



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Jenni, P./Awais, N./Heinzen, S./Muster-Brüscheiler, S., Pellaud, F. & Solar, M. (2015).
«Voulez-vous problématiser avec moi ?». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19
, 165-181. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2015.184>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Philippe Jenni, Nicole Awais, Samuel Heinzen, Sabine Muster-Brüscheiler, Francine Pellaud, Marco Solar, 2015



«Voulez-vous problématiser avec moi ?»¹

Philippe JENNI² (SSED, IUFE Genève, Suisse), **Nicole AWAIS**³ (Haute Ecole Pédagogique Valais, Suisse), **Samuel HEINZEN**⁴ (Haute Ecole Pédagogique Fribourg, Suisse), **Sabine MUSTER-BRÜSCHWEILER**⁵ (éducation21, Lausanne, Suisse), **Francine PELLAUD**⁶ (Haute Ecole Pédagogique Fribourg, Suisse) et **Marco SOLARI**⁷ (IUFE Genève, Suisse)

La problématisation est une compétence qui consiste à formuler une question ou une problématique en articulant différents présupposés ou représentations, en mettant en discussion ce qui est connu et inconnu (De Ketele, 2006 ; Fabre, 2014 ; Jonnaert, Ettayebi, & Defise, 2009 ; Perrenoud, 1997). Il s'agit d'un processus par lequel ceux ou celles qui se posent une question vont élaborer des hypothèses en veillant aux différents niveaux de langage imbriqués, aux différentes épistémologies présentes tout en évitant le militantisme dans la recherche « co-active » d'une solution raisonnée et justifiée parmi différentes possibilités.

Dans le contexte scolaire, le problème est généralement déjà construit (Fabre, 2014). Les activités demandées aux élèves consistent à répondre à des questions et il est plus rare qu'ils soient invités à s'en poser et à en réaliser un travail suivi à leur propos, à s'exercer à une démarche de problématisation.

Le Plan d'études romand, abrégé PER (CIIP, 2010), déclare dans ses finalités de l'école publique que celle-ci doit développer auprès des élèves la capacité à comprendre son environnement humain, social et politique

1. Les éditeurs du présent numéro ont reçu par ailleurs cette contribution spontanée, rédigée par plusieurs auteur.e.s de différentes institutions romandes de formation des enseignant.e.s. Certes, elle ne pouvait pas être incluse dans le numéro régulier qui ne comprenait que des contributions issues de la journée de mai 2014. Mais vu sa problématique et les auteur.e.s, il nous paraissait souhaitable de rendre le texte accessible : il enrichit la discussion sur la tâche et l'exercice.

2. Philippe.Jenni@unige.ch

3. nicole.awais@bluewin.ch

4. HeinzenS@edufr.ch

5. sabine.muster@education21.ch

6. pellaudf@edufr.ch

7. marco.solari@unige.ch



(Présentation générale, pp. 12-13). Cette compréhension implique, entre autres, d'apprendre à questionner une situation, à se questionner, comme le précisent les Capacités transversales *Communication* et *Stratégies d'apprentissage*⁸ (PER, CT, pp. 8-9). Elle s'inscrit dans l'étude des langues où l'on incitera les élèves à «analyser et évaluer les pratiques langagières et communicatives ainsi que leurs caractéristiques, de se questionner à propos de leur sens et des intentions qui les fondent pour mieux comprendre les mécanismes de la communication» (CIIP, Langues, cycle 2, p. 7). Pour les disciplines qui se réfèrent aux sciences (mathématiques, sciences de la nature et sciences humaines), le PER intègre de façon explicite le questionnement et y ajoute la dimension de la problématisation. Ainsi, les mathématiques et les sciences de la nature visent à permettre aux élèves «d'identifier des questions, de développer progressivement la capacité de problématiser des situations» (PER, MSN, notamment au cycle 2, p. 5-7) et «en sciences, le nœud de la démarche se trouve dans la modélisation du phénomène, comprenant la problématisation de la situation» (*ibid.*, p. 11). En sciences humaines et sociales, la géographie «(...) amorce un questionnement sur l'utilisation de l'espace, son organisation et les acteurs concernés; ce questionnement prend une place centrale au cycle 2 et se prolonge au cycle 3» (PER, SHS, cycle 2, p. 73); de même en histoire, où petit à petit «le questionnement historique et le travail sur document deviennent plus présents» (*ibid.*, p. 89). Un objectif d'apprentissage commun à ces deux disciplines et à la citoyenneté invite à «se questionner sur des problématiques de sciences humaines» (PER, SHS 13-23-33). Enfin, le lexique de sciences humaines définit l'opération de problématisation comme étant «[l'] étape d'une démarche pédagogique ou de recherche qui consiste à lister les interrogations, les hypothèses, les caractéristiques ou les éléments connus en lien avec une question ou une situation donnée, puis à les organiser, les relier ou les hiérarchiser afin de dégager des unités de travail» (*ibid.*, p. 103).

Plusieurs Moyens d'enseignement romands⁹ (abrégiés MER), nouvellement introduits, intègrent explicitement des démarches de «problématisation». De nombreux défis se présentent pour mener à bien ces démarches, selon les observations réalisées dans les classes, les avis récoltés auprès des enseignants qui les pratiquent et les constats réalisés par divers formateurs et chercheurs. Ces défis interpellent formateurs et enseignants, aussi bien en formation initiale que continue. Ils concernent d'abord la dimension pédagogique : comment exploiter au mieux les productions réalisées par les élèves, gérer les interactions pour aboutir à une problématique qui fasse sens pour eux? Ils se rapportent aussi à deux autres capacités liées à la transposition didactique : celles de pouvoir déceler les enjeux

8. «Développement d'une méthode heuristique : émettre des hypothèses ; générer, inventorier et choisir des pistes de solutions ; examiner la pertinence des choix».

9. Citons notamment, pour le cycle 1 : *Guide pour l'enseignement – Géographie, histoire, sciences de la nature 1^{re}-2^e et 3-4* (Larpin & al., 2012, 2014), pour le cycle 2, en géographie : *Habiter-5^e et Mon canton, un espace – 6^e* (Jenni & Mauron, 2013, 2014) et en histoire : *L'Atelier de l'Histoire 5^e-6^e* (Amstutz & al., 2014). Au secondaire II, cette thématique est développée en particulier dans le cadre de la philosophie et de la science des religions.



sous-jacents d'une situation (que l'on doit être capable de « déconstruire », selon un éventuel outillage disciplinaire) et celles de maîtriser les objectifs d'apprentissage susceptibles d'être visés par la construction de la problématique (soit la « reconstruction » didactique).

Si l'importance de ces approches de problématisation est largement valorisée par les programmes officiels, les moyens d'enseignement, les praticiens et les chercheurs, les travaux en didactique francophone qui ont exploré « comment faire » pour construire ce savoir des questions sont relativement rares, hormis dans le champ des mathématiques (Brousseau, 1991, 1998) et des sciences naturelles (notamment Orange, 2006, 2007, 2011 et Orange, 2011). En sciences humaines, et en géographie plus particulièrement, la plupart des recherches s'attachent davantage à cerner les caractéristiques d'un bon problème qu'à explorer les conditions du processus de problématisation avec les élèves (Jenni, Sgard & Varcher, 2013). Le *Groupe de recherche-action en didactique de la géographie*¹⁰ de l'IUFE à Genève s'est attelé à développer la réflexion sur la problématisation dans une analyse qui s'est réalisée dans un va-et-vient entre activités réalisées dans les classes et travail en séminaire. Relativement à l'étape où l'on va chercher à formuler des questions problématiques en collectif, le groupe s'est largement appuyé sur les travaux de Fabre (1999, 2009) pour considérer que le « savoir des questions » est spécifique et différent du « savoir des réponses » et que, parallèlement, « construire des problèmes [...] exige de descendre [...] dans les différentes disciplines. » (Fabre, 2009, p. 150). Ainsi, à partir d'une même *situation*, il est possible de développer un questionnement différent qui dépendra du regard disciplinaire que l'on utilisera, ou des « lunettes » que l'on chaussera pour l'interroger.

La présente contribution fait suite aux réflexions menées lors d'une journée du Réseau¹¹ EDD des formatrices et formateurs de Suisse latine, qui posait les trois questions centrales suivantes : quels sont les apports des différentes disciplines scolaires ou d'une approche transversale comme l'EDD (Education en vue d'un développement durable) pour réaliser une démarche de problématisation avec les élèves ? Comment mener une telle démarche avec les élèves ? Quelles en sont les difficultés et les leviers ?

Pour explorer ces questions, cet article¹² montrera dans un premier temps comment la problématisation s'inscrit dans les différentes disciplines scolaires et dans une approche transversale. Une deuxième partie présentera les étapes et caractéristiques qui favorisent une démarche de problématisation avec les élèves. Dans une troisième partie, ces étapes seront reprises

10. Ce groupe, initié en 2010, est composé d'enseignants, de formateurs et de chercheurs : <http://www.unige.ch/iufe/recherches/groupe/Didactiquedelageographie.html>.

11. Ce réseau réunit des formatrices et formateurs d'enseignant-e-s (du primaire au secondaire II) des Hautes écoles pédagogiques et professionnelles romandes et tessinoises, de l'Université de Genève, concernés par l'Education en vue d'un développement durable <http://www.education21.ch/fr/formation/reseaux>

12. Ainsi, les auteurs, avec leur propre style, ont contribué à restituer les idées énoncées, ce qui explique une certaine disparité dans le style d'écriture que le lecteur voudra bien excuser.



pour être illustrées par des exemples d'activités réalisées dans les classes. Une dernière partie explorera pour chacune de ces étapes les freins et leviers dans la mise en œuvre de cette démarche.

La problématisation sous l'angle des sciences et de l'EDD

Comment les disciplines scolaires ou les approches transversales considèrent-elles la problématisation? Qu'apportent-elles au projet éducatif? Nous tenterons de dresser un rapide aperçu de ces conceptions pour les disciplines et approches qui concernent les auteurs de cet article.

La problématisation en sciences humaines et sociales (SHS)

Activité indispensable dans le cadre des recherches en sciences humaines, la problématisation s'est invitée dans le monde scolaire. Même si l'activité scientifique et sa transposition à l'école n'ont pas la même finalité, sa présence se justifie par les finalités éducatives assignées au domaine SHS, à travers le trio de disciplines qui les représentent fréquemment en milieu scolaire (géographie, histoire, citoyenneté). Comme nous l'avons présenté en introduction, ces disciplines visent en effet «la compréhension du monde dans lequel on vit, pour s'y insérer et contribuer à son évolution dans une perspective de développement durable» (PER, SHS, cycle 2, p. 65). Cette compréhension passe par une capacité à questionner des situations issues du monde social, dans la perspective de former des élèves futurs citoyens éclairés, autonomes et critiques. Pour proposer une compréhension du monde, la problématisation s'appuie sur différents éléments tels que les perspectives, les avis, les arguments des différents acteurs impliqués et leurs intérêts, les dimensions et les échelles spatiales et temporelles, etc. Elle prend aussi en compte l'incertitude et la complexité de toute question sociale.

La problématisation dans l'approche de la dimension éthique

Problématiser en sciences humaines active le questionnement éthique, car la compréhension de l'humain passe par l'étude de son agir. Or, comme l'humain est ici son propre sujet d'étude, la réflexivité éthique entre structurellement dans l'acte d'apprendre. Bouchard, Desruisseaux & Daniel (2013) mettent en évidence trois composantes de l'éducation éthique intriquée ici dans la problématisation en SHS : la formation personnelle, l'éducation à l'autre et l'éducation à la société. Ces trois composantes se combinent, au minimum par paire, selon les thématiques SHS traitées. L'éthique est ainsi une pensée complexe qui trouve dans la problématisation une modalité d'étude adéquate : dans le cadre d'une école favorable à la démocratie, elle amène alors son enjeu propre, articulé autour de la diversité des valeurs et de leur cohabitation viable (Loobuyck & Sägerser, 2014). Cette tension amène tout autant au respect de la diversité qu'à l'institution de limites normatives. L'éthique est ainsi la continuelle problématisation de l'équilibre entre des règles collectives et des choix de vie individuels.



La problématisation en Sciences naturelles (MSN)

La problématisation, telle que nous l'envisageons, n'est pas la recherche d'une réponse. C'est au contraire, la capacité à faire émerger de son environnement - au sens large - des questions pouvant servir de base à une recherche. Celles-ci, vont peu à peu prendre la forme d'hypothèses, à travers la mise en œuvre d'une démarche scientifique. C'est à travers cette pratique que les conceptions vont émerger, se transformer (Giordan, 1998) et les savoirs se construire, apportant, une réponse à la question. Mais celle-ci n'est pas l'élément le plus important, du moins, pour l'apprendre. En fait, comme le dit Stevenson (1878) : « L'important n'est pas la destination, mais le voyage »...

La problématisation dans les approches transversales et l'EDD

La problématisation telle qu'envisagée à travers cet article est une excellente porte d'entrée à une éducation en vue d'un développement durable. De par son questionnement qui, si on lui en laisse l'opportunité, offre des ouvertures inter, voire transdisciplinaires, elle offre à l'enseignant la possibilité de tisser ce « fil rouge » que représente la formation générale dans le PER (Pellaud, 2011). En questionnant le monde qui l'entoure, en posant les questions qui l'intéressent, l'élève s'investit dans des recherches de connaissances qui auront plus de chance d'avoir du sens pour lui. Il développe par là-même des compétences transdisciplinaires, telles que la recherche d'informations pertinentes, leur hiérarchisation, ce qui nécessite également un esprit critique et, dans une certaine mesure, la clarification de ses propres valeurs (Pellaud, 2013). L'un des rôles de l'enseignant est de permettre à ses élèves de développer, à travers la problématisation, une vision systémique¹³ et une pensée complexe incluant notamment l'incertitude. Ce faisant, il a toutes les chances de voir qu'au fil du temps chaque discipline va devenir un véritable outil au service du développement de l'autonomie de l'apprenant.

Nous nous intéresserons maintenant à la mise en œuvre d'une démarche de problématisation en milieu scolaire. Comment placer les élèves en posture d'apprendre à problématiser ? Quels dispositifs élaborer pour développer ces capacités ?

Les étapes d'une problématisation

Deux moments sont incontournables à toute démarche de problématisation. Un premier temps invite les élèves à considérer une *situation* – un élément ou événement du monde, qui n'est par essence pas disciplinaire, pas ou peu didactisé – à propos de laquelle ils pourront réagir (par des interrogations, des suppositions, des affirmations, des prises de position, etc.). Un deuxième temps consiste à élaborer une *problématique* qui fait sens pour les élèves à partir de leurs productions. Elle peut revêtir la forme de mises

13. Un système est un ensemble d'éléments qui ont une influence les uns sur les autres. Une approche systémique tente de définir ces éléments ainsi que la nature de leurs interactions.



en tension entre des propos contraires, des questions que l'on reformulera pour les rendre collectives. Ces deux moments se distinguent d'un autre «versant» des tâches, celui de chercher des réponses.

Cette démarche pour problématiser a été opérationnalisée par la notion d'*élément déclencheur* (Hertig et Varcher, 2004), qui – bien que développée dans le cadre de la didactique de la géographie – comporte des caractéristiques qui nous paraissent communes à plusieurs champs disciplinaires. Davantage qu'une simple «mise en situation», l'élément déclencheur est une véritable phase d'enseignement-apprentissage en soi, de par ses buts, sa mise en œuvre (l'élève s'exerce à problématiser) et la place qu'elle occupe dans le dispositif didactique (un temps et de l'importance lui sont accordés, une phase d'institutionnalisation permet de mettre en évidence les apprentissages réalisés).

L'élément déclencheur vise les finalités suivantes :

- éveiller l'intérêt et la motivation des élèves, les mettre en projet en leur faisant percevoir l'intérêt du thème ou de la situation présentés ;
- faire émerger et expliciter les savoirs de référence, les représentations mentales des élèves ;
- susciter des questions qui fassent sens pour le plus grand nombre d'élèves, construire collectivement une problématique qui stimulera la recherche de réponses.

L'élément déclencheur comporte trois étapes chronologiques :

1. **L'amorce** est le moment où l'élève est confronté à un élément d'une situation issue de son environnement, susceptible d'être questionné. L'amorce comporte un support destiné à faire réagir (images fixes ou animées, textes, dessins, objets, etc.) et une consigne qui invite à réagir, à produire une trace, de préférence de façon individuelle pour s'assurer que chacun puisse s'exprimer librement, sans jugement ni influence des autres ou de l'enseignant. Le choix de cette amorce doit répondre à une double exigence pour viser les finalités énoncées ci-dessus : *ouvrir sur la complexité* du monde dans lequel elle s'inscrit, tout en garantissant une *accessibilité pour tout élève*, aussi bien du point de vue cognitif (l'élève peut comprendre la situation en fonction de son âge et de son développement) qu'opérationnel (il peut entrer dans la tâche rapidement, sans aide de l'enseignant).

L'amorce invite les élèves à agir et à réagir : la consigne adressée à l'élève est formulée sous forme d'une question «ouverte» pour permettre l'expression des savoirs qui seront mobilisés, mais aussi des sentiments, des émotions. Il ne s'agit en aucun cas ici d'une question qui «vérifie le savoir», qui renverrait implicitement à la tâche habituelle du métier d'élève.

2. **La mise en commun** est le moment où l'on recueillera les réactions des élèves : des prises de position, des constats, de premières suppositions



et questions. Pour l'enseignant, elle permet d'opérer un premier diagnostic des savoirs présents auprès des élèves, de leurs représentations, de la manière avec laquelle ceux-ci interprètent et questionnent la situation qui leur est soumise. Pour les élèves, elle peut enrichir leurs connaissances sur le sujet, mais surtout, révéler qu'une même situation aboutit à différentes compréhensions et positionnements, provoquer une « rupture » dans une pensée égocentrée et par là-même, stimuler le questionnement.

Cette étape peut débiter par un moment où chaque élève prend connaissance (par affichage ou présentation orale) des productions réalisées par ses camarades en réponse à la consigne de l'amorce. Elle peut aussi se dérouler d'emblée en collectif. L'enseignant notera au tableau les réactions et propositions des élèves par des mots-clés pour ne pas en oublier les contenus et aider à formuler des problématiques lors de l'étape suivante.

3. **La construction d'une problématique** est le moment qui vise à mettre en lien les éléments produits aux étapes précédentes pour mettre en évidence des tensions, des controverses, des interrogations. Le but est d'aboutir petit à petit - par reformulations successives - à une ou plusieurs questions collectives de type « questions-problématiques¹⁴ » ou à des « affirmations provocatrices ou contradictoires¹⁵ ». Quelles que soient leur formulation, ces problématiques présenteront les caractéristiques suivantes :

- constituer une *proposition ouverte*, à laquelle il n'est pas possible de répondre par « oui/non » ou par un élément factuel indéniable (par exemple : quels sont les différents pays qui entourent la Suisse ?), sous réserve que certaines questions aux réponses a priori simples peuvent cacher de véritables problématiques (« quels sont les continents du Monde ? » exigera de questionner la définition de continent, loin d'aller de soi) ;
- engager à penser à la complexité : présenter des réponses multiples, des positions intermédiaires.

Pour formuler des questions ouvertes, on peut s'aider des mots interrogatifs tels que *comment, pourquoi, dans quels cas...*

Dans la partie suivante, nous nous proposons d'illustrer cette démarche en présentant quelques activités réalisées dans les classes. Certaines d'entre elles éclairent plus particulièrement un moment ou l'autre des trois étapes de la démarche de problématisation présentée ci-dessus. Certaines

14. Ou « questions problématisantes » : les deux expressions sont employées dans le champ de la recherche et des pratiques, bien que l'une et l'autre ne sont pas totalement synonymes.

15. Par exemple, pour une affirmation provocatrice : « Il n'y a plus d'espace naturel dans notre ville ! » (qui porte la question sous-jacente : *est-ce vrai ?*) ; pour une affirmation contradictoire : « Oui, les occidentaux doivent intervenir en Syrie pour venir en aide / Non, ils ne doivent pas intervenir sous peine d'être des agresseurs ».



s'inscrivent d'emblée dans une discipline définie, d'autres débutent par une approche transversale pour convoquer une ou plusieurs disciplines dans un deuxième temps, selon le questionnement élaboré.

Applications en classe

Vue de ma classe

L'outil pédagogique «Vu de ma classe» a été développé par l'équipe de recherche ID¹⁶ de la HEP de Fribourg¹⁷ dans le but de travailler spécifiquement la démarche de problématisation. Partant d'images dont le côté esthétique prime, le premier objectif de cet outil est de permettre à l'élève de se questionner au-delà des évidences, des apparences, au-delà de la beauté de l'image et de ce qui est simplement visible sur la photographie. Pour l'y aider, le concept transversal de «transformation» va servir de fil rouge. Quelle transformation l'image nous suggère-t-elle? A quoi cette transformation est-elle due? Pourquoi le photographe a-t-il choisi de faire cette image? Que veut-il nous dire? Quel est le rôle de l'artiste dans la société?

Ces questions ouvertes vont servir d'*amorces* pour permettre aux élèves de faire émerger une problématique qui peut être celle de l'artiste, mais qui peut également s'en écarter. Par exemple, une photographie d'éléphants traversant un marais peut faire émerger autant la disparition des zones humides que leur pollution ou le braconnage et l'exploitation illégale de l'ivoire. Comme évoqué plus haut, ce n'est pas tant la «destination» qui est importante, pourvu que le «voyage» emmène l'élève à travers la découverte de la complexité qui se cache derrière cette image.

Une première *mise en commun* va permettre de définir la ou les problématiques, issues des questions «naïves» proposées par les élèves. La *construction de la problématique*, à proprement dit, va se faire à travers la découverte des liens entre les domaines écologiques, sociaux et économiques, à travers l'identification des étapes historiques des éléments constitutifs du problème soulevé, de leur situation géographique, voire géopolitique, de la compréhension des tenants culturels, voire religieux, et de la confrontation des conceptions et des idées reçues avec les connaissances scientifiques.

Une seconde *mise en commun* se fera par la mise en perspective de cet ensemble d'informations à travers le débat. Autant de situations qui permettent de traverser tous les domaines du Plan d'études romand... et même plus! Ajoutons à cela que l'objectif final de cet outil est de passer d'une problématique globale, située au niveau planétaire, à une problématique identique, mais locale à travers la mise en œuvre d'une pédagogie de

16. Unité de recherche en didactique des sciences et d'éducation en vue d'un développement durable.

17. Cet outil est proposé sur le site : <http://vudemaclasse.friportail.ch/>.



projet (Pellaud, 2014). La disparition des éléphants prise en exemple plus haut, peut conduire à poser la question du loup en Suisse ; celle des zones humides d'Afrique, de questionner la manière dont nos régions ont géré les leurs. Durant cette phase, les élèves deviennent à leur tour des artistes-photographes. Munis de leur appareil, ils vont tenter de faire une photographie qui illustre la problématique travaillée, mais dans leur environnement proche. Cette activité peut conduire à l'élaboration d'une exposition, d'un site internet, d'un journal. A partir de là, le questionnement réapparaît : est-ce que la situation helvétique est identique à celle étudiée préalablement, au niveau des causes, des effets ? Quelles actions ou décisions humaines lui sont associées ? A qui ces dernières profitent-elles ? A l'écologie ? A l'économie ? A l'homme ? Et si elles s'avèrent néfastes, que pourrions-nous faire pour changer les choses ? Et au contraire, si elles s'avèrent profitables, comment les promouvoir ? Cette dernière phase permet de faire entrer les élèves dans une pensée prospective. Evitant le « y a qu'à » simpliste, elle cherche à tenir compte de toute la complexité de la situation dans la recherche, si ce n'est d'une solution, mais du moins d'un optimum. Une manière de comprendre dans quelle mesure notre action individuelle peut ou non influencer le cours des choses.

Exploitation des productions d'élèves

La discussion à visée philosophique

La problématisation constitue avec la conceptualisation et l'argumentation l'un des trois pôles dynamiques d'une discussion à visée philosophique (DVP) (Tozzi, 2001). La DVP permet de travailler la pensée complexe réflexive dans la perspective de coordonner autour de la recherche de solutions concrètes et proches du quotidien des élèves, les désaccords idéologiques afin de favoriser un vivre ensemble démocratique (Tozzi, 2002). Cette approche, de même que celles appartenant à la nébuleuse des pratiques de philosophie pour enfants et adolescents (Daniel, 1998 ; Lalanne, 2002 ; Lipman, 2006), va mettre en évidence le fait que toute problématisation repose sur des notions qui vont pouvoir être conceptualisées, c'est-à-dire explicitées et définies. Sur ces définitions peut s'engager un débat, compris comme la mise en évidence des liens de causalité qui permettent, au travers des concepts utilisés, de constituer une problématisation. Ainsi la confrontation des arguments et la conception de définitions, qui s'appellent l'une l'autre au long du débat, permettent d'exploiter collectivement les productions des élèves dans le but cognitif d'améliorer la compréhension et dans le but social de réaliser concrètement une expérience de démocratie idéologiquement divergente mais socialement viable en terme de flux communicationnel. En ce sens, la DVP constitue une méthode efficiente de transition articulée entre la mise en commun et la construction d'une problématique, notamment lorsque la thématique se focalise sur les implications des rapports aux savoirs dans la réflexion éthique (Gagnon, 2011).



Le jeu de discussion

Entre la discussion «à visée philosophique» et la clarification des valeurs, les jeux de discussion peuvent être un tremplin, une amorce pour démarrer une problématisation. L'objectif d'un jeu de discussion n'est pas de convaincre les autres, mais de comprendre le point de vue des autres et de se situer par rapport à lui. Cette manière de faire permet de mettre au jour les multiples éléments qui forment l'opinion, tel que le propose le schéma suivant :



Figure 1 : Les fondements de l'opinion, par ordre croissant d'attachement et d'identification individuelle (Eastes R-E & Barrois de Sarigny, C., 2012, cité par Eastes & Pellaud, 2013)

De là, les lacunes en termes de connaissances, tant au niveau politique, économique, sociétal, écologique qu'individuel permettent d'entrer dans une véritable problématisation que la question de départ ne fait souvent qu'effleurer. Ouverture d'esprit et écoute, regard critique et débat, capacité à conceptualiser des liens, à identifier les différents acteurs, à évaluer la valeur des arguments ne sont que quelques-unes des compétences que ce type d'activité favorise. À nouveau, les disciplines sont convoquées pour leurs savoirs, mais également pour leurs approches spécifiques et leurs outils.

Elaboration d'une problématique qui fasse sens pour le groupe

Comment élaborer des questions-problématiques (cf plus haut) à partir d'une juxtaposition de remarques, de questions en vrac, issues de la mise en commun ? Y aurait-il des outils, des modèles qui aideraient à organiser les informations, que les enseignants pourraient utiliser, que les élèves pourraient apprendre pour viser une autonomie à terme ?

Cette étape repose sur une gestion active de l'enseignant de façon à pouvoir aider les élèves à apprendre à problématiser. Elle exige au moins deux capacités : identifier quelques enjeux importants de la situation abordée et «rendre problématique» les apports des élèves.

La première capacité exige d'avoir opéré une déconstruction du cas étudié, c'est-à-dire d'avoir saisi les enjeux sous-jacents d'une situation selon le regard disciplinaire convoqué. Cette déconstruction s'opère avec les outils de pensée de la discipline, qui sont performants pour aider à (se) poser des questions sur toute situation (Humbel, Jolliet & Varcher, 2013). Citons deux exemples pour les sciences humaines et sociales : le concept d'*acteur* – qui invite à identifier les personnes ou collectifs concernés par la situation, de façon à percevoir leurs intérêts et représentations éventuellement divergentes – et le concept de *localisation*, qui incite à penser



le «pourquoi là?». Illustrons-les en géographie : pour comprendre la situation «Construction d'une nouvelle gare sur la ligne Genève-Lausanne», le concept d'*acteur* incite à questionner les intentions des personnes et groupes concernés par cet aménagement : les futurs usagers et commerçants, les riverains, la direction des Chemins de fer, les autorités politiques, etc. Le concept de *localisation* permet de comprendre pourquoi une gare est aménagée à cet endroit et pas ailleurs, en questionnant les lieux qui attirent et qui génèrent des déplacements (où sont-ils et pourquoi là ? Quels effets produisent-ils?).

La deuxième capacité pour entreprendre une démarche de problématisation implique que l'enseignant soit à même de relier les informations apportées par les élèves, pour construire le problème *avec eux*. Cela peut se réaliser en mettant en évidence des contradictions (là où apparaissent des certitudes), en questionnant un terme ou l'absence d'informations sur une dimension importante, en relevant des interactions entre des éléments, en mettant en évidence des tensions potentielles entre ceux-ci, en invitant à poser des questions critiques, en identifiant les conflits de valeurs, etc.

A noter que le questionnement n'est pas clos au terme de cette phase de travail. C'est souvent en commençant à chercher des réponses que la problématique se précise, que d'autres questions intéressantes surgissent. La problématisation est donc un processus évolutif.

Dans la partie suivante, nous analysons la mise en œuvre de cette démarche de problématisation par les enseignants. Nous identifierons quelques obstacles ou freins à sa réalisation puis nous esquisserons quelques pistes d'action ou leviers qui permettraient de les surmonter.

Mise en pratique : freins et leviers

Dans les classes, l'activité de *problématisation* est relativement nouvelle et peu pratiquée. Les causes sont multiples et opèrent à différents niveaux. Pour cette analyse, nous nous concentrerons au niveau micro, à l'échelle de la classe, où l'enseignant peut rencontrer des difficultés dans la mise en œuvre des trois étapes signalée plus haut.

Nous étayerons cette thèse par des compte-rendu et commentaires recueillis auprès d'un échantillon d'une soixantaine d'enseignants qui ont mis en œuvre pour la première fois le moyen d'enseignement romand (MER) de géographie *Habiter - 5^e* (Jenni & Mauron, 2013) proposant un module d'introduction explicitement dévolu à la problématisation. À l'issue de l'année scolaire 2013-14, les enseignants ont été invités à s'exprimer par écrit, de manière libre et anonyme à propos de chaque étape de la problématisation proposée dans le matériel, sur les aspects positifs d'une part, et les obstacles (aspects négatifs) d'autre part. Une catégorisation des avis a révélé que les enseignants s'exprimaient sur la fréquence (activité réalisée ou non avec les élèves), sur la pertinence (effets sur la motivation et les apprentissages) et sur la gestion de l'activité par l'enseignant (facilité, opportunités pour conduire la suite de l'enseignement).



L'amorce : freins et leviers

Il ressort de l'analyse des pratiques déclarées de ces enseignants que l'amorce (étape 1) a toujours été mise en œuvre. Celle-ci invite l'élève à répondre aux questions et consignes suivantes par un dessin et du texte : «Où aimerais-tu habiter? Comment? Explique pourquoi tu choisiras cet endroit. À ton avis, qu'est-ce qui est le plus important pour habiter?» (Jenni & Mauron, 2013, fiche de l'élève, p.1). L'amorce est jugée très pertinente et facile à réaliser en classe. On peut faire l'hypothèse que la tâche répond aux exigences d'une amorce exposées ci-dessus (partie 2.1). De façon générale, on peut interpréter aussi ces avis par le fait que la *mise en situation* est une étape qui n'est pas spécifique à une démarche de problématisation : elle est utilisée en début de nombreux dispositifs didactiques.

Toutefois, si l'enseignant décide de choisir une autre amorce en vue de susciter le questionnement, il arrive qu'elle ne provoque pas de réactions ni de questionnements auprès des élèves.

Il est judicieux de s'interroger alors sur l'articulation entre les deux pôles auxquels l'amorce doit répondre : d'un côté, comporter en germe les enjeux et la complexité de la situation présentée, et d'un autre, interpeller l'élève. Une opportunité est de choisir un sujet qui présente les caractéristiques d'une question socialement vive (QSV), soit une question qui donne lieu à débat dans la société, dans le monde scientifique et dans la classe (Legardez & Simonneaux, 2006). La difficulté réside dans le choix et la façon de présenter la situation exposée afin de la rendre «vive dans les savoirs scolaires», auprès des élèves. Cela ne découle pas de soi. Un sujet débattu au sein de la société ou des scientifiques n'interpelle pas forcément les élèves, ceci pour plusieurs raisons : il peut être éloigné de leurs préoccupations ou de leur monde de référence, ne plus être d'actualité immédiate, etc. L'amorce exige donc un dispositif didactique élaboré en conséquence, où «il est nécessaire de mener cette opération de (re) construction qui recouvre ce que Legardez (2006) désigne comme nécessité de 'réchauffement' ou de 'refroidissement' de la question : une question trop 'chaude' dans la classe crée un risque d'embrasement non maîtrisable par l'enseignant et un obstacle à l'apprentissage des élèves, car elle devient trop 'impliquante'. Mais il existe une dérive possible vers un 'refroidissement', voire d'une 'neutralisation' de la question, sans problématisation ni sens, qui entraîne chez les élèves la perte du 'désir d'apprendre'» (Humbel, Jolliet & Varcher, 2013, p. 335.).

D'autres causes peuvent se situer du côté des élèves : le sujet nécessite des prérequis que l'on n'avait pas soupçonnés pour comprendre la situation. Par exemple, pour déclencher un questionnement à propos des inondations en Suisse centrale, un enseignant a choisi une caricature présentant le Lac des 4 cantons transformé en Lac des 8 cantons. Par manque de repères à propos de l'espace en Suisse alémanique, les élèves n'ont pas saisi la portée du dessin.

Ainsi, une première amorce peut s'avérer insuffisante pour remplir son rôle. Il peut être alors utile de disposer de quelques supports complémentaires



pour ajouter des informations, de la controverse, apporter une ouverture, une mise à distance, une remise en question des éléments présentés jusque-là, par exemple par des prises de position d'autres acteurs (absents de la première amorce). Ces compléments sont donc autant de cartes à jouer, de pistes à soumettre aux élèves.

La mise en commun : freins et leviers

La deuxième étape du processus est aussi très largement mise en œuvre dans la pratique, car elle est une suite logique de la production personnelle de l'amorce. L'échantillon d'enseignants ayant utilisé le MER *Habiter* - 5^e relève les points positifs suivants : la valorisation des productions des élèves, une meilleure appropriation de la situation par l'apport d'informations complémentaires et la confrontation des points de vue différents, un développement de capacités de communication (pour justifier son point de vue). La présence d'une trace écrite (dessin et commentaires réalisés par les élèves lors de l'amorce) aide à gérer cette phase.

Un premier obstacle relevé concerne l'attention requise par les élèves durant cette phase : lorsque les interactions sont nombreuses, comment conserver l'intérêt de tous alors qu'on cherche à entendre chacun ? Des pistes pour y remédier peuvent consister à varier les modalités de travail : afficher les productions pour que les élèves en prennent connaissance par eux-mêmes avant d'en discuter ; faire échanger par groupe d'élèves pour constater les différences et similitudes puis noter en synthèse orale quelques points forts ; ou après avoir échangé à propos de 4-5 productions, demander aux autres élèves ce qui est différent/semblable par rapport aux points évoqués.

Une autre difficulté réside dans la nécessité de rester sur le registre « *d'accueillir des réactions, des questions, des suppositions et hypothèses* » à ce stade de la démarche. Or, la majeure partie du temps de l'enseignant est consacré à faire chercher des réponses aux élèves. Ce changement de posture n'est pas facile à endosser. Il est pourtant utile pour favoriser l'émergence de réactions spontanées, de questionnements et éviter de « fermer » la situation à un jeu de questions/réponses. Les travaux du *Groupe de recherche-action en didactique de la géographie* montrent aussi que pour susciter les réactions des élèves relativement à l'amorce, il est nécessaire d'utiliser des questions très ouvertes qui varient peu d'une situation à une autre, comme « Quels sont vos propres sentiments et réactions face à cette situation, à ce film, à cette lecture, ... ? Qu'en pensez-vous ? ». On peut aussi poser une question ouverte en lien avec la situation proposée ou demander aux élèves de suggérer une action à réaliser pour débloquer la situation (Humbel, Joliet & Varcher, 2013, p. 340). Si l'amorce s'y prête, on peut demander aux élèves de se positionner par rapport à la situation présentée par « je suis d'accord, je ne suis pas d'accord, je n'arrive pas à me prononcer » et de justifier leur point de vue.

Enfin, il s'avère qu'il est nécessaire mais difficile de prendre des notes au tableau lors de cette mise en commun : que choisir parmi les propositions



des élèves ? Que faire à ce stade de questions d'élèves qui semblent être de détail, mais qui aideraient à mieux saisir les enjeux du thème ? Y répondre brièvement ou les conserver pour la phase de recherche ? Ce qui va aider l'enseignant à « filtrer », à décider, sera lié à la conscience de la *déconstruction* du sujet étudié et des enjeux didactiques sous-jacents. Ainsi, pour les MER Géographie *Habiter-5^e* et *Mon canton, mon espace - 6^e* (Jenni & Mauron, 2014), une attention particulière a été portée à présenter les enjeux de société qui peuvent émerger des situations proposées dans les amorces. Ils devraient permettre à l'enseignant d'être à l'écoute des préoccupations des élèves relativement à la situation proposée, et d'établir des liens avec des enjeux de société qui pourront être explorés ensuite par l'un ou l'autre des modules de recherche proposés dans le moyen d'enseignement.

La construction de la problématique : freins et leviers

Cette phase est la plus délicate, car elle demande à l'enseignant de « nouer la gerbe » entre les productions des élèves, les enjeux du thème portés par la situation et les enjeux didactiques. En plus, ce que relèvent les enseignants consultés à ce propos, une difficulté réside dans le fait qu'elle se déroule essentiellement à l'oral, avec peu de support, si ce n'est le tableau. L'essentiel se joue « en direct », de façon peu prévisible. Son aboutissement dépendra de ce qu'ont pu produire les élèves dans l'amorce, de ce qu'ils auront pu commenter dans la mise en commun et des interactions qui auront lieu dans cette dernière étape.

Comment surmonter ces obstacles ?

Une première piste est de réserver du temps avant de réaliser la troisième étape. L'enseignant pourra ainsi prendre du recul, faire le point sur les productions des élèves (amorce) et les mots-clés notés lors de la deuxième étape (mise en commun). Du côté des élèves, l'effort étant conséquent pour les deux premières étapes, l'attention sera meilleure en différant la dernière.

Il arrive que les élèves ne formulent pas de questions ou de propositions problématiques lors de la mise en commun, mais en restent à des constats, des hypothèses ou à des avis. Une piste pour induire le questionnement à partir de leurs productions peut consister à relier certains mots-clés entre eux (pour signifier des tensions potentielles : par exemple entre des acteurs aux intentions divergentes, entre des avis divergents, etc.), à noter des points d'interrogation sur certaines affirmations.

L'élaboration de questions « à caractère » problématique est difficile, même pour un adulte. Il est donc normal que cela prenne du temps avec les élèves. Il s'agit d'un véritable apprentissage où tous, élèves et enseignant, se mettent à la tâche et apprennent ensemble à formuler, à affiner, à reformuler la question – qui, comme c'est le cas pour les chercheurs, se modifiera peut-être au cours du temps. Enfin, il n'est pas nécessaire de viser davantage que deux à trois questions : elles permettront largement de débiter le travail de recherche.



Conclusion

La démarche de problématisation présente des points communs, qu'elle que soit son insertion dans les pratiques et les disciplines : elle exerce les élèves à questionner une situation puis à en identifier les tensions, à organiser les propos de façon à définir des problématiques, des questions ouvertes ou des propos qui invitent à chercher des réponses. Les situations qui se prêtent à la problématisation permettent d'aborder, entre autres, des questions socialement vives à interroger dans la perspective d'un développement durable, permettant à l'élève de compléter son bagage de citoyen libre, critique et autonome.

Les exemples présentés reflètent toutefois deux approches différentes par rapport à une situation qui est soumise auprès des élèves, et qui n'est, rappelez-le, pas disciplinaire en soi. Pour l'une, que l'on pourrait nommer « transversale », la situation présentée invite les élèves à la questionner de façon très libre ; le tri s'opérant par la suite pour définir quelles questions seront traitées par tel champ disciplinaire. Pour l'autre approche, la situation est d'emblée questionnée en utilisant les outils de pensée disciplinaires (par exemple, ceux de l'Histoire, de la Géographie) pour susciter des questions, les circonscrire dans le champ d'étude qui sera convoqué dans la recherche de réponses.

La démarche de problématisation s'inscrit dans une préoccupation didactique actuelle. Elle se développe et s'appuie sur le cadre de référence que constitue le Plan d'études romand (CIIP, 2010). Mais surtout, elle peut être mise en œuvre grâce à des séquences didactiques déjà existantes et de nouveaux Moyens d'enseignement romand (MER) qui intègrent explicitement des activités de problématisation.

Nous sommes donc à un moment clé d'une implémentation dans les pratiques. L'acquisition de compétences et la motivation se développent dans la pratique, sur le terrain, mais il revient aux chercheuses et aux institutions de formation d'offrir aux enseignants et aux étudiants un espace pour s'exercer, développer les compétences utiles, mutualiser les expériences et identifier les difficultés pour les dépasser. Par cette contribution, nous avons essayé d'y contribuer en présentant quelques-uns de ces aspects.

Pour terminer, citons un chantier de taille qui mérite d'être exploré à travailler : si le temps est mis à disposition pour problématiser, comment l'enseignant pourra-t-il évaluer – de façon formative ou certificative – l'acquisition d'apprentissages et de compétences qui lui sont liés ? La recherche doit poursuivre son travail de clarification des capacités impliquées, identifier des indicateurs qui permettraient de définir des progressions dans ces apprentissages – pour des élèves du cycle 1 au post-obligatoire – et proposer des pistes concrètes pour évaluer. La valeur et l'importance accordées à la problématisation pourraient en sortir gagnantes.



Références

- Amstutz, C., Miéville, D., Riedo, M. & Stanescu-Mouron, M. (2014). *L'atelier de l'histoire – 5^e-6^e*. Neuchâtel: CIIP.
- Bouchard, N., Desruisseaux, J.-C. & Daniel, M.-F. (2013). Education éthique et formation au vivre ensemble dans la différence: émergence d'un modèle d'analyse des programmes éducatifs. *Les Dossiers du GREE*, Série 2, No 1, 5-15.
- Brousseau, G. & Centeno, J. (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. *Recherches en didactiques des mathématiques*. 11 (2/3), 167-210.
- Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- CIIP, Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (2010). Plan d'études romand (PER). [<http://www.plandetudes.ch/web/guest/per>]
- Daniel, M.-F. (1998). *La philosophie et les enfants*. Montréal: Logiques.
- De Ketele, J.-M. (2006). L'approche par compétences: ses fondements. [<http://www.scribd.com/doc/14572863/approche-par-competences-de-ketele>]. Consulté 11 août 2011.
- Eastes, R.-E. & Barrois de Sarigny, C. (2012). Tam Tam: un *serious game* collaboratif sur les controverses sociotechniques liées aux activités d'un groupe chimique et pharmaceutique. *Actes des Journées Hubert Curien de la Culture Scientifique et Technique* du 4-7 septembre 2012, Université de Lorraine. [www.jhc2012.eu/images/photos/barrois_sarigny.pdf]
- Eastes, R.-E. & Pellaud, F. (2013). Les malentendus du développement durable. *Revue Francophone du développement durable*, 2, 83-94.
- Fabre, M. & Musquer, A. (2009). Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation. Analyse d'une banque de situations-problèmes. *Spiral-E – Revue de Recherches en Education supplément électronique* 43, 45-68. [<http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article892>]
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris: Vrin.
- Fabre, M. (2014). Les «Educations à»: problématisation et prudence. *Education et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36.
- Gagnon, M. (2011). La transversalité de la pensée critique et des croyances épistémologiques: enjeux de la complexité. In *Actes du colloque International francophone «Complexité 2010». La pensée complexe: défis et opportunités pour l'éducation, la recherche et les organisations*, 1-18.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!* Paris: Belin.
- Hertig, Ph. & Varcher, P. (2004). Pour une didactique qui donne sens à la géographie scolaire. In M. Hasler (Ed.) *Développement et perspectives de la géographie scolaire en Suisse* (pp. 19-38). Berne: AFGG-Dokument [<http://www.afgg-gdgg.ch/t/publikationen.php>].
- Humbel, L., Jolliet, F. & Varcher, P. (2013). La déconstruction et l'élément déclencheur, deux démarches-clés pour permettre le développement d'un apprentissage fondamental en EDD: la capacité de problématiser. *Penser l'éducation, Hors-série*. 187-203 (Actes du colloque international «L'éducation au développement durable: appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'Ecole»).
- Jenni, P. & Mauron, A. (2013). *Habiter - 5e*. Neuchâtel: CIIP.
- Jenni, P. & Mauron, A. (2014), coordinateurs, avec Chapuis A., Muths, D., Richard J.-M., Rochat L., Solliard A. & Voisard, C. *Mon canton, un espace - 6e*. Neuchâtel: CIIP.
- Jenni, P., Sgard, A. & Varcher P. (2013). La didactique de la géographie face à l'interpellation de l'éducation en vue d'un développement Durable, deux réponses. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Eds.). *Didactique en construction - Constructions des didactiques* (pp. 129 à 146) Coll. Raisons éducatives, 17. Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences: un cadre opérationnel*. Bruxelles: De Boeck.



- Leleux, C. (2005). *La philosophie pour enfant. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles : De Boeck.
- Lalanne, A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école primaire*. Paris : ESF.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. Ed. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. et (2011). *Didactique des questions socialement vives. Répondre aux besoins de formation dans la société postmoderne*. In A. Legardez & L. Simonneaux (Eds.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri éditions.
- Lipman, M. (2006). *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- Loobuyck, P. & Sägesser, C. (2014). *Le vivre ensemble à l'école. Plaidoyer pour un cours philosophique commun*. Bruxelles : éditions du CAL.
- Orange, C. (2006). Problématisation, savoirs et apprentissages en sciences in M. Fabre & E. Vellas (Ed.). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles : De Boeck, p. 75-90.
- Orange, C. (2007). Quel milieu pour l'apprentissage par problématisation en sciences de la vie et de la terre ? *Education et didactique*, 1 (2), 37-56. [<http://educationdidactique.revues.org/152>]
- Orange C. (2011). La place de l'expérience commune dans la problématisation en sciences de la vie et de la Terre, In : M. Fabre, A. Diaz de Carvalho et Y. Lhoste. *Expérimentation et problématisation en éducation, aspects philosophiques, sociologiques et didactiques*. Porto : Edições Afrontamento, 119-133
- Orange, D. (2011). Apprentissage et médiation enseignante en sciences et en information-documentation. *Mediadoc Fabden*, 7, 7-10.
- Pellaud, F. (2011). *Pour une éducation au développement durable*. Versailles : Quae.
- Pellaud, F. (2014). Interdisciplinarité, compétences, pédagogie de projet et éducation en vue d'un développement durable. In A. Diemer & C. Marquat (Eds.), *Education au développement durable, enjeux et controverses*. Bruxelles : De Boeck, chapitre 6.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Larpin, D., Ramillon, S. & Fierz, S. (2012). Guide pour l'enseignement 1^{er}-2^e – Géographie, histoire, sciences de la nature. Neuchâtel : CIIP.
- Larpin, D., Martignoni Balmer, V., Ramillon, S. & Fierz, S. (2014). Guide pour l'enseignement 3^e-4^e – Géographie, histoire, sciences de la nature. Neuchâtel : CIIP.
- Tozzi, M. (2002). *La discussion philosophique à l'école primaire : pratiques, formations, recherche*. Montpellier : CRDP de Languedoc-Roussillon.
- Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette.