

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

NORBERT FROGER*

Résumé

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

61

Abstract

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

* - Norbert Froger, académie de Basse-Normandie.

Resumen

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

Zusammenfassung

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

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

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

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

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

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

LE PROCESSUS DE PROBLÉMATISATION

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

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

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

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

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

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

64

L'ANALYSE DE LA PRATIQUE

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

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

Déterminer la position du problème

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

Construire le problème

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

Élaborer une solution

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

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

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

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

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

ANALYSE DE LA SITUATION

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

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

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

66

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

ANALYSE PROBLÉMATISANTE D'UNE PRATIQUE SINGULIÈRE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

• Le second problème : la gestion pédagogique de la situation

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

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

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

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

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

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

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

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

La position du problème

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

La construction du problème

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

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

Tableau 1 : analyse qualitative de la construction du problème

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Un problème pédagogique

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

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

• Le troisième problème : la gestion didactique de la situation

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

Un problème didactique

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

LA SOLUTION DU PROBLÈME

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

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

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

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

132 E. *Non, non.*

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

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

La problématisation après-coup

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

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

CONCLUSION

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

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

BIBLIOGRAPHIE

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

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

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

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

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

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

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