité, et alors là, on écoute...et puis je pars...Je reste pas coincée dans une unité, hein, non...Mais, depuis que je travaille comme ça, je trouve que c'est plus formateur, et quand on est...Parce qu'on est obligé d'être en grand groupe...Mais ce petit système, va provoquer du bruit...Dans les premiers temps, y'a beaucoup de bruit...mais y'a une bonne, une très très bonne écoute, hein...Pour revenir au groupe des formés, y'a eu une bonne écoute, y'a pas eu de bavardage, alors qu'il y a toujours bavardage...
39	I	Ah oui !!!
40	M	Là, ils ont écouté jusqu'au bout
41	I	Vous venez d'évoquer l'effacement...Vous vous effacez dans votre classe...Est-ce que là, y'avait pas aussi un certain effacement ?
42	M	Oui, oui...C'est ce que j'ai dit, parce que nous on n'était pas en structure comme d'habitude...D'abord on était comme ça, (<i>elle dessine le rond sur la table</i>) et puis de temps en temps, on sortait et on allait avec eux...Donc, on était sur le même plan...
43	I	Diriez-vous que c'était un dispositif qui permettait l'effacement ?
44	M	Oui, oui...disons qu'il le favorisait...J'ai pas tous les paramètres...Faudrait voir, faudrait recommencer... Voir s'il y a...
45	I	Vous n'avez jamais recommencé ce dispositif, depuis ?
46	M	En aquarium non !
47	I	Vous l'avez surnommé en aquarium ?
48	M	Oui...C'est Dorine qui appelle ça le dispositif en aquarium
49	I	Pourquoi aquarium, d'après vous ?
50	M	Parce que, y'a des poissons qui discutent au milieu, et que y'a le bocal autour, (<i>éclat de rire de l'interviewer</i>)...Je sais pas, c'est elle qui a dit « on les met en aquarium »
51	I	Et le bocal, c'était vous...Enfin, ceux qui étaient autour !!! C'est ça ?
52	M	Moi, je l'ai interprété comme ça, mais il faut le lui demander...(<i>rire du formateur</i>)...C'est elle qui a dit « On fait l'aquarium »

¹ Martine est maîtresse d'école en maternelle, chez les petits (âgés de trois ans).

53	I	On fait l'aquarium !!! Donc les cinq qui étaient dedans (<i>rires</i>), c'étaient les poissons, et ceux qui étions autour ² , c'était.... le contenant ???
54	M	Le contenant, ou alors ceux qui regardaient l'aquarium, avec leurs yeux, le débat, peut-être que le débat c'était les poissons...l'aquarium, c'était les gens qui et que y'a des spectateurs qui regardent l'aquarium...Je sais pas exactement...Une collègue qui a fait Sciences de l'Educ, qui a bossé dans les dispositifs...Je sais pas du tout...Moi je le fais moi, avec mes élèves...Si, moi je le fais (<i>rires</i>)...
55	I	Intuitivement...
56	M	Non, pas intuitivement...l'intuition, moi j'y crois pas tellement...Enfin, c'est sûr que y'a une part, dans notre métier, de technique, et d'intuition...Plus on débute, je pense, plus la technique est grande et plus l'intuition est quand même reléguée en arrière-plan, et plus on vieillit, plus on peut prendre des risques (<i>inaudible</i>)...C'est en EPS où souvent on fait cette technique-là...C'est-à-dire y'a un groupe qui regarde l'autre groupe, on se met autour, on voit ce qui a été trouvé, cherché...On, j'ai des petits, donc ça favorise le langage (<i>inaudible</i>)...Et après on inverse, hein, et on voit : le groupe qui a regardé voit, et après on fait ensemble et on voit si on s'est enrichi de nos pratiques, euh...Donc, euh...ça marche très bien (<i>inaudible, les formés commencent à parler à haute voix</i>)...Dans ce GFP, c'étaient des pairs qui regardaient leurs pairs, je suis pas sûr que ça marcherait si les maîtres se mettaient autour (<i>inaudible</i>) Oui, je le fais souvent dans ma classe. Ca favorise une très bonne concentration...Ils se sentent concernés...Peut-être parce qu'ils sentent qu'ils vont être à la fois acteurs et spectateurs...Il y a une alternance entre l'acteur et le spectateur qui fait qu'il y a une égalité, et une égalité dans le pouvoir apprenant et pair...
57	I	En fait ils vont changer de place
58	M	Eh oui, à un certain moment ils ont le pouvoir, parce qu'apprendre c'est quand même s'approprier le pouvoir de celui qui sait, hein, mais là, il y a un échange, donc, c'est une structure qui est sans régulateur...C'est que je ne pense pas que ce soit une structure qui puisse fonctionner euh...sans régulateur...Parce que...il faut savoir quand on est regardé, il faut toujours qu'il y ait un tiers, c'est complémentaire...Parce que on travaille aussi pour les autres, on travaille toujours pour les autres, on travaille comme les élèves, je travaille pour mes parents, je travaille pour mes collègues, je travaille pour mes stagiaires, pour mon inspecteur...Mon inspecteur m'a dit « Vous avez tenu compte de ce que je vous ai dit » ...Bien sûr que je tiens compte...C'est pour ça, c'est difficile de leur faire comprendre aussi que, même nous, même en ayant un mauvais caractère, même moi, je tiens compte de ce qu'il me dit, de son regard extérieur...Surtout quand on a un arbitre qui joue le jeu, quoi, qui va accepter qu'on lui dise « Mais vous avez dit ça, mais en fait, euh...c'est pas possible »...Et ça, ce rapport, il compte pour moi...(discussion avec les formés).
59	I	Bon, écoutez, merci beaucoup pour votre gentillesse...

² J'étais moi-même présente le jour de la séquence.

60	M	Mais je vous en prie.
----	---	-----------------------

5.4. Transcription de l'entretien post-séquence avec Amandine et Julie, professeurs des écoles de deuxième année

12 juin 2002

A = Amandine
J = Julie
I = Interviewer

1	J	Moi, je dirais que ce qui m'a le plus surprise, en lisant la transcription...Ca m'a fait prendre conscience que je ne finis jamais mes phrases...Donc, je vais faire attention de bien m'expliquer, parce que je...Ca m'a fait me poser beaucoup de questions...Je me dis « est-ce que les gens me comprennent ? ». Je trouve que, à la relecture, c'est...si j'avais pas été là, ou si ça avait été plus loin dans le temps, je sais pas si, hors contexte, j'aurais vraiment bien compris ce qui se disait, hein...
2	I	Oui
3	J	Et voilà, quoi !!! Je sais pas si... comme j'arrête pas de faire des allers-retours...
4	I	Est-ce que, et c'est peut-être la question qu'on peut se poser, est-ce que justement le fait de ne pas finir les phrases, de faire des allers-retours, c'est pas justement parce que vous êtes en train de construire quelque chose, vous êtes face à un problème
5	J	Oui, non, je pense que...que c'est le reflet de mon cheminement de pensée, c'est-à-dire que j'ai pas des phrases toutes prêtes, j'ai pas une réponse...Je sais pas ce que je vais dire avant de l'avoir dit...C'est quand...en même temps que je parle, il y a un cheminement dans ma tête, et j'ai...voilà...je reviens beaucoup en arrière, je me justifie, je précise, je...je pense que c'est ça, mais c'est vrai que je.....(à voix plus basse) Voiiiiiiilà, j'ai encore pas fini ...
6	I	Non, non, mais continuez
7	J	Ah, non mais je pense que c'est ça, que j'ai, que je veux vraiment bien expliquer ce que j'ai à expliquer, donc je...je...oui, je re-précise, je reviens en arrière, je module...euh
8	I	Oui
9	J	C'est...pas direct, quoi...Voilà, c'est ce que je pense point.
10	I	Le problème qui vous a été posé lors de la séquence, parce que c'était un problème, hein,
11	J	Houais, houais
12	I	Un élève fait un mauvais geste derrière votre dos, un geste un peu bizarre dans votre dos, vous aviez déjà vécu cette situation ? Vous étiez sans doute la seule du groupe de cinq...
13	J	Houais...Mais bon, c'est vrai que par rapport à la consigne qui avait été donnée, c'est un geste entre enfant...C'était la différence, mais bon, toujours est-il que je suis en classe et que je le reçois comme offensant, hein, même si c'était pas tourné vers moi. Euh...c'était quand même, ça se passait en classe, je suis responsable, donc je j'ai...je l'ai pris comme tel, quoi, je

		me suis sentie agressée aussi...Qu'il se permette ce genre de geste, que ce soit envers moi ou envers un autre élève, du moment qu'il était en classe ou dans un groupe, euh...je me suis sentie...oh, oui, autre que concernée, quoi...C'était vraiment c'était à part entière, c'était pas quelque chose entre élèves...
14	I	C'est une question que je pose à toutes les deux, donc vous pouvez prendre indifféremment la parole, à votre guise...La façon dont cette question a été traitée, dans ce groupe de formation, qu'est-ce que vous pouvez en dire, puisque vous avez le script de la séquence devant vous ? La façon dont on vous a donné la parole, la façon dont les formateurs vous ont présenté le problème, la façon qu'ils ont eue d'être avec vous, de vous accompagner, qu'est-ce que vous pouvez en dire, quel souvenir en avez-vous, est-ce que la lecture du script vous fait revivre ce moment ?
15	J	Moi, de le relire, oui, ça remet les idées qu'on a eues, mais c'est vrai que je pense que, par rapport à la consigne et au contexte qui était donné donc « un enfant fait un vilain geste envers l'enseignant », c'est vrai que moi, j'ai parlé de ce qui m'était arrivé...Mais c'était biaisé parce que c'était pas vraiment, ça collait pas exactement à la situation qui nous était proposée...Bon, ça y ressemblait, mais ça collait pas trop...On a beaucoup parlé de ça...Après, moi, en ce qui concerne, quand ils ont parlé connotation sexuelle...Ca moi j'étais pas du tout, enfin, pas du tout d'accord...Pas une seconde, quand j'ai vécu la situation, j'ai pas une seconde pensé à la connotation sexuelle que ça pouvait avoir...Pour moi...euh...on l'a dit, ça a été dit en fin de séquence, c'était pas, c'était pas quelque chose de l'ordre du sexuel...Pour moi, c'est un geste grossier mais pas forcément...Alors, après c'est vrai que je dis pas qu'il faut pas en tenir compte...Ils ont soulevé le problème, et c'est vrai qu'après, avec le recul, on se dit « ah oui, alors si en plus y'a ça »...Ca fait voir les choses autrement...Mais moi, sur le coup, je l'ai pas du tout reçu comme ça, quoi...C'était un geste agressif, vulgaire mais pas....
16	I	Amandine ?
17	A	Alors, moi, je sais pas si j'ai bien compris la question, concernant le dispositif....Sur le coup, j'ai trouvé que réunir cinq personnes au milieu d'une classe, devant un public assez important qui ne pouvait pas participer, ça m'a beaucoup étonnée...en fait au départ...
18	I	C'est la première fois qu'ils le faisaient ?
19	A	Oui...Le dispositif, c'était la première fois qu'ils le mettaient en place
20	J	Houais
21	A	Houais mais vu...Je crois que c'est le premier cas que vous avez transcrit ?
22	I	Le deuxième
23	A	Le deuxième...Bon, y'avait eu le premier, voilà...Bon, c'était la seule séance qui s'était déroulée comme ça...Ca m'a beaucoup étonnée puisque donc c'était sur du volontariat...Enfin...oui, du volontariat, les gens devaient aller devant et discuter, ensuite les formateurs injectaient des questions, comme ils disaient, pour relancer le débat...Euh...moi, j'ai trouvé que ça faussait un petit peu la situation, parce que peut-être, on aurait pu partir, déjà,

		d'un cas...euh...comment dire...de quelqu'un qui l'aurait vécu en classe...Peut-être pas...alors, c'est vrai, à ce moment-là, si ça n'a été vécu par personne, c'est sûr qu'il faut faire quelque chose entre guillemets d'artificiel, mais, on aurait pu peut-être d'abord en débattre collectivement...Parce qu'il y a des gens qui se sont retrouvés là, et qui n'avaient pas forcément ...euh...quelque chose...Tout le monde a parlé, mais...On n'a pas forcément quelque chose à dire parce que ça devient un petit peu théorique comme cas...Je sais pas...Moi, je l'ai perçu un peu comme ça
24	I	Oui
25	A	Alors, c'est vrai qu'après y'a eu quand même un débat, on voit bien que tout le monde participait...Est-ce que y'a eu des vraies solutions qui ont été apportées, euh...Je...je m'en rappelle pas, en tous cas...
26	J	Moi je pense pas de solution...Moi, j'ai été surprise par le dispositif en aquarium au départ (<i>rires de tout le monde</i>)...Non, mais c'est vrai, hein, on était au milieu, vraiment, hein, on était dans un aquarium, avec des gens qui nous regardent autour...Mais après, finalement, je me suis dit ...euh...ça a bien fonctionné...Parce que, au départ, je me suis dit, mais pourquoi on le fait pas en grand groupe ? Mais je pense que ça aurait été trop le brouhaha...Là, le fait d'être...Bon, c'est vrai que sur le coup, il faut se lever, il faut y aller...Oui, ça marche sur le fait comme tu disais, le volontariat...C'est...en gros, ça a été du forcing... C'est toujours les mêmes qui y vont, mais je trouve qu'après, une fois qu'on y est, au milieu, euh...c'est beaucoup plus riche...Parce qu'on est à cinq, c'est pas qu'on oublie les autres, parce qu'on sait qu'après y'a un retour en grand groupe, mais je trouve qu'y'a beaucoup plus d'échanges, enfin, moi, dans cette séance, j'ai vraiment pu dire ce que j'avais à dire, alors que je pense que dans un dispositif en grand groupe, personnellement, j'aurais peut-être pas dit : « Ben moi, ça m'est arrivé » ou je me serais pas exprimée autant...Moi ça m'a, ça m'a permis de...
27	A	Oui, non mais attends, je dis pas que le grand groupe il aurait été nécessaire dans tous les cas...Je reste persuadée que le petit groupe donne la possibilité à tout le monde de parler...C'est qui m'a beaucoup gênée, c'est...bon, moi, par exemple, en l'occurrence, le petit groupe ça me gêne peu, parce que je parle...Toi aussi...Mais, malgré tout, je crois que ça t'a gênée...A un moment donné, tu dois réfléchir à haute voix devant des gens qui t'espionnent et qui te disent – enfin qui t'espionnent – , qui t'écoutent et qui te disent « Vous pouvez parler plus fort s'il vous plaît, on vous entend pas ? » Ca fausse un petit peu la situation...On aurait pu travailler sur des cas, comme celui-ci, en petit groupe, et après faire une mise en commun en grand groupe.
28	J	Houais, mais, je suis d'accord, mais...moi, ça m'a fait cette impression-là, au début, peut-être, oui, voilà, un peu épiée par les plus forts...Ca fait, oui, on dirait qu'ils regardent par le trou de la serrure ce qu'on est en train de dire...Mais avec le recul ça m'a gênée, si tu veux, les cinq premières minutes...Euh...oui...c'est bizarre de parler, y'a des gens autour qui regardent, qui écoutent ce qu'on dit. Mais, après, chais pas, je suis rentrée vachement dedans...Alors

		qu'au début j'avais un a priori...J'ai dit « non, non, on va aller au milieu faire les – enfin, faire les clowns » Voilà, je trouvais ça très artificiel...On parle, ils nous écoutent ...Et en fait au final, non, j'ai pas ressenti ça quoi...J'ai trouvé que on avait bien discuté, qu'après le retour c'était...
29	A	Enfin, moi, personnellement, je parle beaucoup, et j'ai pas eu beaucoup envie de parler ce jour-là...Voilà...C'est vrai que, même quand je vois – bon, là je faisais pas partie des cinq, hein – mais bon cependant, j'y suis plus allée parce que je me suis dévouée, parce que je voulais participer à l'activité, pour jouer mon rôle, je dirais pas que j'y suis allée...J'ai pas eu beaucoup de plaisir...
30	I	Et les interventions des formateurs, leurs interactions avec vous ?
31	A	Dans ce cas particulier ?
32	I	Oui, dans celui-là
33	J	Moi je crois que c'est comme elle dit Amandine, c'est vrai qu'il arrivait à la fin pour recentrer, pour synthétiser les questions, pour après faire participer tout le monde, donc, bon, ça c'était bien, le rôle de synthèse...Mais après, c'est vrai que, au niveau des solutions, y'a pas de solution miracle, mais...Je trouve que, enfin, ils auraient pas été là...Je dis pas que ça aurait été pareil...Non mais, j'suis désolée, c'est nous qui avons parlé, je trouve pas qu'ils nous aient donné des solutions...Je veux dire, bon, c'était peut-être pas le but, mais c'est le groupe qui a fait, qui a posé les questions, qui a
34	A	Ca dépend des formateurs, quand même...J pense qu'il y en a certains qui ont recentré le débat à un moment donné, qui, par leurs questions, ont permis de nous pousser à réfléchir sur des points plus particulièrement...Y'a eu certaines interventions qui n'ont servi à rien...
35	I	Le formateur Pierre est intervenu pour vous raconter...
36	A	Son anecdote, houais... (<i>les PE2 reprennent le script de la séquence</i>)...Ben moi, cette intervention, je me rappelle pas exactement du contexte, enfin, à quel moment ça s'est passé dans le déroulement de la séquence...
37	I	Ca s'est passé après que les formateurs aient « injecté » leurs questions...
38	J	D'accord
39	A	Alors, moi, ce que je crois, c'est que concernant l'anecdote, euh...à un moment donné, ça a été bien que quelqu'un qui est formateur puisse nous rencontrer, nous raconter, pardon, ses propres erreurs de parcours... Ca, ça a été bien, on a joué la carte de l'honnêteté...Je dirais (<i>rires partagés</i>)...Non, mais c'est vrai, c'est être honnête...Cependant, on peut se demander...euh...puisque deux formateurs faisaient partie du groupe, pourquoi ces derniers...n'en ont pas eu aussi raconté...Je ne me rappelle pas si il y avait, comment dire, si tout le monde avait droit à la parole à ce moment-là, ou pas...Je me rappelle pas de son intervention, euh...
40	J	C'était au moment où on se remettait tous ensemble...Il disait ça par rapport au sens du geste, et apparemment d'après ce qu'il nous a dit, lui, voyait dans ce geste quand même une

		connotation particulière...Je crois que c'est parti, à la fin c'est parti comme ça, quoi...Après y'a eu débat...J'crois que la majorité des formés, on voyait pas du tout...enfin, je sais pas, il me semble qu'on voyait pas
41	I	Y'avait deux formés sur tout le groupe – je pense que vous étiez 19, c'est ça ? – sur 19, il y a deux formés qui ont levé la main pour dire qu'ils ne l'avaient jamais fait...Et pour les mêmes questions, sur quatre formateurs, 3 ont levé la main...
42	A	Qui l'avaient jamais fait ou qui l'avaient fait ?
43	I	Qui l'avaient jamais fait
44	A	Donc ça veut dire que tout le reste l'avait déjà fait
45	I	Sur les quatre formateurs, un avait déjà fait ce geste...Et sur les 19 formés, 17 l'avaient déjà fait...et dans la vie (<i>rires partagés</i>)... et dans la voiture (<i>fou rire</i>)....
46	J	Oh, ben mais moi, par exemple, j'ai pas levé la main, c'est pas parce que je l'ai jamais fait, mais c'est pas quelque chose...Je veux dire, en voiture, je vais le faire une fois dans ma vie, et encore je sais même pas mais...J'ai pas levé la main, parce que pour moi, je sais que je suis pas à l'abri de le faire...Donc, même si ...même sans parler de tous les jours...Je sais même pas si je l'ai fait une fois dans ma vie, oui, peut-être une fois, mais je sais que ça peut très bien m'arriver...Et, vu que je vois pas le côté qu'ils voulaient nous faire voir et que les gens qui ont levé la main voyaient, je me sentais pas faire partie de ce côté-là, quoi...Moi, c'était, je suis sûre que voilà, je prends ma voiture un jour où je suis très énervée, ma main à couper, je peux très bien le faire...Ca ou autre chose du même ordre...
47	A	C'est vrai que, bon moi, par rapport à ce que j'ai lu, hein, de ce que j'ai dit ce jour-là, je me dis que peut-être, je me suis un peu trop lâchée, hein, si je puis dire...C'est quand même quelque chose...enfin, je dis ouvertement à tout le monde que je l'ai déjà fait...bien que j'assume parfaitement ce que je suis...Bon, peut-être que c'était pas utile que tout le monde soit au courant...Non, mais parce que je crois que voilà, c'est ce que je disais, je crois qu'à un moment donné, il faut être honnête et dire ouvertement les choses...C'est pas parce qu'on est Professeur des Ecoles ou autre qu'il faut se voiler la face, quoi...Moi je l'ai fait – et je ne le fais plus depuis que j'ai une fonction, pas forcément de PE mais même avant quand j'ai commencé à travailler, je me suis – je l'ai fait quand j'étais plus jeune, au volant, souvent ça ou autre chose, hein, je veux dire. Là je le fais plus parce que je me dis que je peux me retrouver face à quelqu'un dans une situation et je (<i>rires</i>) j'peux pas me permettre ce genre de...d'écart...Mais ça m'empêche pas de parler...
48	I	On a l'impression qu'au cours de cette séquence, vous avez patiemment attendu que tout le monde dise ses pistes, et dise quels sont les éléments de la situation qui interviennent à ce moment....C'est ce que vous avez plutôt dit, dans cette séquence, même si certains pourraient dire que vous n'avez pas dit ce qui pourrait être fait...C'est ce que vous avez plutôt fait dans cette séquence...
49	J	Oui

50	I	Et vous, Amandine, finalement, on a l'impression que vous avez eu envie que les choses éclatent quelque part...
51	A	En fait, j'ai pas attendu patiemment, euh...non...Parce que, en fait, j'attends pas en général, hein...Bon, à un moment donné, ils étaient cinq personnes qui parlaient, c'est sûr que j'allais pas intervenir à ce moment-là, mais j'ai pas mûri ça, hein...A un moment donné, le discours me gêne...Euh...à un moment donné, je suis pas d'accord, et je le dis ouvertement...C'est comme ça, C'est pas, j'ai pas mûri, « oui je vais attendre que...qu'ils disent ça pour dire que »... Non, ça, c'est pas du tout le cas... A un moment donné, l'orientation du discours a fait que je me suis dit : « bon, il faut arrêter un peu le cinéma, quoi »...Maintenant, je parle pas, euh...comment dire...On parlait du cas de l'école. Je suis intransigeante sur ce genre de geste dans une classe. Et si ça m'arrivait, comme je le disais d'ailleurs, je sais pas du tout comment je réagisrais...Cependant, quand ils ont parlé, comme elle le disait Julie, de connotation sexuelle, je suis intervenue pour dire : « On peut aussi être bien élevée, avoir un boulot correct, et faire ce genre de geste, sans pour autant être un délinquant, et, enfin, un délinquant, comment dire... »...Ca prend une ampleur démesurée, c'est ça, un délinquant sexuel...Je trouve qu'il y avait une étiquette trop importante sur un geste qui est devenu banalisé...Ca veut pas dire que ce soit bien qu'il le soit devenu...Cependant, faut quand même remettre chaque chose à sa juste valeur...
52	I	Comment comprenez-vous la réaction de la formatrice Martine ? A la fin...Et sa réaction fait suite à ce que vous avez dit, Amandine, je crois...
53	J	Elle dit « y'a des femmes qui sont violées, torturées, battues... »
54	A	Parce qu'elle pense que ce genre de geste est le point de départ d'une certaine violence sexuelle, qui peut dégénérer. Donc, comme elle l'illustre par son exemple...Et, je comprends tout à fait ce qu'elle dit...Cependant je reste persuadée que les gens qui, alors...effectivement dans certains cas, faire ce genre de geste, ça peut dévoiler un irrespect de la femme, ou autre...Nous, on l'a pas perçu – les formés – comme cela... C'est peut-être un problème de génération aussi hein...Nous on le perçoit pas comme ça parce que peut-être quand on était à l'école, déjà ça se faisait...On a été, on a grandi avec ce genre de geste...Ca ne nous choque plus...Si ça nous choque quand même un minimum, mais...On voit pas la connotation sexuelle, on le comprend c'qu'elle dit...Parce que peut-être pour elle, ça a une importance...au niveau de la femme...je comprends ce qu'elle dit...Cependant, je ne crois pas que tous les gens qui fassent des bras d'honneur soient à l'origine d'une certaine violence, et deviennent des violeurs ou autre...Et certains ne le font pas, et ils font bien pire, quoi...C'est comme, par exemple, au volant de la voiture, comme disait Julie, elle pourrait être susceptible de faire ça ou autre chose...On peut très bien dire des gros mots en conduisant, sans pour autant, le jour d'un entretien mal s'exprimer...Je considère que ce sont des cas qu'il ne faut pas favoriser chez nos élèves et chez nos enfants, loin de là...Il faut avoir un discours très clair...Mais y'a ce qu'on montre de nous, et ce que l'on est vraiment...A un moment donné soit on choisit de dire

		« Moi, je dis jamais de gros mot »...C'est une choix...ce que je dis c'est de l'honnêteté...
55	J	Houais, mais c'est vrai aussi que moi, en relisant la séance, c'est vrai que je m'aperçois, comme je l'ai dit quand ça s'est passé dans la classe, j'ai pas une seule seconde pensé à la connotation que ça pouvait avoir, parce que pour moi, dans ma tête, c'était clair... Mais c'est vrai que le gamin qui l'a fait qui a six ans, ben ça valait peut-être le coup d'en parler avec lui, de lui dire la portée que ça pouvait avoir...C'est vrai que quand je lis ce qu'a dit Martine, la formatrice, c'est vrai que après coup on se dit « Oui, oui, c'est quand même une violence, peut-être plus envers les femmes »...Ca peut l'être...C'est vrai que pour moi non, parce que dans ma tête c'est clair...Mais on a quand même un rôle d'éducateur avec les enfants, et donc il faut le prendre en compte...Donc, peut-être qu'il y a eu une erreur, que j'aurais dû y penser...A ça, à lui dire qu'il peut y avoir une connotation, en parler avec lui...parce que comme j'ai dit, je suis pratiquement sûre qu'il avait pas conscience de la signification de ce geste...Et comme pour moi, y'a pas d signification, enfin à l'heure actuelle, pas vraiment de signification sexuelle quand y'a quelqu'un qui le fait...C'est voilà, c'est un mauvais geste, comme une mauvaise parole, je lui en n'ai pas fait prendre conscience...donc, peut-être que c'est une erreur, quoi...Peut-être qu'avec des enfants...
56	A	Non mais là, je crois qu'il y a deux discours...Enfin, comment dire...Je suis tout à fait d'accord avec toi, au niveau des enfants...On a certainement à leur faire prendre conscience...C'est notre rôle quoi...
57	J	Oui, mais moi sur le coup, j'en ai pâli
58	A	Oui, mais c'est normal, tu étais pas préparée à ça...aussi...
59	J	Oui, mais voilà, mais c'est pour ça, je comprends...Bon, après, voilà, quand elle parle des femmes battues, je trouve que c'est très éloigné...Même si y'a certainement un lien, un trait d'union, c'est vrai que pour moi ça me paraît éloigné...Et c'est vraiment une optique à laquelle j'avais pas du tout pensé...
60	A	Le problème c'est que en fait, ce qu'elle dit, ça touche ...mais on pourrait se demander « Est-ce que si tous les enfants ou autres cessaient de faire des gestes vulgaires, grossiers, et de dire des insultes, est-ce que ça éviterait que les femmes soient battues ? »...Non, parce que, à la limite, en plus, ce genre de geste, ou les insultes qu'on peut avoir – alors, je parle pas de la classe – enfin, c'est différent. Y'a deux cas pour moi, deux choses différentes...C'est aussi très libérateur je crois aussi...Alors, est-ce que c'est ça qui va engendrer une violence ? Alors, dans la classe, on est dans une classe, y'a des choses qu'on ne se permet pas de faire...Comme nous, on peut très bien au volant être grossières et puis, le jour où on va passer à l'oral, euh...c'est évident qu'on ne peut pas l'être...Eh ben l'école, c'est pareil...
61	J	Non, mais c'est vrai que aussi je pense qu'on est aussi capable de sentir dans quel état d'esprit l'enfant le fait...Moi, je l'ai dit et je le répète, c'est un enfant, bon, à six ans on peut très bien avoir conscience de, mais...Dans son cas, c'était pas le cas...C'était vraiment une sorte de réflexe, d'imitation des plus grands, et il avait pas conscience de ça...Maintenant, je

		dis pas que le jour où je serai dans une classe de CM2, dans certains quartiers où la place de la femme est pas forcément là où elle devrait être, peut être que je penserai plus à la connotation que ça peut avoir et peut-être que je me sentirai vraiment plus blessée en tant que femme...vraiment...Donc, euh...ça dépend aussi de l'élève qu'on a en face de soi...Mais je pense qu'il y a, comme dans toute relation, il y a un sentiment qu'on ressent sur le coup...Euh, selon face à qui on est euh...on voit la portée que ça a plus ou moins...Je réagirai pas pareil, je le répète, si j'ai face à moi un préadolescent et où je sens et dans son regard, dans sa posture, qu'il y a vraiment quelque chose de connoté...
62	A	Moi je pense que j'ai ces idées-là parce que ça ne m'est jamais arrivé aussi...Ca a dû sans doute m'arriver dans la rue, quand j'étais plus jeune, mais je crois que si ça m'arrivait dans une classe, j'aurais plus du tout le même discours quoi...A la suite
63	I	Et maintenant, si ça vous arrivait dans la classe...
64	A	Moi déjà, j pense que si ça m'arrive, euh...là on parle si c'est envers nous
65	I	Oui, comme vous voulez...
66	A	Ah non, c'est deux choses différentes
67	I	Ha !!! On va alors choisir envers vous, allez...
68	A	Non mais là (<i>rires</i>) ça complique tout. Parce que moi déjà, impulsive comme je suis, euh, j'arrive pas à garder mon calme...J'arrive pas à aborder le problème avec sérénité...
69	I	Même en tant que professionnelle ? Dans l'acte ?
70	A	Même en tant que professionnelle...Dans l'acte...je serai pas violente, hein, non, non...Ce que je veux dire c'est que je risque de m'adresser à l'élève en disant « Attends, non mais qu'est-ce que tu fais, ça va pas ou quoi ? »...J'aurais du mal à garder du recul...en disant « Viens, il faut que nous parlions, que fais-tu, pourquoi ? » Sur le coup, je pense que ma première réaction, c'est avoir l'air outrée...Houai, c'est ça...outrée...Donc, je fais pas acte de violence, c'est pas le problème, mais réagir sur le coup de la colère quoi !!! « Non, mais ça va pas la tête, tu te crois où ? On est quand même dans une classe, pour qui tu te prends ? Pourquoi tu fais ça ». Bon !!! Et après coup, je pense que je pourrai être dans l'éducatif, avoir une discussion, voir le pourquoi, le comment, comment on peut y remédier...Mais sur le coup, je ne pense pas, même en tant que professionnelle, hein, parce que je suis aussi un être humain, je pense que si ça m'est adressé jeeee...Si c'est entre deux élèves, c'est différent, j'aurai du recul...Je pense que je pourrai plus traiter le problème au fond dès le départ...Maintenant, si c'est envers moi, il faut d'abord que.....
71	I	Que quoi ?
72	A	Ben que je me calme, je crois hein !!! Je le prends mal...Je le prends mal. Donc avant...Alors là c'est pour plein de choses, hein, pas que pour ça, dans la classe arriver à dire « Je fais un point, deux minutes, qu'est-ce que je vais lui dire ? » Et le problème c'est que souvent, et je crois que c'est aussi peut-être en début de carrière, on a tendance à réagir tout de suite...Moi je sais que je réagis assez vivement, voilà !!! Vivement au départ, euh...pour

		ensuite aller vers une discussion, qui, oui, discuter mais je sais pas pour quoi faire !!! J'ai pas de solution, j'en sais rien !!! Je pense que comme elle dit Julie, ça dépend de l'élève, ça dépend du contexte, ça dépend de plein de choses, euh...
73	I	Est-ce que ce que vous voudriez dire c'est que c'est quelque chose qui se trouve, qui se joue dans l'action, dans l'acte, à ce moment-là ?
74	A	Tout à fait
75	I	Qu'est-ce que vous diriez, vous, Julie, vous, si ça vous arrivait ?
76	J	Ben, moi si ça m'arrivait, euh...je sais pas, j'oscille entre ou comme dit Amandine, le côté réaction d'humain à humain, quoi...une blessure de ma personne ou déstabilisation totale...Je sais pas...Je peux, je peux très bien sortir de mes gongs et vraiment tolérance zéro, sur le coup, hein...
77	I	Du style ?
78	A	Du style, comme elle a dit « Tu te prends pour qui, tu as pas à faire ça »...Mais je pense que là j'aurais à la limite oublié son statut d'élève...
79	I	Oui
80	A	Vraiment quelque chose de personne à personne, entre individu
81	I	Ca change donc les rapports
82	A	Voilà
83	I	Vous n'êtes plus dans le rapport enseignant élève, à ce moment-là, mais dans le rapport d'individu à individu
84	J	Je pense que c'est parce que pour moi, c'est dépasser les limites...On n'est plus dans le cadre professionnel, c'est adressé...oui...ça m'est adressé, ça me toucherait profondément
85	A	Et pourtant, ça t'est pas adressé en tant qu'individu
86	J	Pas en tant qu'individu mais...
87	A	On le prend comme tel
88	J	En plus comme on disait, je sais pas si c'est spécifique aux débuts de carrière, mais moi j'arrive pas vraiment à mettre la frontière entre euh...moi..., la vie de tous les jours... et le côté professionnel...Pour moi, c'est encore tout mêlé, c'est encore...y'a du sentiment dans la classe...y'a...y'a je m'attache aux élèves, y'en a que je peux prendre en gri...enfin, prendre en grippe...Oui, y'a du sentiment, y'a de l'émotion...Je je suis pas, je peux pas me dire « Je ferme la porte de ma classe et puis voilà, ça y est, ma journée est finie »...Non...Je vais y repenser...Donc, aussi bien un acte d'affection ça va me...voilà me...ça va me faire très plaisir...aussi...un acte agressif je vais vraiment...ça va me toucher...moi...entièrement...y'a pas de, y'a plus de côté professionnel, y'a des côtés... personne...
89	A	Est-ce qu'en fait...Enfin, souvent je dis ça mais...Le pro...Je pense que c'est un peu le même cas...avoir du mal à se positionner en tant qu'adulte à un moment donné...Moi, j'ai beaucoup ressenti dans les stages...à un moment donné, j'ai du mal...j'ai du mal à me dire « Tu es adulte, il est enfant, tu vas réagir comme tel... »...Je me mets au même niveau...Et à la

		limite, je pourrais me chamailler comme un petit...Alors après on a quand même une part qui nous dit...Bon...On est quand même en classe...Je suis professionnelle...Mais c'est un problème de niveau...enfin de niveau...de se mettre à son...de pas se mettre à son niveau...Par exemple, pareil...Dans l'utilisation du vocabulaire, essayer toujours d'utiliser un vocabulaire euh...très correct...Ne pas rentrer dans le vocabulaire familier que eux pourraient utiliser à notre égard, bien qu'à des moments...on utilise peut-être le vocabulaire familier, parce qu'on l'utilise dans notre vie quotidienne...Mais essayer d'avoir ce rôle, là, et dans l'acte...Le problème c'est ça, comme tu dis : est-ce qu'on y arrive ?
90	J	Houai mais moi, sur le coup, ça peut être ça...Ca peut être ou euh...rentrer dans son jeu...enfin, involontairement, mais...vraiment engagée...pareil, dans l'agressivité « Tu te prends pour qui » etc...ou alors, la déstabilisation et alors, la réaction...Ben, chais pas, moi j'en ai déjà parlé quand on a fait la séance...Moi mon gros souci c'est, quand il se passe quelque chose comme ça, vu que on parle d'une classe, y'a ce qui se passe entre deux personnes qui sont concernées et un public...Et ça, pour le gérer...enfin... Moi c'est ça aussi, c'est que mes réactions...je pense tout de suite à « Je suis observée »...Ma réaction elle a pas des conséquences que sur l'élève qui est concerné...Y'a aussi les autres qui sont là, qui attendent la réaction...je dis pas qu'ils m'attendent au tournant...Mais y'a quand même une crédibilité qui est en jeu...Donc, selon ce que je dis ou ce que je fais...ça se passerait alors qu'on est seuls en classe...c'est pas que je veux pas de témoin, mais...j'aurais peut-être un côté plus...comment dire...si on s'adressait à une seule personne, on est deux, on sait comment le prendre...
91	A	On peut dire certains trucs
92	J	Voilà...Pas forcément, je dis pas que c'est parce qu'il y a des gens que je me permets ça...
93	A	Oui, mais ils attendent ta réaction
94	J	Voilà...ils attendent notre réaction
95	A	Et si on dit rien, et qu'on dit « On se verra après », il peut toujours sortir de l'entretien en disant « Houais, c'est bon, la maîtresse, elle m'a rien dit, franchement c'est... »
96	J	Oui, et comme on disait, c'est hyper important quand ça s'est passé devant un public, qu'il y ait réparation devant les autres aussi...
97	A	Bien que la réparation, les excuses publiques, soient nécessaires mais ne servent à rien, il me semble...Enfin, il faut les maintenir, mais je ne crois pas que parce qu'il va s'excuser publiquement, ça évitera que la fois d'après il recommence...
98	J	Moi je suis d'accord avec toi quand tu dis que ça servira pas forcément...Si il veut recommencer, il recommencera, mais moi, dans le cas que j'ai eu, je sais pas si ça a servi, euh...si ça lui a servi à lui, en tous cas, à moi, ça m'a servi...
99	A	C'est sûr
100	J	J'veux dire, je me voyais pas revenir le lendemain, euh...et que les autres soient dans

		l'expectative : « Bon, qu'est-ce qu'il s'est passé, ça a dû se régler entre eux »
101	A	Ils sont bien contents
102	J	Non, c'est, voilà, « Tu es là devant les autres, et tu t'excuses »...Pour moi, c'est important de montrer qu'on avait eu une discussion et que le résultat c'était ça...qu'il s'excusait devant tout le monde...
103	A	Ca apprend à s'excuser aussi, c'est important...
104	J	Mais bon, après, euh...comme on a dit, moi je suis désolée, y'a pas de solution miracle, si il recommence, eh ben, je serai bien embêtée,
105	A	<i>rires</i>
106	J	Non, mais c'est vrai, quoi, euh...Y'a un moment donné où si y'a vraiment un gamin comme ça qui fasse, qu'y'a pas une semaine qui passe sans mauvais geste ou quelque chose comme ça, bon,
107	A	Je me demande : est-ce qu'y'a pas un moment où il faut essayer de pas le voir aussi ?...Alors, le problème, c'est le regard de la classe...c'est toujours pareil, quoi...Moi je me suis fix...C'était pas des gestes comme ça, mais...Au second stage je me suis dit « On va essayer de pas tout voir aujourd'hui...A ce stage-là, je vais essayer de pas tout voir »...Et en fait, sans m'en rendre même compte, celui qui m'agaçait le plus, je m'étais mise pile en face...Et donc du coup, ben je l'avais toujours sous les yeux...donc je continuais à m'énerver
108	J	C'est sûr, mais là on parle de petites choses...C'est des petites choses...qu'on veut pas voir parce qu'on monte crescendo facile...Mais sur des trucs comme ça !!!
109	A	Je te parle de celui qui le ferait tout le temps...Celui qui le fait une fois, on est d'accord, il faut pas le faire
110	J	Non, même...celui qui le fait tout le temps, s'il a un problème, il faut le régler...
111	A	Non, mais ça veut pas dire ne pas le régler, mais...comment te dire ? ...Si tu es en train de régler le problème avec lui parce qu'il le fait tout le temps...A un moment donné, si tu fais un travail de fond, y'a des moments où il faut pas aussi...je dis pas qu'il faut pas...tu sais que le problème existe et qu'il le fait...Faut pas non plus être à l'affût du moindre geste...Tu sais qu'il te fait des bras d'honneur dans ton dos dès que tu as le dos tourné au tableau...Moi par exemple, j'ai appris, qu'il y avait une (<i>inaudible</i>), là, qui me faisait des grimaces dans mon dos pendant que j'écrivais...J'ai pas décidé...euh...comment dire...Je le savais ...Tu vas pas te retourner toutes les deux minutes pendant la première heure pour voir qui me fait des grimaces...Cependant, ils savaient quand même, bon, ben, je le savais et ça me plaisait pas...C'est ça que je veux dire...C'est-à-dire que si tu surprends...il faut tout de suite réagir...Maintenant, on peut pas toujours tout savoir !!!
112	J	Non, oui, non, je suis d'accord...Maintenant, des punitions j'en n'ai pas forcément, quoi !!! Après si c'est un truc récurrent...On l'a dit, quoi, y'a aussi un problème d'école, quoi, on n'est pas...on n'est pas tout seul dans sa classe, quoi... Moi je me vois pas...à un moment donné, je sais que je serai démunie, que ça va me bouffer,

113	A	Vive le directeur
114	J	<i>(Rires)</i> Non, mais pas forcément le directeur, mais à un moment donné, dire...quitte à la limite... « Aujourd'hui, je le prends pas »...Enfin, tu vois ? Si vraiment je sens que je suis à bout, et que c'est vraiment un conflit personnel, qu'il m'en veut, qu'il a décidé de...Tu vois ?...Faire une pause une journée, euh...Y'en a qui disent « en discuter » mais en discuter, on va lui dire quoi ?
115	A	Ben je crois que le vrai problème c'est que peut-être ces enfants-là, ils veulent qu'on s'intéresse à eux et il faut leur dire...Moi y'en avait un comme ça...Il s'amusait à faire le pitre...Alors un jour, je lui ai dit « Mais tu te fais toujours remarquer, je te vois, je sais que tu es là, y'a pas de problème...Mais si tu pouvais te faire remarquer avec de...enfin positivement... -- j'ai pas dit ces termes-là, tu t'en doutes – mais si tu peux te faire remarquer ainsi, j'aimerais autant...Je sais que tu existes »...Est-ce que c'est pas une manière de dire « Mais regardez-moi » ?...Parce qu'ils sont pas forcément tous regardés chez eux...Parce que quand-même, je reste persuadée que ce genre de geste dans le dos de la maîtresse, ça dépend aussi – ça peut se trouver partout, hein – c'est quand même pas quelque chose qu'on va trouver régulièrement dans nos classes...Si à la maison les parents le font systématiquement, l'enfant a pas forcément conscience de la gravité de la situation, et peut-être lui faire comprendre qu'on peut l'apprécier sans ça, quoi...C'est peut-être un appel, quoi...Mais quand même, comment garder son calme face à ça ?
116	J	C'est sûr que dans la provocation, bon, c'est un appel, parce que si vraiment ils en avaient rien à faire, ils seraient assis tranquilles à attendre passer les heures...C'est sûr que c'est un appel, mais bon !!! Après c'est sûr que l'appel, on l'a bien reçu...Mais quand c'est tous les jours !!! Lui faire comprendre qu'on le voit, qu'il est là, qu'il existe, qu'on le prend en compte, et bon...Moi l'écueil dans lequel je suis tombée dans mon premier R4, euh...le genre d'élève... c'est lui qui a fait le bras d'honneur, évidemment, enfin, c'est logique, euh, ça a été ça, pendant quatre semaines...enfin, il l'a fait une seule fois et après ça a été autre chose, c'est « je jette mon cahier, je veux pas sortir en récréation » enfin...j'en passe te des meilleures...Et du coup pendant quatre semaines, c'était lui, point...Je veux dire, je faisais en fonction...Je faisais en fonction euh...Il aimait pas...Je dis pas qu'on faisait que des activités qu'il aimait, loin de là, mais, j'étais attentive à la moindre de ses réactions...Dès que je sentais que ça commençait à partir, on faisait quelque chose que je savais qu'il appréciait, ou j'essayais de moduler...pour pas...je le dis pas en m'énervant...qu'il me foute en l'air la classe...Je modulais en fonction...Y'a eu...ça empêche pas qu'il y a eu des éclats parce qu'on peut pas moduler tout le temps, mais y'avait une sorte de pré...enfin de préférence...d'attention particulière...Ca, ça m'a gênée, parce que je disais « mince, les autres, ils font tout ce que je demande, ils se font pas remarquer. »
117	A	On les oublie
118	J	Et du coup, ils suivent...Et moi, c'était tous les jours, « Sofiane, qu'est-ce qui va se

		passer ? qu'est-ce qu'il fait, là ? pourquoi il marronne ? pourquoi il me pousse son cahier ? qu'est-ce qu'il fait ? Il a encore... » Bon, et pendant quatre semaines...Ou à l'interroger parce que je savais que ça allait lui faire plaisir...Non, mais je le reconnais
119	A	Non, mais c'est normal, mais oui, mais ...
120	J	Je le reconnais...Je faisais
121	A	Pour le valoriser
122	J	Pour le valoriser, pour qu'il soit bien,
123	I	Bon, je vais arrêter là parce que j'ai une autre interview et pas parce que c'était pas intéressant. Je vous remercie beaucoup de vous être déplacées et d'avoir participé à cet entretien.

5.5. Transcription de l'entretien post-séquence avec Merpale, formateur « extérieur »

28 juin 2002

I= Interviewer

M=Merpale

Merpale a lu, avant l'entretien, le script de la séquence, et en a une copie devant elle pendant l'interview. Elle a devant elle, deux ou trois feuilles manuscrites où figurent des notes à propos de la lecture de cette séquence. Elle s'en servira pendant l'entretien.

1	M	(Elle regarde le script de la séquence et le magnétophone qui « tourne ») Tu transcris la séquence et tu y retravailles dessus ? C'est comme ça que tu fais ?
2	I	Sur la transcription, oui...
3	M	C'est un énorme travail, la transcription de quelque chose c'est...énorme travail... (silence)...Alors...qu'est-ce que tu veux que je dise... ? Le sujet bon, tu m'avais demandé de lire ces pages de séquence de formation professionnelle à l'IUFM...Alors, je ne sais pas ...Il faut faire une légère présentation ?...Uniquement sur le sujet ? Je parle pas de moi du tout... ?
4	I	C'est-à-dire ?
5	M	Je n'ai rien à dire sur ma propre personne par rapport à ça ?
6	I	Pourquoi pas, tu peux aussi !
7	M	Parce que je pense que le regard de celui qui lit un travail tel que celui-là, c'est pas du tout la même chose suivant son point de vue personnel, ses orientations, ses études et sa formation...
8	I	Ben c'est peut-être ton regard qui m'intéresse
9	M	Voilà donc, alors moi je pense que le regard, bon, le contenu du regard, je vais en parler...Mais il me semble qu'il faut préciser dès le départ que bon, ma formation étant plutôt une formation de psychologue, d'une part et d'autre part, une formation aussi d'éducateur et de personne ayant travaillé au niveau de l'analyse des réunions par exemple...il est évident que je n'ai pas travaillé tellement le contenu des réponses des personnes mais plutôt leur structure et leur forme...Parce que j'ai l'habitude de travailler sur les structures, sur ce qui revient, qui se répète...Comment dire les interactions plus ou moins diffuses...enfin des choses comme ça
10	I	Cependant, tu es également proviseur adjoint dans un collège.
11	M	Ah oui, oui, oui, oui...oui...euh...Enfin, je pense pas que ça ait beaucoup joué dans mon regard, ça
12	I	et formateur à l'IUFM
13	M	Oui, mais le fait d'être...comment dire ...principale adjointe dans un collège...ça n'est pas intervenu du tout dans le travail...je pense pas...Alors, au niveau de l'analyse, moi j'ai

		<p>essayé de travailler le texte sur trois plans...Je l'ai fait en deux temps...parce que c'est quand même très long...J'ai fait une analyse formelle, c'est-à-dire que j'ai pris des éléments tout à fait réalistes...Euh...avec le nom des gens, des personnes, les réponses...Et puis, par personne, j'ai noté le nombre d'interventions dans la première partie, la deuxième partie...parce qu'il y a des bascules...dans le compte-rendu de la séance, on voit des bascules, par moment...Donc j'ai défini les diverses parties, les bascules, qui faisait basculer...qu'est-ce qui se passait...Et puis ensuite, j'ai relevé le nom des gens qui intervenaient, et le contenu général, l'action générale de ces personnes sur le groupe...</p> <p>Alors donc, par rapport à l'introduction, il s'agit d'un groupe de formation professionnelle dans lesquels sont présents 19 PE2 et puis les formateurs...En reprenant comme ceci...euh...le contenu...j'en suis arrivée à penser qu'il y avait 16 PE2 filles et que...euh...Et alors, je sais pas comment j'ai calculé ça...Y'avait 19 PE2 et j'en ai relevé 16 qui seraient des filles au moins...au moins...</p>
14	I	En fait, y'avait qu'un seul garçon...
15	M	<p>C'est pas étonnant, bon !!!... Ensuite j'ai trouvé...au niveau des quantités d'interventions, que c'était surtout concentré, surtout sur quatre ou cinq personnes – j'ai relevé les...le nombre d'interventions –, quatre ou cinq personnes avec des...un nombre d'interactions...enfin un nombre de discours tout à fait important entre une personne qui s'appelle Julie, au début, parce qu'elle a eu par exemple 23 interventions. Les personnes suivantes sont intervenues, pour quatre d'entre elles, entre neuf et dix fois...et les autres ont des interventions en nombre beaucoup moins important...Et essentiellement un formateur, le formateur Pierre, qui est intervenu 20 fois...Ca veut dire que...y'a une personne formée et une personne formateur qui sont intervenues à peu près avec autant de poids...euh...L'une beaucoup en début...et le formateur ne parlant pas...et le formateur parlant plus à la fin...</p> <p>Alors, j'ai essayé de relever pour ces personnes de quoi elles parlaient davantage...Alors, Julie qui avait beaucoup parlé (23 interventions) a parlé essentiellement de son vécu sur le thème proposé...C'était la seule qui avait un vécu là-dessus, et elle a eu une influence importante...Marie qui a parlé 11 fois, elle a eu des réparties amusantes et elle tenait le groupe...elle avait beaucoup d'influence sur le groupe...elle le faisait rire...Sophie, 11 fois, elle a fait préciser le groupe...elle avait des questions au groupe, elle recentrait...Laurence 10 fois, qui avait plutôt une fonction de lancer le débat...Euh...et Virginie, 7 fois, qui proposait des solutions et qui suggérait...Ensuite, j'ai pas qualifié toutes les autres personnes qui avaient de toutes façons, un rôle toujours ... que j'ai trouvé très honnête, par rapport au groupe...très constructif...ou aidant, en tous cas...Euh...Le formateur Pierre a fait 20 interventions, les trois autres personnes...très peu d'interventions : Eliane 2, Damien 3, Martine une...puisque à la fin la bande s'arrête...</p> <p>Alors, j'ai trouvé que les formés, globalement jouaient le jeu...se posaient des questions, et qu'ils élaboraient les uns après les autres et les uns sur les autres...la parole des uns sur la</p>

parole des autres...Les formateurs étaient plus équilibrés au niveau de la présence sexuée, si on peut dire, puisqu'il y avait deux hommes et deux femmes...Ils ont le pouvoir au début, c'est très net, et ils définissent la règle et de surcroît, j'ai trouvé qu'ils tenaient à garder le pouvoir qu'ils avaient au début, avec beaucoup d'énergie, en particulier la ligne 75, par exemple, où le formateur dit : « On prend la question de David ? » et Marie qui répond ensuite, est tout à fait déconcentrée, elle ne sait plus de quoi elle veut parler...La fameuse question de David, on ne la verra jamais d'ailleurs...Elle n'apparaît pas, on l'a peut-être prise, je sais pas où on l'a mise, en tout cas, elle n'est pas dans le protocole, et je ne pense pas qu'elle ait été écrite au tableau...Donc cette intervention du formateur me paraît totalement surprenante à ce moment-là...Donc, est-ce qu'il était dérangé par ce qui était dit auparavant par Laurence...je ne sais pas...Mais en tout cas, son intervention était une prise de pouvoir évidente...Euh...Voilà...

Ensuite, j'ai travaillé sur les interventions, donc, du formateur...Pierre...Alors, je pense qu'il s'est posé comme le chef dans la groupe, il instaure et il clôt le débat : donc, euh...il est vraiment le chef...Il a le souci de la règle du jeu...il retourne à la règle par exemple à la ligne 14..euh...pourquoi j'ai mis 14?...Non, c'est pas 14...C'est pas possible (*elle consulte ses notes*)...Euh...Par exemple, à la ligne 142...quand une formée Marie Odile parle, le formateur, à un moment donné reprend tout à fait son rôle, et fait circuler la parole, en disant, par exemple le prénom de la personne suivante qui va parler...Il dit Amanda...Donc, il revient à la règle, il a le souci de la règle du jeu...et il présente la mise en situation, à nouveau, à la ligne 50, par exemple...euh...en disant : « On va arrêter là la première partie, on va injecter les questions... »...Bon !!! Euh...Il a une fonction de résumé, de reformulation...Par exemple à la ligne 61, il dit : « Ce qui veut dire que dans tous les cas vous informeriez les parents »...Il fait la même chose à la ligne 52, 106...Euh...il a de l'humour...Alors, l'humour, je l'ai trouvé par exemple à la ligne é où il dit « Voilà, vous savez, vous n'ignorez pas que vous n'avez pas affaire à un cas théorique »...Ca fait toujours rire le groupe...C'est très amusant...Il se met en position ridicule à la ligne 98...Donc, il a le sens de l'humour y compris ...euh...comment dire ...quand il se met dans une situation euh...délicate et qu'il domine totalement...Il peut se permettre d'expliquer qu'il s'est trompé...Ce qui est toujours très intéressant aussi pour dominer un groupe...Donc, euh...après toutes ces qualités, je pourrais revenir sur les petites choses qui me paraissent un peu moins faciles, au niveau d'un formateur...

Je pense qu'il y a eu quelques déclarations d'intentions du genre « On vous écoute », à la ligne 4, euh...voilà... « Essayez de le traiter vraiment dans le concret » etc. ...Et...na na na (*elle lit*) « On vous écoute » ...alors, ça c'est toujours très intéressant quand un formateur dit « On vous écoute »...D'habitude...ça s'arrête immédiatement parce que c'est pas une phrase qui est simple à vivre...en groupe...Et il induit, à certains moments, des difficultés d'élaboration, à la ligne 58, où il recommence à dire « On vous écoute »...Il dit : « Voilà , vous avez un certain nombre de questions, est-ce qu'il y en a encore d'autres, sinon, on peut

démarrer là-dessus...On vous écoute »...Je pense que ça induit, en face, quelque chose de compliqué chez Julie, qui s'exprime de la façon suivante « euh...bon...moi...euh...c'était que...bon...oui...le soir-même, j'ai vu la maman...mais...c'était pas...euh...enfin... »...Je pense que le « On vous écoute » est quelque chose de difficile à franchir...

Ensuite, il y a eu, me paraît-il, des détournements de la parole...ligne 75...Voilà...la fameuse question de David...que je n'ai pas vue...Euh...la jeune fille était en train de d'expliquer et de tourner autour de l'histoire de la punition, c'est compliqué pour elle, et lui, a détourné en disant : « On prend la question de David »...

Et ce que j'ai trouvé le plus joli, c'étaient les réassurances sur le travail de formateur à la ligne 93, le formateur Damien fait un geste pour demander le sens de ce geste terrible qui avait eu dans le dos de l'enseignant...euh...alors... « Pourquoi ce geste nous met-il en colère etc. ... »...euh...Le formateur Pierre s'exprime de la façon suivante : « On va reprendre cette question »...il l'enterre... « On n'a pas choisi, vous vous en doutez bien, quand on a étudié le plan ensemble, quand on a travaillé avec l'équipe de formateur sur quelles questions on vous poserait, on n'a pas choisi n'importe quelle question »...Euh...C'est quand même d'après moi, le minimum, de ne pas donner n'importe quelle question quand on est formateur, et j'ai trouvé très intéressant qu'il se réassure, comme ça, devant le groupe, en expliquant que...ils avaient été très bons de choisir cette question...J'ai trouvé ça très amusant...

Et ensuite, j'ai un peu regardé le rapport avec les autres formateurs...Sur la ligne 54, par exemple, je pense que le formateur Pierre n'a pas grand intérêt pour les autres formateurs, qui, d'après moi sont en apprentissage à côté de lui...c'est pas possible autrement...au vu du décalage entre le nombre d'interventions...Ligne 54, le formateur dit : « Autres questions les formateurs » et Damien, autre formateur, a une phrase inaudible...certes...et le formateur Pierre répond « D'accord Eliane »...On a l'impression que Damien est mis hors jeu totalement dès le début...Ce qui était peut-être, comment dire, important...mais en tous cas, c'est visible dans le compte-rendu...Donc Damien, euh...je sais pas si je reprendrais Damien après,, mais je pense que j'ai dû le mettre hors jeu moi aussi...

Ensuite, Eliane...Eliane formateur...elle impose un thème, à la ligne 59, un thème qui n'était pas, qui n'était pas apparu de cette façon-là, en tous cas...euh...Elle dit : « On peut peut-être partir de la question de la place des parents dans l'école... » La place des parents dans l'école, c'était pas du tout le sujet de la chose, c'était prévenir la mère ou le père de l'enfant qui a fait ce geste-là...etc....Toujours comme ça que c'est expliqué au début...Et puis, tout d'un coup, on voit apparaître une phrase beaucoup plus générale, euh...la question de la place des parents dans l'école, c'est quand même tout à fait, d'après moi, plus vaste et autre chose...euh...Il y a une question directe à la ligne 65, qui bloque également la formée en face...Euh...Julie est en train de s'exprimer...toujours difficile de s'exprimer...euh...ça s'entend, en plus, puisque Julie est : « Il faut moduler...on sait...je sais pas...difficile d'informer...puis après faut se rendre compte...mais » ...enfin, elle est en pleine élaboration,

		et le formateur Eliane dit : « A quel moment informeriez-vous la famille ? »...Immédiatement, elle induit un silence à la ligne 66
16	I	Pourquoi ?
17	M	Pourquoi y'a un silence ?
18	I	Oui
19	M	Parce que la jeune Julie était dans...comment dire...dans une procédure mentale personnelle et que la question du formateur Eliane n'est pas du tout dans le sens de ce qu'elle avait, elle, dans sa tête...Et elle est déconcertée...
20	I	Comment tu interprètes finalement, le fait que les questions des formateurs, on le voit avec la formatrice Eliane et le formateur Damien, puissent à ce point-là être telles que tu les décris...C'est-à-dire qu'elles déconcertent, elles viennent un petit peu en dehors du processus d'élaboration des formés...Comment tu peux finalement interpréter cette espèce d'extériorité des formateurs ? Extériorité au processus général des formés ?
21	M	Alors, ça me prend de cours, autant que les formateurs du travail...C'est-à-dire que ton intervention-là, me prend autant de cours, à moi, que ce qui s'est passé dans le texte là...C'est-à-dire que sur le moment, il faut sortir de la pensée...je reviendrai dans ce que tu me demandes ...mais ça me fait le même effet...c'est-à-dire que moi, je suis pas à dire « Oui...euh...bon... », mais quand même...ça revient à peu près au même...C'est-à-dire que j'étais dans quelque chose, dans une pensée qui était élaborée...elle n'est pas terminée ...et la question qu'on vient de poser doit remplacer la question que j'étais en train d'élaborer...ce qui veut dire que...euh...il faut que je me concentre sur autre chose...Donc y'a un déplacement – pour moi, je parle de ce que je vis maintenant – y'a un déplacement entre ce que j'étais en train de faire et ce que tu m'as demandé...J'ai commencé par t'écouter, donc j'ai lâché ce que j'étais en train de faire...Ce qui n'est pas une mince affaire...tout le monde n'y arrive pas...et pas toujours vite ...Ensuite il faut que j'entende bien ce que tu me dis...au début, je ne l'entends pas bien...Et ensuite, je l'entends...Est-ce que j'ai envie tout de suite d'y répondre ou pas...c'est un autre problème...Premier point, quand tu me parlais, je n'ai pas eu envie d'y répondre tout de suite...Je me suis dit j'ai envie de continuer ce que j'ai prévu, parce que pour moi c'est plus facile...Puisque je suis dans un ordre personnel pas très structuré, parce que j'ai pas le temps...mais bon...le problème n'est pas là...Mais, euh...enfin, quoi que, il est structuré, mais j'aurais pu faire sans doute mieux, mais...c'est pas grave...Mais, lâcher ça, qui était facile pour moi, enfin, en tous cas connu, pour quelque chose qui arrive par surprise, euh...tout d'un coup...euh...et qui m'oblige à changer de point de vue, ou de...comment dire...ou à inventer...ou à sortir tout à fait de quelque chose... et à reprendre une pensée...comment dire...créative...pour répondre...euh...ça me coûte...Donc, au début, je ne t'ai pas entendue – ça m'a pris de court – ...après, je me suis dit j'ai pas envie, j'ai envie de continuer...après je me suis dit, je l'entends, parce qu'après tout, y'a pas de raison, je reprendrai mon truc, et puis j'ai passé l'âge de me bloquer sur des bricoles...Euh...et

		<p>oui...enfin, en tous cas sur des sensations comme ça...Euh...et puis je pense que je peux répondre...comment dire...après avoir travaillé tout ça, mais si on n'avait pas travaillé sur l'interaction formateurs-formés, je ne t'aurais pas raconté ce qui s'était passé pour moi, je t'aurais répondu ce que je pensais sur les formateurs et sur les formés...Ce que je peux faire maintenant...Là c'est un peu une analyse de ce qui s'est passé, parce que je pense que ça peut éclairer aussi le débat qui t'intéresse...entre le formateur et le formé</p>
22	I	Alors, tu fais ce que tu veux, soit tu continues ta pensée, soit...
23	M	C'est pas évident...je peux tout à fait continuer sur ce que tu me demandes, euh...en essayant de reprendre des morceaux de ce que j'ai...ce sera peut-être moins linéaire...
24	I	Comme tu veux
25	M	<p>C'est pas grave...Le...je pense que les formateurs...le formateur Pierre...les trois autres me paraissent avoir un rôle beaucoup plus diffus, quant à la structure du groupe...à la structure, pardon, du travail...Mais ils ont un poids important au niveau de l'affectif, dans le travail, et au niveau de ce qui s'y passe, tout en ayant très peu d'interventions...Ils sont beaucoup moins habiles que Pierre, et, euh...ils interviennent moins, ils ont pas la règle, c'est pas eux les responsables...Euh...ils ne sont pas tous sur le même...comment dire ...dans la même avancée...sans doute dans la formation...comme formateur...Euh...la dernière en date étant Martine, euh..., au niveau comment dire de l'implication, je pense, comment dire, qu'elle a une influence très importante à la fin, pour ce qui se passe ...euh...tout en ayant une intervention totalement décalée...Il est évident que dans tout ce que j'ai dit, j'ai pas utilisé beaucoup – il me semble – de jugement de valeur...J'ai essayé de rester descriptive...Quand tu me demandes ce que je pense de la liaison formateurs-formés, je peux également le faire d'une façon beaucoup plus affective...C'est-à-dire, dire...si moi, j'avais été formateur, j'aurais pas fait comme ça...Mais ça ne me paraît pas le but de la chose, d'autant que quand on est en situation de formateur...ce qui se passe dans un groupe est toujours tellement compliqué qu'il y a toujours de moments où on manipule...Et quand j'ai dit, par exemple que Pierre manipulait euh... ce que je pense ...c'est pas un problème, parce que tout le monde, en tant que formateur dans un groupe, manipule...Et je sais très bien que quand je suis formateur dans un groupe, je manipule aussi...C'est normal...mais ça joue, ça se voit, et je pense que les deux autres formateurs, Eliane et Damien, euh...essaient également d'être à la hauteur de ce genre de difficulté, mais euh...tous les deux ont des personnalités différentes, Damien est plus...comment dire...quand il intervient sur 92, le sens du geste...je pense que les formateurs s'étaient mis plus ou moins d'accord pour à un moment donné, parler du sens du geste...Bon...mais ça, c'était a priori...</p> <p>Alors, le sens du geste...Je sais pas si c'est quelque chose qui a autant d'importance pour les uns et pour les autres...dans l'affaire...Apparemment, pour Martine, ça avait un sens extrêmement important...Pour Damien, qui est plus euh...il doit facilement tomber dans le versant psy...inaudible et comment dire...avec un vocabulaire particulier un peu plus</p>

projectif, finalement...on peut y mettre ce...c'est un peu va-vite, ce qu'il dit...on peut y mettre un peu ce qu'on veut dedans...Euh...et Pierre faisant rire les gens...il a une personnalité Pierre que je comprends plus facilement que celle de Damien, par exemple...Moi...Je pense que j'agis plus facilement comme Pierre que comme Damien...Mais j'agis pas du tout comme Martine, à la fin...Ca, j'en reparlerai...

Euh donc, je pense que les formateurs se sont entendus ensemble sur des choses, et surtout sur ce qu'ils voulaient obtenir des formés, au niveau de certaines réponses...Je pense qu'ils n'ont pas obtenu ce qu'ils voulaient...Et j'ai trouvé que c'était très intéressant de voir qu'ils n'obtenaient pas ce qu'ils voulaient...Parce que régulièrement, ils repassaient le plat sous le nez des formés, qui régulièrement, ne voulaient pas en manger, de ce plat-là...Quelque soit l'insistance des formateurs...Parce que, il y a une partie importante du débat, qui n'est plus un débat...Ce sont les formateurs qui parlent seuls...A un moment donné, à la fin de ce que j'ai appelé la partie 2, les formateurs parlent, uniquement...alors Pierre parle deux fois...y'a Marie qui parle, Laurence, et puis le formateur Eliane parle deux fois, le formateur Pierre deux fois, Damien une fois...Ensuite y'a Marie qui parle un peu, puis le formateur Pierre qui fait des interventions importantes...Euh...donc je veux dire qu'à ce moment-là, ils vont essayer d'enfoncer le clou...J'ai l'impression que le clou est passé à côté, ou alors, le marteau n'était pas adéquat...

Euh...Je reviens à mes moutons...L'intervention de Martine – moi je l'ai trouvée à la fin –, ampli...affective, très affective...très amplificatrice, avec un écho personnel intense par rapport au geste, au fameux geste, au sens du geste...En plus elle avait préparé son intervention, puisqu'elle avait porté un document, je sais plus à quelle ligne « J'ai apporté un journal », ligne 148, et son intervention a été tellement massive et personnelle et affective que le groupe s'est...ça s'est...c'est parti en biberine...Le groupe s'est...s'est arrêté immédiatement, apparemment... silence total...la bande s'est arrêtée également...enfin...c'était la fin du monde...(rires)...Alors le formateur Pierre a clos la première partie de la séance...certes...Moi, j'aimerais bien savoir ce que c'était la seconde par contre...Euh...et puis ensuite on s'est retrouvé avec un numéro de téléphone finalement...euh... « Dans ces cas-là, qu'est-ce qu'il faut faire ? » (rires)...eh ben on fait appel au RASED, alors on a un téléphone, et, à la limite, des excuses proportionnelles à la faute...Alors...ça n'a rien à voir avec le débat précédent, c'est...comment dire...Autant le débat précédent était riche...autant la fin...la fin...vraiment je pense qu'on n'a pas gagné, là, hein...Y'a quelque chose qui est passé à côté...Les formateurs d'après moi n'ont rien gagné...Les formés, oui, ils ont gagné quelque chose...Parce que...ils ont beaucoup travaillé entre eux...J'ai été très impressionnée par la qualité des, de...l'écoute et de...comment dire...et de l'attention des formés entre eux...Voilà...

Alors ensuite, euh...j'ai trouvé fort intéressant le...travail d'une jeune femme qui s'appelle Amandine...(elle regarde le script et ses notes)...Amandine...Amandine...qui

		commence à la ligne 111...Elle doit pas parler avant, je pense...
26	I	Enfin, elle faisait pas partie des cinq
27	M	Voilà...Mais elle a pas commencé tout de suite parce qu'avant y'avait le monopole...le monopole des chefs...Donc, Amandine, qui n'avait pas parlé, s'est mise elle-même en cause...C'est-à-dire que...elle explique que... « cependant je crois que, enfin...qui n'en n'a pas fait ? »...C'est-à-dire que, elle dit, elle, qu'elle a fait déjà ce geste-là...Elle a autant de poids dans la deuxième partie de l'affaire que la jeune femme du début, qui avait dit : « Ça m'est arrivé à moi... »...
28	I	Julie, donc
29	M	<p>Julie, voilà...euh...Amandine a un poids important, et elle prend le pouvoir très facilement parce que elle a fait ce geste-là...Donc, les deux personnes qui ont vécu quelque chose d'identique prennent le pouvoir dans le groupe...Par rapport aux formateurs, c'est important...Euh...elle se met en cause, et elle implique chacun des individus du groupe, puisqu'elle est elle-même dans le groupe...Alors, les formateurs et les formés se retrouvent à égalité devant un problème majeur : c'est-à-dire qu'elle dit « Moi je l'ai fait et vous ? »...Les formateurs et les formés se retrouvent au même niveau...Ce qui n'est pas du tout évident dans un groupe où il y a des formateurs et des formés...C'est-à-dire qu'elle a totalement transformé l'économie du groupe...pendant un moment...Elle a donc divisé le groupe en transversal...C'est pas du tout le groupe formateur d'un côté et formés de l'autre...Là c'est ceux qui ont fait et ceux qui ont pas fait...Et ceux qui ont fait, se retrouvent beaucoup plus nombreux que ceux qui ont pas fait...Puisque trois formateurs sur quatre n'ont pas fait et deux formés sur quinze—je sais plus combien y'en avait – n'ont pas fait...Et alors, là, on voit nettement, d'abord une prise de pouvoir, ce qui est intéressant...Euh...et une bascule totale, parce que les formateurs, trois sur quatre et les autres formés, c'est-à-dire deux sur quinze, se retrouvent comme des vieux...Ce sont des vieux...Ils sont mis hors jeu parce que ce fameux geste n'a pas du tout le même sens pour eux que pour les formés, puisque les formés le pratiquent beaucoup plus que les formateurs...Et ça ne doit pas avoir le sens aussi gravissime que les formateurs donnaient à ce geste-là...Donc, moi j'ai vu là, une bascule de génération, et j'ai vu là, une bascule dans le groupe, qui est récupérée à un moment donné...mais tardivement...et qui a du amener chez les formateurs ...comment dire...des réactions qui essaient de récupérer leur pouvoir à la fin...Et qui amène surtout, la réaction très affective de Martine, qui doit être extrêmement choquée, parce que elle doit sentir que le groupe, finalement, ne trouve pas ça grave, et que les formateurs eux trouvent ça très grave...</p> <p>Bon, alors...Avant qu'Amandine parle de son vécu, là, y'avait eu un moment extrêmement intéressant, où les formateurs avaient parlé, essentiellement seuls, après l'histoire de la sanction...Alors, l'histoire de la sanction, se pose à un moment donné, à la ligne 89, et après les formateurs essaient de faire avancer le problème sur le sens du geste...Alors, le sens du geste...va être développé par les formateurs...Et ça soulève dans l'assistance des bruitages,</p>

		des rires...des brouhahas...Et, à ce moment-là, il m'a manqué quelque chose...Il m'a manqué...Il est impossible d'écrire ce que c'est des rires, des brouhahas et des bruitsages...Ce que je regrette...Parce que quand quelqu'un dit, par exemple, « Oh, on a bien compris », d'une façon ironique, hein, la salle rit, on comprend...Mais quand on entend « Bon, on se remet tous ensemble, on en reparle après.. »...Ils retournent à leur place initiale, mais y'a un brouhaha...Bon...A la limite, le brouhaha, c'est peut-être les chaises déplacées...Enfin, on peut imaginer...Mais là, moi ça m'a manqué...Par exemple, à la ligne 100, le formateur Pierre explique son histoire, là, où il se met gracieusement en avant... « J'ai eu de la chance parce que j'étais debout à côté de lui...En le disant je me suis rendu compte » etc. ... « parce que si le gamin avait refait le geste... » et après, y'a un brouhaha... « j'aurais été complètement désarmé... » Grande discussion inaudible...Mon problème, c'est que je ne sais pas la qualité du bruit qu'il a eu dans le groupe à ce moment-là...Et comme je ne le sais pas, je ne peux pas imaginer, la qualité de ce qui s'est passé dans le groupe...Alors que si j'avais entendu un brouhaha, euh...désapprobateur, brouhaha rigoleur...claquer les bureaux...enfin...
30	I	C'était plutôt sympathique
31	M	C'est une grande difficulté de suivre, finalement, quand il y a une transcription
32	I	Absolument
33	M	Quand il y a « Mais honnêtement, je l'ai pas fait non c'est vrai » et « <i>de plus en plus de remous des formés</i> »...Les remous des formés, c'est difficile à imaginer, et ça, automatiquement, a un sens sur l'intervention suivante...Et ça, j'ai eu du mal avec ça...J'ai été obligée de me sonoriser, de le lire fort en sonorisant...
34	I	C'est une des limites de la transcription seule
35	M	C'est très difficile
36	I	Avec la transcription, on voit certaines choses et pas d'autres...
37	M	Oui, tout à fait...Tout ce que je dis là, c'est pas évident que ce soit très juste, hein...Et puis en plus, c'est pas évident que ce soit très juste, hein...en dehors du fait que j'ai pas tout compris...Donc, j'ai déjà dit que le formateur Pierre énonçait les règles et les transgressait, l'analyse sonore...j'en ai parlé...Alors, hier soir j'y ai re-travaillé...euh... c'était un peu tard...Ah oui, par rapport au contenu davantage, et plus tellement l'analyse qualitative, formelle, de structure...Euh...les sujets qui sont débattus en première partie m'ont paru soulever beaucoup d'intérêt...et la parole je l'ai trouvée libre et simple entre les divers formés...J'ai trouvé qu'ils s'écoutaient et qu'ils avaient du respect les uns pour les autres...Ils se coupent peu la parole, ils se...ils font attention à...et ils rebondissent...sur les paroles des autres...Enfin, euh...c'est intéressant...Euh...ligne 57...qu'est-ce que j'ai noté ? ...Voilà...A un moment donné, la formateur Eliane pose des questions...puisqu'on lui demande de poser des questions...Donc, elle continue à poser des questions, puisqu'il y en a déjà deux ou trois qui sont posées...et les questions qu'elle choisit c'est : « Que mettriez-vous en place pour que ce comportement ne se reproduise pas »...Apparemment, c'était la même chose, à quelque

		<p>chose près, que les questions précédentes...euh...Et elle introduit deux questions que je trouve sans lien avec ce qui s'était passé avant...et qui amplifient extrêmement et de façon vraiment importante le problème, tout en étant, il me semble, un peu décalé...Parce que deuxième question : « Faut-il toujours nier la parole d'autres qui viennent vous rapporter des faits ? »... Faut-il toujours nier la parole des autres ?...Je n'ai pas du tout entendu une ...évoquer quoi que ce soit de cet ordre dans la première partie...Il me semble que les jeunes formés ont toujours...Qu'après, à un moment donné, ils discutent par la suite, le sens du fait d'avoir rapporté à la maîtresse que c'était dans son dos...Mais « Faut-il toujours nier ? » ça ressemble à un résumé de la première partie, et en réalité, ça n'en est pas un du tout...Je pense que là, y'a quelque chose qui n'est pas juste par rapport au contenu premier...Je pense que c'est un plaquage de ce qu'elle a dans la tête, elle...</p> <p>Ensuite, « dans ce genre de conflit, y'a un savoir à institutionnaliser dans le règlement de ce conflit »...Alors ça... je ne comprend pas ce que ça veut dire...Euh...il y a un savoir à institutionnaliser...Est-ce que ça veut dire qu'il est normal d'aller dire à l'équipe éducative...le savoir ça peut être l'affaire...institutionnaliser...l'équipe éducative dans son ensemble ça devient...Comment dire, l'équipe éducative étant vu comme le lieu institutionnel...Est-ce que c'est ça qu'elle veut dire d'une façon si compliquée...Est-ce qu'elle veut dire d'une façon compliquée : il y a quelque chose de cette affaire qui est à rapporter à l'équipe éducative... ? Est-ce que c'est ça qu'elle veut dire ? Est-ce que c'est autre chose ? Je n'ai rien compris à cette phrase...Alors je ne vois pas comment un formateur peut poser une question que l'on écrit au tableau... alors que l'on n'y comprend rien...Enfin, moi je n'y comprends rien...J'espère que les autres ont compris...En tous cas, personne n'a utilisé ces deux questions-là, après, par la suite...D'autre part, elle parle tout de suite après de la question de la place des parents dans l'école...C'était pas l'objet non plus...Donc, je ne...je pense que le vocabulaire de cette formateur est voulu plus technique, plus élaboré, plus intellectuel...et plus à la mode théorique que ce que disent les formés...Et en réalité, je pense que la réflexion réelle sur le sujet a été faite par les formés et pas par les formateurs...</p> <p>Alors, j'avais noté hier soir aussi, l'évident écart entre les formateurs, plus sensibles au sens du geste, et les réactions des formés qui étaient plus jeunes et plus pratiquants de ce genre de geste...plus distanciés personnellement, et puis...ça j'en ai parlé...J'ai terminé sur ce que j'avais préparé...</p>
38	I	Bon, je vais te poser une dernière question, et puis on s'arrêtera...Donc,
39	M	Oui, oui, j'ai du lait sur le feu
40	I	Alors, juste une petite dernière question...Est-ce que tu penses que finalement, suite à cette séquence de formation professionnelle...Les formés ont été confrontés à un problème qui est : face à un geste indélicat ou quelque chose d'analogue, que faire ? Est-ce que tu penses que les formés ressortent justement formés, de cette séquence ?
41	M	Ah, moi je pense qu'ils ressortent formés mais pas par ceux auxquels on pensait comme

formateurs...Enfin formés.... !!! On n'est jamais formés, réellement, comment dire, à la surprise !!! Parce qu'un geste comme ça, quand il t'arrive à toi, dans ton dos, et que tu entends un brouhaha devant toi qui te dit « houaaaiiis, y'a quelque chose derrière !!! » tu ne sais pas comment tu vas réagir, même quand tu en as discuté...Le fait d'en discuter, le fait d'avoir entendu des réactions, le fait d'avoir pensé, te fait, comment dire, te rassure un peu, et te permet de penser que c'est possible...Et donc, tu es moins surpris...Mais il arrive toujours, dans l'éducatif, avec des enfants qui sont de générations différentes, des choses que tu n'as pas imaginées...La preuve, c'est que ça se passe dans le groupe, là...Puisque, à un moment donné, les formateurs se retrouvent surpris par les formés qui n'ont pas du tout la même vision des choses qu'eux, puisqu'ils pratiquent eux un geste, effectivement grossier, effectivement qui a un sens, mais pour eux, ça n'a pas du tout le même sens...Comme par exemple, quand on dit le mot « con », y'a plein de gens qui disent le mot « con »...Brassens avait écrit une très jolie chanson là-dessus...en disant que le mot représentait une si belle partie du corps que ...c'était dommage d'en avoir fait un mot grossier...Mais qui réellement se souvient du mot grossier quand il dit, euh... « con », au volant de sa voiture... ??? Je pense que là, les formateurs doivent le dire plus souvent que faire le geste...C'est un problème de génération et d'habitude dans les mots grossiers...Y'a toujours eu des mots grossiers, y'a toujours eu des jurons...Mon grand-père en employait, je pense que tout le monde en emploie quand il bricole... Moi, je limite les jurons et les mots grossiers à « merde », et encore c'est très rare...Mais, il n'empêche que ça existera toujours...Donc, la surprise existe par les générations qui viennent, qui te mettent dans une situation que tu n'as pas prévue – mais sur ce plan là, hein, la surprise ne vient pas toujours comme ça – mais dans la situation éducative, il est très habituel d'être surpris par la génération du dessous...Parce que l'éducatif, c'est quand même comme ça...Y'a un formateur qui pense qu'il a le pouvoir, et puis, y'a un formé, qui en sait moins, a priori...Sauf sur certains plans...Et, c'est plus dans une dynamique, me semble-t-il, et dans un intérêt réciproque que ça peut évoluer, que dans une vraie relation descendante du formateur vers le formé, comme on l'a vu pendant très très longtemps...Il me semble que ça n'est plus comme ça du tout...Ca n'a été « descendant » « Moi je sais, toi, je t'apprends », que jusque dans les années euh...j'sais pas moi...soixante, peut-être...et encore, pour les enfants de milieu très favorisé et bourgeois qui acceptaient la contrainte...Y'a toujours eu des enfants qui n'acceptaient pas ça, et des formés qui étaient plus revendiquants...Je pense que là, normalement, tout le monde est ressorti du groupe formé de quelque chose...mais pas tous de la même chose...Je pense que les formateurs ont été déstabilisés...Ca a dû les gêner...Je ne sais pas comment ils s'en sont sortis...Et après, au niveau personnel, ils ont dû apprendre aussi...Je pense que la prochaine fois, ça se passera pas comme ça...Le fameux geste, pour eux, peut-être qu'il a changé de sens aussi...Ou qu'ils ont compris que pour une autre génération, ça n'avait pas le même sens, euh...Les formés, moi je pense que ça les a aidés et, comment dire, à prendre de la distance par rapport, au problème posé par des enfants qui ont, à

		<p>un moment donné, un comportement...euh...grossier, incorrect...C'est quelque chose qu'on rencontre très, très, très fréquemment dans les collèges, quand même...Les enfants savent que les gestes ou les phrases qu'ils emploient sont grossières...Lorsqu'ils les emploient de façon détournée, à l'égard d'une enseignant, si l'enseignant relève le mot, ou la phrase, ou le geste...immédiatement l'enfant dit : « C'était pas à vous que je parle, c'était à mon camarade, là-bas, un tel, à l'autre bout de la salle »...Le professeur bien sûr, le prend pour lui, et il n'a pas tort...Et quand même, c'est pas aux vieux singes qu'on apprend à faire la grimace...Donc, les élèves se retrouvent immédiatement dans mon bureau...Et, c'est vrai que moi, je trouve très intéressant de leur expliquer le « sens » (<i>avec une pointe d'humour</i>)...Parce qu'ils connaissent un peu « le sens » mais ils n'osent sûrement pas l'expliquer à deux adultes qui attendent qu'on explique « le sens »...Et comme ils sont très gênés pour expliquer « le sens » (<i>en continuant dans l'humour</i>), moi je le leur explique devant l'adulte qui a été concerné et devant eux...Et ensuite, ils font des excuses devant l'adulte...Euh, d'habitude, ça ne se reproduit jamais...Donc, à la fois y'a une explication, parce que je trouve important qu'on aille jusqu'au bout des explications, on est dans un lieu éducatif...Et, on ne peut pas faire semblant de croire que les enfants savent tout...Si les enfants ne le savent pas, ou ne sont pas capables de l'exprimer, moi je l'exprime avec des mots, devant le professeur qui, lui-même, d'habitude, est extrêmement mal à l'aise...Ce que je trouve très amusant...Donc, je m'amuse deux fois...Une fois devant la tête du gamin, une fois devant la tête du professeur...J'ai de moins en moins besoin de faire des interventions de ce genre...C'est très vilain, ce que je raconte, mais c'est très amusant...</p> <p>Alors, est-ce que moi, là dedans, je fais office de formateur pour l'un et l'autre ? Est-ce que je me forme en même temps ? C'est probable...parce que je le fais de plus en plus facilement et ça marche de mieux en mieux...Et y'en a de moins en moins...Bon, parce que y'a ça aussi, hein...Y'a un problème de...comment dire...l'intérêt est que tout le monde comprenne et que ça ...ça s'atténue, voire ça disparaît...Parce que le but, c'est pas de faire proliférer les gestes grossiers dans les écoles...quand même...Donc, l'intérêt, c'est de savoir réagir soi-même, et que après ça disparaisse comme symptôme...Mais, une fois qu'y aura plus celui-là, y'en aura un autre...C'est pas bon, on réagira, on trouvera...Voilà...Est-ce qu'il y a une autre question ?</p>
42	I	Je pense que ça ira très bien...
43	M	Ca ira très bien...Bon, tant mieux ...Au revoir, madame...
44	I	Au revoir madame...