

AGRO
CAMPUS
OUEST

CENTRE DE RENNES
Site de Beg-Meil

Des repères pour accompagner le changement de pratiques pédagogiques

**Contribution
à un observatoire des
pratiques pédagogiques**

Enseignement agricole
Formations grandeur nature



WWW.AGROCAMPUS-OUEST.FR

Bernadette Fleury

Des repères pour accompagner le changement de pratiques pédagogiques

*Contribution à un observatoire des pratiques
pédagogiques*

Activité de veille du réseau « Enseigner autrement »

décembre 2009

Sommaire

Introduction	7
Proposition pour une mutualisation inter ENA	7
1. L'accompagnement du changement de pratiques pédagogiques	11
1. Les modalités d'accompagnement	11
2. Une formation pédagogique de base pour ouvrir le champ des possibles	12
3. Des ateliers d'analyse de pratique professionnelle	13
2. Les pratiques pédagogiques courantes	15
1. La grande illusion pédagogique ?	15
2. La difficile lucidité pédagogique	15
3. Le pédagogiquement correct et ses obstacles	19
3. La longue marche vers les pédagogies constructivistes	25
1. L'image du savoir comme obstacle à l'évolution pédagogique	25
2. Les limites de l'échange entre pairs	27
3. Les étapes de la problématisation de la pratique	29
4. Les pratiques pédagogiques pluridisciplinaires	35
1. Les représentations-obstacles	35
2. Redonner du sens à l'interdisciplinarité : Perspectives épistémologiques	37
3. Perspectives didactiques	39
5. Une nécessaire évolution des référentiels ?	41
1. Le programme aide-t-il à problématiser le thème « nourrir les hommes » ?	41
2. La gestion des espaces naturels : textes réglementaires et référentiels entre paradigme empiriste et relativisme sociologique	48
6. Quelle pédagogie pour le développement durable ?	55
1. Se méfier d'une pédagogie de l'inculcation aux alibis spontanéistes	55
2. Problématiser le développement	58
3. Les obstacles à la problématisation du développement durable	60
Conclusion	65
Bibliographie	69
Quelques ouvrages de référence du réseau « Enseigner autrement »	69
Productions réseau « Enseigner autrement »	72

Introduction

Proposition pour une mutualisation inter ENA

Nous avons tenté de dégager de l'expérience de 15 années d'accompagnement du réseau « Enseigner autrement » quelques enseignements que nous nous proposons de mettre à disposition du système national d'appui et de nos collègues des ENA.

En focalisant notre attention sur les pratiques professionnelles des enseignants, à partir du matériau systématiquement récolté lors des diverses activités de formation et de suivi d'équipes pédagogiques, nous avons essayé de découvrir la singularité des pratiques, leurs logiques internes, de cerner les problèmes et obstacles auxquelles elles sont confrontées afin d'établir progressivement une « carte » pour accompagner au plus près les changements rendus nécessaires par les évolutions récentes du métier d'enseignant.

1. Enseigner : un métier de plus en plus difficile

- **Les publics et le contexte social ont beaucoup changé** : fréquemment les enseignants évoquent leur désarroi face aux problèmes d'illettrisme, face à des enfants de 2^e génération de chômeurs, face à la violence à l'école... Ce qui est sensiblement différent du tableau de l'époque où les fils d'agriculteurs composaient un groupe majoritaire au sein de l'enseignement agricole.
- En vingt ans **l'évolution des référentiels** et des certifications a profondément transformé la commande institutionnelle. On est ainsi passé en 1985 de *programmes* égrenés en chapitres, basés sur une conception du *savoir de type informatif* (à transmettre et à mémoriser), à des *référentiels* en terme de *capacités*, valorisant fortement les *savoir-faire (PPO)*, largement inspirés du behaviorisme. Avec la rénovation de la voie professionnelle sont apparus les référentiels en termes de *compétences* qui se réfèrent à la didactique professionnelle et à des approches beaucoup plus constructivistes. Faute d'avoir été suffisamment accompagnés pour cerner la nature exacte des changements et surtout pour envisager les implications pédagogiques de cette évolution des objectifs de leur enseignement, les enseignants apparaissent, encore aujourd'hui, pris dans un système de tensions voire de contradictions entre ces trois types de finalités.

- De plus, le référent pédagogique de la « transmission » qui précédemment sustentait les pratiques enseignantes (il était en fait à double face : pédagogie de la transmission en classe, pédagogies non directives pour les activités de terrain) a été l'objet de multiples critiques. Ce discrédit fait que chacun cherche à s'en distancier, sans toutefois parvenir à accéder à de véritables alternatives. D'où un **malaise pédagogique** partout présent mais particulièrement prégnant chez les enseignants de bonne volonté, les plus ouverts à la nouveauté. Ayant picoré un peu partout dans les vulgates pédagogiques en circulation, ils se retrouvent aux prises avec des injonctions contradictoires qu'ils tentent maladroitement de concilier et qui ont pour effet d'entraver leur action. Il semble urgent de les aider à émerger de **cet imbroglio pédagogique** dans lequel ils se trouvent, qui alourdit l'exercice du métier au lieu de fonctionner comme réservoir de ressources à mobiliser en situation.

Face à cette situation de crise de la pratique professionnelle enseignante, il paraît urgent de relancer la formation pédagogique. Il semble en effet que les enseignants ont non seulement besoin de se perfectionner (actualisation de contenus d'enseignement, modalités de mise en œuvre de nouveaux programmes, perfectionnement de pratiques de gestion de classe, échanges entre pairs, etc.) mais aussi de prendre de la hauteur pour dominer et mieux maîtriser une pratique qui se révèle de plus en plus complexe et aléatoire. Ce qui le plus souvent fait problème, c'est l'enfermement dans un modèle d'action, dans un moule interprétatif. L'exercice du métier se trouve souvent confiné dans un seul registre (qui, s'il se révèle défaillant, mène à l'impasse), alors que face à la complexité et la difficulté de certaines situations actuelles, il serait bon de disposer au contraire d'une palette variée de solutions.

2. L'expérience du réseau « enseigner autrement »

Le réseau « Enseigner autrement » a été créé en 1994 par un groupe d'enseignants de lycées agricoles de Normandie qui ont décidé de prendre en main leur formation continue en faisant appel à la recherche en sciences de l'éducation, conscients de ce qu'avaient de présomptueux leurs bricolages personnels. Le réseau a pu naître et survivre pendant six ans grâce au soutien du service régional de formation et développement de la DRAF¹ de Basse Normandie. À partir de l'année 2000, accueilli par le Cempama², il s'est reconfiguré à l'échelon national en se fondant dans les dispositifs de la formation nationale continue du Ministère de l'Agriculture. (Plus de 700 personnes ont suivi au moins un stage « Enseigner autrement » et la conférence informatique du même nom compte plus de 500 inscrits).

Dans son parcours, le réseau a exploré diverses formes de pédagogies. Il n'a pas échappé à la recherche de méthodes « miracles ». Il est tombé dans les modes du

1. Direction Régionale de l'Agriculture et Forêt.

2. Établissement Public national de Formation continue du Ministère de l'Agriculture, devenu depuis 2006 AGROCAMPUS OUEST, site de Beg-Meil.

moment et notamment, à ses débuts, dans celle de la survalorisation des méthodologies générales du courant « apprendre à apprendre », avant que la rencontre avec Alain Lieury ne l'entraîne vers la construction des concepts. Ce recadrage a ouvert la voie à une exploration des travaux des didactiques des sciences, des pédagogies constructivistes impliquant le travail des représentations et de la pédagogie problématisée. En aucun cas, ce réseau ne cherche à diffuser une méthode (il n'y a pas une méthode « enseigner autrement »), il entend établir des ponts entre le terrain de l'enseignement et les recherches en pédagogie, psychologie, didactique, afin d'aider les enseignants à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques pour s'adapter aux conditions difficiles d'exercice du métier et aux changements introduits par les diverses réformes. Pour ce faire, **le réseau a mobilisé les travaux, voire la participation personnelle, de pédagogues et de didacticiens** sans lesquels il n'aurait pu avancer. Le triangle pédagogique de Jean Houssaye est devenu l'outil de l'ouverture du champ des possibles, le révélateur des illusions pédagogiques, la carte où se dessinaient les itinéraires individuels et où s'inscrivaient les obstacles dont il fallait se départir pour sortir l'exercice du métier de son confinement dans un seul registre. Les ouvrages de Jean-Pierre **Astolfi** indiquèrent une voie difficile mais décisive : redonner aux savoirs scolaires leur sens et leur « saveur » et accéder, ce qui s'est révélé particulièrement délicat, au « savoir théorique » et à la construction des concepts. Michel **Fabre** a initié à l'approche bachelardienne et à la problématisation des savoirs et des pratiques. C'est ainsi que le réseau a adopté l'analyse de pratiques pédagogiques (inspirée du cadre bachelardien) comme mode de professionnalisation. Quand il est apparu nécessaire de rendre les élèves non seulement « érudits » mais aussi « compétents », le réseau s'est référé aux travaux de la didactique professionnelle (P. **Pastré**) et à ceux de Bernard **Rey**.

3. Quelques pistes de réflexion et des repères pour accompagner le changement

Nous livrons ici quelques-uns des résultats obtenus dans les dix dernières années en analysant la démarche du réseau et une partie du matériel récolté (recueil de représentations lors des stages, enregistrement des séances d'analyse de pratiques professionnelles) :

- Une réflexion sur les **incontournables** de la professionnalisation du métier d'enseignant, **en termes de dispositif d'accompagnement**.
- **Une contribution au diagnostic des pratiques pédagogiques courantes** à partir de l'analyse des représentations spontanées d'enseignants volontaires pour des formations pédagogiques.
- **Une analyse des difficultés, des étapes et des leviers du changement des pratiques professionnelles** des enseignants à partir d'un matériel recueilli en atelier d'analyse de pratiques.
- **Un repérage d'obstacles et de leviers spécifiques aux pratiques pédagogiques pluridisciplinaires** (à partir de l'expérience des stages EATC, M4 et TDRP).

- Des questionnements sur les référentiels.
- Des pistes de réflexion sur les nécessaires **transformations des pratiques pédagogiques** induites par une véritable prise en compte des **enjeux de la durabilité**.

Certains des points abordés ont fait l'objet d'articles déjà publiés dans des revues de sciences de l'éducation³, auxquels nous renvoyons ceux qui voudraient les découvrir dans leur intégralité.

Dans la mesure où cette analyse des pratiques enseignantes nous a permis d'être un peu plus clairvoyants et de gagner en capacité d'adaptation à la réalité des équipes pédagogiques, il nous semble intéressant de systématiser cette démarche et de proposer à l'ensemble des acteurs du système national d'appui de mutualiser les résultats de nos recherches respectives. Ne pourrait-on pas envisager de constituer un observatoire des pratiques pédagogiques ?

Bernadette Fleury

Animatrice du réseau « Enseigner autrement »
AGROCAMPUS OUEST, Site de Beg-Meil

3. B. Fleury, L'accompagnement du changement de pratiques pédagogiques, *Penser l'éducation*, 2004, n° 16 Laboratoire Civiic, Université de Rouen.

M. Fabre, B. Fleury, Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques, 2005 in *Recherche et Formation*.

B. Fleury, «Renouveler l'approche pluridisciplinaire», *Initiative*, n° 2, septembre 2000.

B. Fleury, M. Fabre, La pédagogie sociale : inculcation ou problématisation ? Les enseignements de l'introduction expérimentale du développement durable dans l'enseignement agricole français, in I. Padoan (dir.), *La società formativa, problemi di pedagogia sociale*, Pensa multimedia, 2003 traduction publié dans la revue en ligne *Recherches en éducation*, n° 1, novembre 2006 sur le site <cren-nantes.net.fr>.

B. Fleury, *L'injonction à problématiser en géographie au lycée, Référentiels et manuels : quelles figures de la problématisation ?*, Le cas du défi alimentaire, Communication Colloque Problema Chicoutimi 2005.

B. Fleury, M. Fabre, Problématisation et démocratie participative : Quelle formation pour les « nouveaux » experts ? publié dans la revue en ligne *Recherches en éducation*, n° 3, mars 2007 sur le site <cren-nantes.net.fr>.

1. L'accompagnement du changement de pratiques pédagogiques

Peut-on changer sa pratique pédagogique ? Comment accompagner le changement pédagogique ? Voici quelques questions cruciales pour la formation continue des enseignants. Nous avons tenté d'y répondre par :

- Un dispositif de formation qui se déploie dans le temps ;
- Une démarche d'analyse de pratiques qui aide les enseignants à problématiser leur pratique ;
- Un cadre théorique : celui de la psychanalyse de la connaissance ;
- La construction de repères pour l'accompagnement du changement, par l'analyse du matériau accumulé dans ces actions de formation.

1. Les modalités d'accompagnement

Un dispositif qui s'est adapté aux fluctuations du contexte

Le dispositif de formation continue, intitulé « enseigner autrement », a fonctionné **à l'origine, en région** dans le cadre des GRAF Haute et Basse-Normandie, sous la forme de **contrats de recherche-action** passés avec des universitaires des sciences de l'éducation ou de psychologie cognitive (Université de Caen, de Rennes, puis de Nantes).

Entre 1999 et 2004, transféré au Cempama, le dispositif s'est redéployé en proposant à l'échelle nationale des stages organisés en trois modules qui se déployaient dans le temps (sur 3 années au minimum).

Chaque module comprenait deux stages d'une semaine, séparés par un intervalle de six mois, censé permettre aux enseignants de réinvestir dans leurs classes les pistes de renouvellement pédagogique explorées (une proposition d'une dizaine de stages nationaux par an).

À partir de 2003, les restrictions de crédits des frais de déplacement pour les stages nationaux, n'ont plus permis de maintenir la cohérence du dispositif national, elles ont conduit à **délocaliser les formations** en liaison avec les programmes de formation régionaux ou locaux, sous forme de stages régionaux ou de suivi d'équipes sur sites.

Puis des réseaux locaux ou régionaux se sont développés, pour pratiquer régulièrement de l'analyse de pratiques professionnelle. La formation et le suivi des animateurs locaux de ces ateliers d'analyse sont assurée depuis 2008 à Beg-Meil.

Les facteurs décisifs en termes de dispositif

La diversité des configurations dans lesquelles s'est déployée l'activité du réseau (du stage national ponctuel au suivi sur le long terme d'équipes locales) a révélé quelques facteurs décisifs de la transformation des pratiques pédagogiques.

- D'abord la nécessité **de déployer l'accompagnement dans la durée**. C'est essentiellement dans les groupes qui ont adopté **l'analyse de pratiques comme forme régulière d'appui** et qui la pérennisent sur plusieurs années, que l'on voit s'opérer de véritables mutations de l'identité professionnelle.
- Il est apparu que l'efficacité des interventions dépend beaucoup de **la prise en compte de l'ancrage social des acteurs**. Si on n'est pas relié ou immergé dans un groupe qui évolue en même temps que soi, force est de constater, à de rares exceptions près, que les prises de conscience restent sans lendemain. D'où la nécessité de créer des groupes locaux et de les organiser en réseau.

On rejoint ainsi les conclusions des sociologues de l'INRA⁴ (et de la sociologie de l'innovation) qui, à l'occasion d'une importante recherche-action (Vittel 1998) avec des agriculteurs, ont identifié trois conditions de transformation des pratiques : « *travailler à partir et sur les pratiques professionnelles* », « *en interpellant les fondements de la culture de métier* », « *au sein d'un réseau d'ancrage relationnel* ». On ne peut, selon ces chercheurs, changer durablement les pratiques sans les considérer comme « l'expression d'une identité professionnelle ». Or cette identité est « une construction sociale » qui « s'élabore au travers des jeux de relations qui dessinent le réseau social de l'activité ». C'est exactement la conclusion des 15 années d'expérience du réseau « Enseigner autrement ».

2. Une formation pédagogique de base pour ouvrir le champ des possibles

En France, la pédagogie a mauvaise presse. Déjà en 1904, le sociologue Emile Durkheim dénonçait, dans ses cours de Sorbonne, le mépris de la pédagogie qu'il qualifiait de « bizarrerie nationale⁵ ». Aujourd'hui l'idée de pédagogie est souvent dénaturée. On la réduit souvent à la communication, à l'utilisation des nouvelles technologies (l'ordinateur et la FOAD) dont on attend des miracles, ou encore à l'emploi de quelques recettes acquises par l'expérience et par compagnonnage avec des enseignants chevronnés. L'espèce de sport national qu'est devenu en France le mépris de la pédagogie a longtemps fait croire qu'il suffisait d'être savant pour être un bon enseignant. Tout juste admettait-on que la pédagogie était nécessaire pour les instituteurs qui n'étaient pas spécialistes d'une discipline et qui travaillaient avec de jeunes enfants. Les enseignants du secondaire et encore moins du supérieur n'avaient pas à s'en préoccuper.

4. Dossier de l'environnement de l'INRA (1998), Vittel, n° 14.

5. Cours publiés par un disciple, le sociologue Maurice Halwachs en 1936 sous le titre *L'évolution pédagogique en France*. Paris, Félix Alcan.

Leur savoir devait suffire à tout. Il n'est pas question de minimiser ici le moins du monde la nécessité, pour les enseignants, d'acquérir une compétence disciplinaire de haut niveau. Mais si on réduisait leur formation à cette dimension, le métier d'enseignant deviendrait aujourd'hui le seul à ne pas exiger de formation véritablement professionnelle. Il serait pour le moins paradoxal qu'il échappe ainsi au grand courant actuel de professionnalisation des métiers. Or **l'axe stratégique de la professionnalisation enseignante confrontée aux problèmes et aux crises de l'éducation, c'est bien la réflexion pédagogique**, c'est à dire comme la définissait Durkheim « la réflexion de l'enseignant sur sa pratique en vue de l'améliorer ».

C'est pourquoi, il nous semble primordial de faire acquérir aux enseignants une culture pédagogique de base qui ouvre leurs perspectives et leur fournisse un langage, des repères et des outils d'analyse communs. Dans le réseau « enseigner autrement » toute demande d'intervention auprès d'une équipe enseignante se voit soumise au préalable d'un module de formation pédagogique, qui vise à équiper de quelques outils qui ont le pouvoir d'élargir la vision du champ des possibles pédagogiques : triangle pédagogique de Jean Houssaye, triangle du sens de Michel Fabre, boucle de conceptualisation de J.P. Astolfi, rapport au savoir de l'équipe ESCOL, ruptures épistémologiques (du réalisme ou du behaviorisme au constructivisme), etc. La découverte de ces modèles théoriques a pour effet d'aider à se situer parmi une diversité de modèles, de donner une orientation pour le changement de conceptions et de pratiques professionnelles. Dans la plupart des cas, elle entraîne une reconfiguration de la demande initiale.

3. Des ateliers d'analyse de pratique professionnelle

L'analyse de pratiques est progressivement apparue comme la modalité la plus adaptée à notre objectif de formation continuée pour des enseignants engagés dans un métier dont la complexité ne cesse de s'accroître, ce qui suppose de leur part une meilleure maîtrise de leur action. Il s'agit de **pratiquer un retour réflexif sur son action en vue de l'améliorer**, par une analyse après coup, de développer des facultés de diagnostic et d'anticipation en situation.

Ce paradigme du « praticien réflexif » (Schön, *le tournant réflexif*), très en vogue actuellement dans les métiers du social et de la formation, baigne dans un certain flou et inspire de multiples formes de mise en œuvre. Les échanges entre pairs, ou les entretiens d'explicitation de la pratique professionnelle partent de l'idée d'un praticien « expert » dépositaire d'un savoir tacite, caché au cœur de l'agir qu'il suffit de faire émerger. D'autres approches au contraire, partant de l'idée que **la pratique professionnelle échappe en partie à la conscience de l'acteur, postulent un inconscient pratique et envisagent un travail de déconstruction-reconstruction des habitus professionnels**.

C'est à ce type de courant et de pratique d'accompagnement que nous nous référons (en mobilisant notamment le cadre théorique de la psychanalyse de la connaissance de Bachelard). Par l'analyse de pratiques, il s'agit pour nous d'élucider un certain nombre

des présupposés qui sous-tendent l'action (prise de conscience des choix implicites, des facteurs occultés), la confinent dans un type de solution et restreignent l'éventail des possibles. L'« enjeu est de se dégager des réponses qui s'avèrent constituer autant d'impasses et de se risquer dans des réponses nouvelles⁶ ». Pour cela, il faut accéder au problème dont sa pratique ne représente qu'un type de solution, c'est à dire à l'espace du pédagogique, en se dotant d'outils théoriques permettant d'en faire l'investigation dans ses trois dimensions constitutives.

- La nature de l'activité de l'élève et de l'enseignant ;
- La forme d'exercice du pouvoir et le mode relationnel ;
- La nature et statut du savoir.

On centre donc l'analyse :

- **sur les tensions entre les buts, les intentions affichées d'une part, la nature du message et les modalités de mises en œuvre** d'autre part (consonance, dissonance, tensions, contradictions) ;
- **sur les compromis boiteux, les tentatives de conciliation** entre des principes et méthodes empruntés à des processus différents (inconciliables) qui enferment dans des contradictions inconfortables et entravent l'action ;
- **sur les polarisations exclusives** (l'élève, le savoir, l'information, les représentations, la dimension psychologique, épistémologique, pédagogique) **ou les enfermements dans des alternatives stériles** (directivité-non directivité, contenu-méthodes...).

En résumé, nous pouvons dire que la formation proposée aux enseignants dans le cadre des stages nationaux ou régionaux ou dans le cadre de suivi d'équipes sur site s'enracine sur l'hypothèse suivante : le changement des pratiques ne peut s'opérer durablement sans remaniement de la représentation du métier ; il implique de se déprendre de ses illusions et de travailler sur ses propres résistances. La perspective est celle d'un dévoilement progressif, les formateurs ne l'opèrent pas de l'extérieur, ils accompagnent les enseignants dans une démarche volontaire de lucidité sur eux-mêmes.

6. F. Imbert, le groupe balint, un dispositif pour un « métier impossible » : enseigner, in Blanchard Laville et Fablet, *L'analyse de pratiques professionnelles*, L'Harmattan 1996.

2. Les pratiques pédagogiques courantes

Bilan des observations à partir d'un corpus de représentations recueillies systématiquement depuis 1999 auprès des participants au stage initial du cycle de formation « Enseigner autrement ».

1. La grande illusion pédagogique ?

J.F. Blin dans sa thèse sur « les identités, représentations et pratiques professionnelles des enseignants de l'enseignement agricole », avait révélé que 62 % de son échantillon (530 enseignants ont répondu à son questionnaire) avait « une représentation de l'acte d'enseigner de type constructiviste » tandis que « 33 % en avait une conception magistrale ». Nous avons testé en début de formation plus de 250 sujets et les résultats obtenus confirment et même dépassent largement ceux de Blin : moins de 10 % des enseignants seraient classables dans les pédagogies magistrales. La défiance plus affirmée de notre échantillon envers la pédagogie classique est sans aucun doute imputable au fait qu'il s'agit d'un public particulier composé de volontaires pour une formation (continue) pédagogique, dont le titre « enseigner autrement » peut avoir opéré une sélection certaine.

Mais nous avons croisé ces résultats avec d'autres éléments recueillis par d'autres méthodes et nous avons été amenés à constater que la réalité des pratiques était assez éloignée de ce tableau initial. On trouvera ci-après des extraits d'un article⁷ publié en 2004 dans la revue *Penser l'éducation* (se référer à l'article si l'on veut cerner le cadre théorique et méthodologique de la recherche) qui montre, à partir d'une étude portant sur 43 enseignants en stage de formation en 2001, cette extraordinaire distance entre le dire et le faire.

(Extraits de l'article de B. Fleury, « L'accompagnement du changement de pratiques pédagogiques », Penser l'éducation, nov.-dec. 2004.)

2. La difficile lucidité pédagogique

Le rejet généralisé du processus « enseigner » ou l'illusion première

« Le recueil des représentations initiales repose sur deux épreuves. Tout d'abord, un questionnaire ouvert (11 questions), laissant libre jeu à l'expression individuelle sur l'identité professionnelle, les finalités de l'institution, les conceptions du « bon cours »,

7. B. Fleury, L'accompagnement du changement de pratiques pédagogiques, *Penser l'éducation*, nov.-dec. 2004.

le rapport au savoir, le rapport aux élèves, permet de repérer les thématiques les plus investies et de saisir les formulations personnelles.

Ensuite, un test, censé dresser un « portrait pédagogique » propose pour les mêmes 11 questions un choix entre trois items représentatifs des trois processus définis par J. Houssaye. (...) Rappelons brièvement que, selon J. Houssaye « la situation pédagogique peut-être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et l'élève, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou ». Toute pédagogie représente, de fait, un choix et s'articule « sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts », d'où trois grands types de pédagogie, le processus « enseigner » (pédagogie magistrale) qui privilégie l'axe professeur-savoir (c'est l'élève qui joue le rôle du mort ou du fou), le processus « former » qui s'organise autour de l'axe professeur-élève (pédagogies non directives ou libertaires), et le processus « apprendre » autour de l'axe élève-savoir (pédagogies behavioriste et constructiviste).

Le résultat du test est sans équivoque, il manifeste une volonté générale de se démarquer de la pédagogie traditionnelle : le pôle « enseigner » est systématiquement déserté, aucun protocole ne relève de ce type. Les propositions illustrant ce processus ne sont retenues que dans moins de 10 % des cas, elles sont totalement exclues du choix de 40 % des stagiaires. Les items de type « apprendre » et « former » l'emportent largement dans des proportions variables selon les groupes (« apprendre » de 47 à 54 %, « former » de 35 à 43 %).

Mais quand on compare les résultats de ce test aux réponses du questionnaire ouvert initial et qu'on analyse le champ lexical de l'expression libre, force est de constater un certain écart. Tout d'abord notons l'important décalage entre la proximité des commentaires sur les finalités et les grands principes (permettre l'épanouissement de la personne, développer l'autonomie, forger l'esprit critique des futurs citoyens) et la pauvreté des descriptions des activités pédagogiques. Le caractère évasif des réponses sur les modalités de mise en pratique, ne permet pas toujours de se prononcer sur la nature exacte de la pédagogie évoquée (6 réponses inexploitable).

Seuls six stagiaires (sur 37) s'expriment sans contradiction dans le champ sémantique du processus « apprendre » et semblent porter de l'intérêt au rapport que l'élève entretient avec le savoir. S'ils insistent sur le rôle de « médiateur » de l'enseignant, ils se singularisent essentiellement par leur conception de l'activité de l'élève en termes de « travail » individuel ou de groupe dans le cadre de « situations d'apprentissage » et par la qualification du savoir à construire en termes de savoir « outil » ou « conceptuel ».

Dans la majorité des cas (31), les enseignants emploient, à leur insu, un vocabulaire très connoté « enseigner » qui laisse entrevoir des tensions sinon une contradiction avec leur revendication d'appartenance aux processus « former » ou « apprendre ». Prenons, à titre d'exemple, deux descriptions d'un « bon cours » rédigées par deux enseignants qui n'ont retenu aucun item du processus « enseigner » dans le test :

« L'enseignant transmet des connaissances, pose des questions, répond aux questions des élèves, l'élève écoute, pose des questions, répond aux questions de l'enseignant. »

« Un bon cours est captivant » : L'enseignant observe son auditoire pour repérer les éventuelles mimiques dubitatives, prend en compte les réponses des élèves et répond aux questions, ré-explique si besoin est. »

Ils sont ainsi 15 enseignants à investir uniquement le lexique de la pédagogie magistralo-dialoguée. Les autres (16) font cohabiter un vocabulaire emprunté aux processus « apprendre » ou « former » avec des indices plus ou moins marqués d'adhérence au processus « enseigner ». On note par exemple dans leurs textes une assez forte occurrence des termes suivants : *activité, construction, aide, médiateur* plus rarement, *représentations, situation-problème*. Mais quand on replace ces termes indubitablement liés au processus « apprendre » dans leur contexte, on découvre que les représentations sont assimilées aux « *pré-acquis* », que l'activité de l'élève est pensée uniquement en terme de « *participation* » orale et qu'elle est considérée comme une qualité intrinsèque du formé. De même la « *construction* » et le « *réinvestissement* » du savoir ne sont pas envisagés comme relevant de la responsabilité de l'enseignant qui semble se limiter à la production d'un discours.

« L'élève doit être motivé, actif. » « Le bon élève réussit à trouver des réponses à ses demandes au travers de notre discours d'enseignant. » « Un bon élève est capable de mettre en relation ce que je lui enseigne avec des situations vécues. » « L'enseignant fait un apport de connaissances, l'élève se construit un savoir. »

Bref il semble que la logique sous-jacente reste bien celle du processus enseigner. L'adhésion affirmée au processus « former » ou « apprendre » cohabite donc avec des descriptions spontanées des activités pédagogiques qui ne sont pas toujours conciliables. Il y a chez ces enseignants une volonté de se démarquer du processus « enseigner », une capacité à identifier, dans le test, les propositions qui leur semblent les plus conformes à l'idéologie dominante du moment, mais un faisceau d'indices laisse entrevoir une appartenance peut-être plus grande qu'ils ne veulent se l'avouer au processus décrié.

Les étapes de la lucidité et les résistances

Pour explorer la démarche de construction du profil pédagogique, suivons pas à pas ces 43 stagiaires, après cette étape d'expression des conceptions initiales :

L'ambition de naviguer d'une famille pédagogique à l'autre

Au deuxième jour du stage, après un travail approfondi sur le triangle de Jean Houssaye, moment crucial qui suscite souvent des résistances assez vives, chaque stagiaire est invité à faire un premier diagnostic de son positionnement. Rares (7 sur 41 réponses exploitables) sont ceux qui à ce stade se situent uniquement dans le processus « enseigner ». Seuls trois sujets avouent avec une certaine naïveté ou avec un sentiment de culpabilité l'enfermement complet de leurs pratiques, et semble-t-il de leurs

représentations, dans cette famille pédagogique. Les quatre autres accompagnent cet aveu de l'affirmation de leur connaissance des autres processus et de leurs tentatives d'y accéder. Quelques-uns revendiquent un ancrage essentiel dans le processus apprendre (3) ou former (1).

Tous les autres (30) dessinent un profil pédagogique à deux ou trois composantes et revendiquent l'appartenance à, au moins, deux familles pédagogiques. Dans cette catégorie, 18 sujets prétendent circuler entre les trois processus d'une séquence à l'autre, voire au sein d'une même séquence. Il apparaît que, pour eux, la (4^e) proposition de J Houssaye (1993) précisant que « les logiques des trois processus sont exclusives et non complémentaires » ne leur apparaît pas, à ce stade, recevable :

« Il y a trois situations ou processus qui sont séparés selon le schéma, mais, pour moi, les trois sont liés et dans mes pratiques, j'adapte le processus en fonction de la classe, la motivation des élèves, le référentiel. »

Ce qui, dans l'argumentation de Houssaye, risquait de provoquer un ébranlement trop menaçant, est ainsi, tout simplement rejeté. Les formateurs ont appris à se taire face à ce besoin d'affirmer, à ce stade, la maîtrise des trois processus. En tentant d'interroger trop tôt ce positionnement, en dénonçant notamment la fréquente confusion entre la possible variété des méthodes au sein d'un processus et le caractère inconciliable des logiques qui sous-tendent les trois processus, on contribue à activer et à ancrer les résistances. Il apparaît en effet que certains stagiaires se protègent ainsi plus ou moins durablement d'une déstabilisation qu'ils ne pourraient affronter. Si cette stratégie permet à quelques-uns de résister jusqu'au bout sans se l'avouer, elle apparaît, le plus souvent, comme un palier nécessaire dans une évolution en douceur.

L'aveu progressif de l'adhésion au processus « enseigner »

Au troisième jour de stage, après trois séquences d'analyse d'activités pédagogiques diversifiées, une nouvelle interrogation sur le positionnement dans le triangle donne des résultats qui manifestent un renversement de tendance. Elle fait apparaître, chez 32 stagiaires, une prise de conscience de l'adhérence fondamentale de leurs pratiques professionnelles au processus « enseigner », même si elle est souvent tempérée par l'évocation d'incursions dans les autres processus. Les six sujets, dont nous avons dit qu'ils s'exprimaient sans contradiction dans le champ lexical du processus « apprendre », ont été sensibles à leurs résistances et aux obstacles qui témoignent de leur attachement à la logique de l'axe « enseigner ».

Trois enseignants situent toujours leurs pratiques majoritairement dans le processus « Apprendre ». Or nous ne les avons pas classés dans cette catégorie lors de l'analyse du champ sémantique. Pour deux d'entre eux, au contraire, le vocabulaire mobilisé dans leurs descriptions d'un « bon cours » nous semblait très empreint de pédagogie classique. On pourrait dire que dans leur cas, la sauvegarde de la sérénité s'est opérée aux dépens de la lucidité. À y regarder de plus près toutefois, s'il n'y a pas ici « d'insight »,

on décèle des déplacements subtils. Le mécanisme de l'illusion apparaît suffisamment souple pour permettre un début d'interpellation.

Trois stagiaires prétendent encore, à ce stade, relever des trois processus à la fois, trois n'arrivent pas à se situer ou ne répondent pas. Le laconisme dont ces 6 sujets font preuve, relève d'un véritable art de l'esquive qui semble fonctionner comme un mécanisme de protection. À noter que ces enseignants produiront des projets de changement très succincts et très proches de l'axe «enseigner». Comme si la lucidité sur son profil pédagogique était gage du déblocage de l'inventivité pédagogique. Enfin, dans un cas, il y a refus total et obstiné de se laisser interpellé dans son identité professionnelle. Chaque interrogation sur le positionnement débouche sur un laconique «idem test», accompagné de commentaires ironiques sur la formation.

Il apparaît donc que dans le temps de la formation, le travail de la représentation du métier est poussé plus ou moins loin selon les individus et que les cheminements individuels dans l'élaboration du profil pédagogique, sont différenciés. Il n'est pas facile de se déprendre de ses illusions. La lucidité pédagogique n'est pas «donnée», c'est une conquête, elle s'acquiert par un travail sur soi que tout le monde n'a pas le désir ou les moyens d'entreprendre.

3. Le pédagogiquement correct et ses obstacles

Qu'en est-il précisément de cette illusion pédagogique que nous venons de repérer? L'analyse détaillée des représentations issues de ce corpus permet de cerner plus précisément l'image que ces enseignants avaient ou essayaient de donner d'eux-mêmes. Elle laisse entrevoir les contours d'un «pédagogiquement correct» largement partagé par ce public d'enseignants de lycées agricoles, volontaires pour suivre une formation intitulée «Enseigner autrement». Le «pédagogiquement correct» désigne ici l'attitude de l'enseignant de bonne volonté qui a compris, à partir de ses propres difficultés dans l'exercice de son métier et du discours pédagogique ambiant, qu'il ne peut plus adhérer au modèle traditionnel de l'enseignement, mais qui, faute de pouvoir concevoir ou accéder à un modèle vraiment renouvelé, va construire des adaptations économiques.

Les injonctions institutionnelles ou idéologiques perçues par les enseignants («l'élève au centre» de la loi de 1989) semblent aviver une mauvaise conscience ressentie depuis longtemps, liée à la marginalisation de l'élève dans le processus «enseigner». Elles déclenchent en quelque sorte un retour du refoulé d'autant plus fort que celui qui est exclu dans les faits revient avec force de loi. Pour gérer «économiquement» cet écart entre le droit et le fait, les enseignants s'évertuent donc à récuser verbalement les traits qu'ils croient les plus significatifs du processus «enseigner», sans mettre en cause véritablement sa logique fondamentale. On voit fonctionner des mécanismes de censure et de surinvestissement compensatoire.

Le discrédit du savoir comme révélateur d'une impasse épistémologique

Beaucoup des réponses concernant le « rapport au savoir » visent très nettement à relativiser sa place et son rôle (27/43). La volonté de sortir l'élève de la position du tiers exclu semble avoir pour conséquence de produire un rejet du savoir, comme s'il n'y avait que deux choix possibles : ou la considération du savoir ou celle de l'élève. Ces enseignants désertent le terrain des savoirs « contenus » en invoquant comme raisons, leur obsolescence rapide ou la concurrence des médias. Ils opposent les connaissances à l'expérience concrète, au relationnel, au développement de la personnalité, à l'ouverture d'esprit. Beaucoup rêvent d'une méthode générale qui permettrait aux formés « d'apprendre à apprendre » par eux-mêmes.

« Le savoir, ce n'est pas le plus important, c'est la relation aux élèves qui est à la première place. »

« Le métier d'enseignant doit évoluer vers l'apport de méthodologie plus que de contenu. La méthodologie est quasi immuable pendant que le contenu évolue donc devient rapidement obsolète. »

Mais, lorsque baisse la vigilance sur ce sujet, on remarque que le rapport au savoir s'exprime largement dans un langage emprunté aux modèles de la communication. Le savoir est conçu comme un produit tout élaboré qu'il suffit de transmettre, comme en témoignent l'expression récurrente « un message à faire passer » et les verbes employés « faire part », « apporter », « donner », « capter », « écouter », « recevoir », « mémoriser ». Quant aux « savoir-faire » et « savoir-être » sur lesquels l'accent est fortement mis, ils se révèlent impossibles à nommer ou à définir. En filigrane, se dévoilent donc une conception essentiellement factuelle, « informative » du savoir et une conception discursive de sa transmission.

Ce qui est rejeté, en réalité, c'est un type de savoir, le savoir « déclaratif », mais le fait que ce rejet s'étende au savoir tout entier, révèle ainsi le modèle épistémologique unique dans lequel sont pensées les connaissances scolaires : à savoir leur caractère nécessairement « propositionnel ». La sur-valorisation parallèle (au niveau du discours) des savoir-faire et des savoir-être manifeste une volonté de trouver d'autres formes de savoir mais aboutit à une impasse dualiste (contenus-méthode), faute de pouvoir accéder au « savoir théorique », à la dimension conceptuelle du savoir (Astolfi 1992). Dans le « pédagogiquement correct », les fondements épistémologiques du rapport au savoir n'ont pas été véritablement ébranlés. Ces enseignants se retrouvent coincés dans un paradoxe peu confortable, la mode ambiante les amène à dénigrer une forme de savoir qui continue d'être la pierre angulaire de leur pratique professionnelle.

Le processus « former » comme idéal

Face à cette impasse, on constate une très forte focalisation du discours professoral sur le pôle relationnel. La relation professeur/élève est surinvestie par les enseignants : soit elle est décrite en termes idylliques, soit elle apparaît comme l'un des sujets principaux

d'angoisse. Presque tous prônent le dialogue et l'écoute mutuelle et évoquent avec plaisir les bonheurs de l'échange avec les élèves. Parfois derrière le besoin de communiquer se profile le désir de « communion », de « symbiose ». Certains fantasment sur des idées de « partage » et « d'apport mutuel », au point de nier toute dissymétrie dans le rapport au savoir :

« mes élèves m'apprennent autant que je leur apprend »,

« je considère le savoir comme une richesse partagée par tous ».

En privilégiant ainsi dans leurs discours, la relation entre l'enseignant et les formés, en relativisant le savoir et en le reléguant à la place du mort, ces « enseignants » définissent comme idéal, la structuration du processus « former ». Leur grande prolixité sur les ambitions éducatives de l'enseignement, le pourcentage élevé d'items du processus « former » retenus dans le test (40 %) confirment leur fascination pour ce type de pédagogie.

Il est possible que ce soit là une spécificité de l'enseignement agricole. En effet dans les années 70, à côté des cours disciplinaires traditionnels, s'est développé autour notamment des stages « d'études du milieu » un espace compensatoire où étaient mis en œuvre, de façon assez radicale, les principes de non-directivité et d'autonomie des élèves. Une véritable mythologie s'est constituée autour de ce passé, sans que les enseignants aient conscience que cette compensation, opérée à la marge, puisse favoriser le maintien du processus « enseigner » dans le cœur du dispositif. Aujourd'hui le processus « former » dans une version « light » car sans réflexion sur sa portée politique, ni sur sa dimension institutionnelle, continue de représenter l'idéal de beaucoup enseignants, même parmi les plus jeunes, alors même qu'il apparaît de moins en moins réalisable dans le contexte actuel.

Cet idéal fantasmé contribue à enfermer les enseignants dans un tiraillement entre leurs intentions (« former ») et leurs actes (« enseigner ») et se révèle même un obstacle pour accéder au processus « apprendre ». En effet, la sur-valorisation du principe de non-directivité, fonctionne pour certains comme un interdit d'intervenir dans le processus d'apprentissage. Cet obstacle s'avère particulièrement résistant : les exemples de mise en œuvre du processus « apprendre » sont très souvent classés sous l'étiquette « enseigner » sous prétexte que « l'enseignant est intervenu ». On comprendra qu'en voulant faire cohabiter cet idéal issu du processus « former » avec des injonctions de la vulgate didactique, celles par exemple du « travail des représentations », les enseignants aggravent encore leurs contradictions internes.

Le cours dialogué comme formation de compromis

Comment les enseignants arrivent-ils à gérer ces contradictions, ce grand écart entre leurs idéaux et la réalité de leur pratique pédagogique la plus courante ? Certains s'enferment dans une dissociation quasi schizophrénique entre « le dire et le faire ». Mais notre échantillon fournit plutôt des exemples de tentatives de conciliation à peu de

frais. Si on se réfère à nouveau aux descriptions du « bon cours », on constate que ce cours « idéal » censé illustrer le rejet du processus « enseigner » a peu de choses à voir avec les processus « former » ou « apprendre ». On a affaire ici le plus souvent à la forme pédagogique que Houssaye qualifie de « cours vivant » et qu'il inscrit sur l'axe « enseigner » (Astolfi l'appelle « cours dialogué ») : jeu de questions-réponses entre l'enseignant et les élèves, activité du formé conçue en terme de « participation ». Or, Astolfi l'a bien montré, c'est une illusion totale, non seulement il n'y a pas véritable « dialogue », mais l'activité cognitive de l'élève s'y réduit souvent à un jeu de devinette des intentions du maître. Le cours « vivant », ce n'est, selon Houssaye, qu'une « opération de déguisement ». La logique « enseigner » n'est pas fondamentalement mise en cause par la part compensatrice faite à l'axe « former ». Tout juste cherche-t-on à aménager la pédagogie magistrale en créant une bonne ambiance afin que « les élèves ne s'ennuient pas ». Car le sujet d'angoisse dominant, qui transparait dans la plupart des réponses au questionnaire ouvert, c'est la peur que les formés fassent trop « le mort ». Cette opération de déguisement, dont les enseignants sont dupes, présente un double avantage : elle leur permet de croire qu'ils sont à la fois dans le processus « former » puisqu'ils sont si attentifs à la relation aux élèves et dans le processus « apprendre » sous prétexte que, grâce à l'échange verbal avec les élèves, ceux-ci « *participent à la construction du savoir* ». C'est ainsi qu'ils peuvent prétendre pratiquer deux ou trois processus à la fois au sein d'une même séquence.

Le cours dialogué se présente donc comme l'instance critique du processus « enseigner », alors qu'il n'est en réalité, qu'une formation de compromis, une adaptation au moindre coût, qui laisse intacts les fondements épistémologiques du processus incriminé. Le jeu de question-réponse ne fait sortir ni de la directivité du processus « enseigner », ni de la conception discursive de la transmission, ni de la conception propositionnelle du savoir. Il ne fait pas construire le savoir par l'élève. Le cours dialogué ne participe aucunement du constructivisme, ni au sens épistémologique (savoir-outil, construit en réponse à un problème), ni au sens psychologique (élève acteur de la construction de son savoir). Les slogans du pédagogiquement correct : « faire participer les élèves », « les rendre actifs » ne sont que l'expression inversée - par un mécanisme de refoulement et de retournement compensatoire - des angoisses spécifiques du processus « enseigner ». La forme même d'expression du discrédit du processus « enseigner » révèle en fait l'attachement de ceux qui l'émettent à ce processus.

Genèse et fonctionnement du « pédagogiquement correct »

On discerne peu à peu que l'un des obstacles épistémologiques qui semble sous-tendre le « pédagogiquement correct » c'est la volonté de tout concilier, l'art du compromis au lieu de l'exercice du jugement. Le « pédagogiquement correct » se présente en effet comme une représentation composite : des notions issues des processus « apprendre » et « former » émaillent le discours enseignant et cohabitent avec la logique fondamentalement inchangée de la pédagogie traditionnelle. On se pare de concepts scientifiques

vulgarisés, et au prix d'un certain nombre de changements qu'on leur fait subir, on les insère dans un réseau sémantique totalement différent. Le corpus dont nous disposons permet de repérer quelques-unes des transformations que subissent une théorie, un modèle, en bout de la chaîne de la « traduction » qui se déploie depuis les savoirs scientifiques jusqu'aux savoirs des praticiens.

Au vu des analyses précédentes on peut distinguer à l'œuvre des mécanismes de déstructuration et de filtrage : dans un premier temps en effet, ce n'est pas le réseau de concepts qui « passe », mais des notions isolées, et certaines seulement, d'autres étant ignorées voire délibérément rejetées. Ainsi avons nous déjà noté le refus de prendre en considération le caractère exclusif des trois processus du triangle pédagogique. On a vu aussi le processus « former » débarrassé de ses dimensions politiques et institutionnelles et replié sur un principe radicalisé de non-intervention de l'enseignant ou sur une idée de « bonne relation ».

Ensuite les notions sélectionnées sont soumises à des mécanismes de déformation. Parmi les notions « vedettes » du pédagogiquement correct, empruntées au processus « apprendre », on a repéré précédemment de multiples cas où le concept « d'activité » est rabattu sur l'idée de « *participation orale* ». La « situation problème » ne qualifie plus une situation didactique, mais « *les situations de vie* » dans lesquelles un bon élève doit être capable de réinvestir ses connaissances ou « *la question par laquelle l'enseignant débute son cours* ». Les concepts constructivistes subissent des avatars de ce genre :

« Un bon cours doit être construit en fonction des élèves. Le savoir doit être construit pour les élèves. L'élève doit participer à la construction du savoir. »

On dévie ici de l'idée originelle de « construction du savoir par l'élève » à la construction par l'enseignant du cours (ou du savoir qui lui est assimilé) pour l'élève ou avec la participation de l'élève. Ces glissements sémantiques vident les concepts scientifiques de leur substance et les réduisent à l'état de slogan. Ainsi dénaturés, ces notions peuvent assurer une fonction totalement nouvelle par rapport à celle de leur contexte scientifique d'origine : elles sont mises au service d'un mécanisme de défense du praticien contre les perturbations trop fortes de son identité professionnelle.

Paradoxalement — mais Bachelard n'a-t-il pas dit que les obstacles vont toujours par paire — il apparaît qu'un certain nombre des remaniements qui s'opèrent au niveau du « pédagogiquement correct » sont largement déterminés par un obstacle contraire à la volonté de conciliation, celui de l'enfermement dans une pensée dualiste. L'injonction à se recentrer sur l'élève, nous l'avons vu, est comprise comme une invitation à relativiser le savoir. Beaucoup d'enseignants ont tendance à opposer deux solutions : comme si au triptyque du processus « enseigner » (directivité, passivité de l'élève, savoir déclaratif), il n'y avait qu'une seule alternative, un triptyque inspiré de « former » (non-directivité, activité autonome de l'élève, relativisation du savoir), comme si l'image de l'apprentissage devait à jamais rester piégée entre hétéro-structuration et auto-structuration.

Les formations de compromis, comme le cours dialogué, sont aussi la manifestation de l'impossibilité d'opérer un véritable dépassement de la pensée dualiste. Enfermée

dans cette opposition, l'évolution des représentations est menacée d'un triple blocage : l'incapacité à concevoir la néo-directivité comme aide à l'élève sans faire le travail à sa place, l'incapacité à envisager le savoir scolaire comme un ensemble d'outils conceptuels pour connaître et transformer le monde, l'impossibilité d'investir une perspective d'inter-structuration qui permettrait au maître une fonction de médiation. En d'autres termes, une impuissance à concevoir entre le processus « enseigner » et le processus « former » une troisième issue, celle du processus « apprendre » qui se déclinerait autour des pôles de l'inter-structuration, de la néo-directivité, et de l'activité fonctionnelle de l'élève. On pourrait dire, en s'autorisant une lecture un peu différente du triangle de J. Houssaye, que l'enseignant reste enfermé dans une perspective de fixation sur un objet unique ; le savoir ou l'élève, et ne parvient pas à accéder à la prise en compte d'une inter-action, celle de l'élève et du savoir. Il y a donc des obstacles épistémologiques spécifiques sur le chemin de l'accès au processus « apprendre » qui semblent difficiles à déconstruire sans une action de formation.

(...)

C'est faute de disposer de modèles théoriques pour penser la diversité possible des situations pédagogiques, que les enseignants de bonne volonté s'enlisent dans des formations de compromis pleines de contradictions. Le seul remède à la tentation de tout concilier ou d'opposer les contraires, c'est de problématiser sa pratique, c'est à dire passer du niveau des solutions au niveau de la construction du problème de structuration du champ pédagogique.

Il s'agit là d'une entreprise difficile mais qui est rendue possible par le statut ambivalent du « pédagogiquement correct ». (...) Dans la mesure où le « pédagogiquement correct » génère de l'illusion sur soi-même, il fonctionne en formation comme une forme de sophistication des résistances. Mais on peut le considérer aussi comme recelant un potentiel de changement, dans la mesure où l'introduction, même à l'état de slogan, de concepts d'un autre paradigme, contribue à ébranler le précédent et place au cœur même de la représentation-obstacle des germes sur lesquels peut s'appuyer la formation (re-problématisation des concepts). Les contradictions internes, les tensions et le mal-être qu'elles génèrent sont autant de raisons qui poussent au changement. Sauf dans les cas où il se rigidifie, le « pédagogiquement correct » peut s'envisager comme une instance de survie, comme une illusion momentanée, à l'abri de laquelle s'opèrent progressivement des remaniements complexes. Aux formateurs de veiller à n'être ni dupes de sa fonction de déguisement, ni trop impatients face aux incohérences qui le constituent. »

3. La longue marche vers les pédagogies constructivistes

Extraits d'un article : FLEURY B. et FABRE M. (2005). *Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques* in Recherche et Formation, « Problématisation et Formation », n° 48, INRP, 2005.

1. L'image du savoir comme obstacle à l'évolution pédagogique

On analyse ici les difficultés qu'éprouvent les enseignants de bonne volonté lorsqu'ils (...) s'efforcent d'évoluer vers le « processus apprendre » en mettant en place des activités à partir desquelles l'élève est censé construire son savoir. (...) Lorsqu'ils s'efforcent de penser situations-problèmes (ce qui constitue une orientation possible du « processus apprendre ») ils ne mobilisent pas l'épistémologie correspondante qui exigerait de concevoir le savoir en référence à des problèmes. Ils restent prisonniers d'une image traditionnelle du savoir comme texte énonçant des vérités en propositions plus ou moins indépendantes et déconnectées de leurs contextes problématiques d'origine ou de fonctionnement. D'où un montage composite entre une conception de l'apprentissage qui se veut constructiviste et une conception « propositionnelle » du savoir scolaire, montage qui bloque généralement le processus de changement initié par ces enseignants parce qu'il leur interdit d'accéder au pouvoir de la théorie et les cantonne dans un savoir « canada dry », ni pratique ni véritablement théorique (Astolfi, 1992, p. 39). (...)

Un exemple de petits arrangements avec le savoir :

La dissociation contenu/méthode

(...) Le souci de la mise en activité des élèves induit une focalisation sur le « comment faire » qui s'opère au détriment d'une interrogation sur les objectifs d'apprentissage et les contenus à faire apprendre. Tout se passe d'abord comme si le discrédit jeté désormais sur le cours magistral et ses avatars (cours dialogué) atteignait également le contenu lui-même qu'il tentait de transmettre.

Pierre, historien de formation et mal à l'aise en géographie prépare son sosie pour une leçon sur les inégalités alimentaires dans le monde en classe de seconde. Le questionnement du sosie, mais plus encore l'analyse opérée en petit groupe, dévoilent, de façon

presque pathétique, l'hésitation de l'enseignant sur ses objectifs qui oscillent entre savoir-faire (lire une carte), apports d'informations sur les inégalités alimentaires et construction de concepts (malnutrition, sous-nutrition...). Ici, la notion de « savoir outil » ne renvoie pas au pouvoir opératoire de la théorie. Elle ne donne lieu qu'à un investissement méthodologique privilégiant les compétences transversales (savoir lire une carte, un tableau) au détriment des contenus. Ces « savoir-faire » se révèlent d'ailleurs impossibles à définir en termes d'opérations mentales, comme en témoignent les consignes de travail très approximatives qui génèrent chez élèves bien des difficultés de compréhension. Ce que cet enseignant semble vouloir rejeter, c'est le savoir « déclaratif », caractéristique du processus « enseigner ». La survalorisation des compétences méthodologiques manifeste certes une volonté de trouver d'autres formes de savoir mais, aboutit à une impasse dualiste contenus / méthodes faute de pouvoir accéder à un savoir véritablement théorique.

On assiste alors à un étrange retour du refoulé. La préoccupation du programme conduit finalement **Pierre** à minimiser cette première phase de mise en activité : « *Oui il faut aller assez vite là dessus car ce que je veux maintenant, c'est mon deuxième temps, c'est de passer la partie de cours qui va avec... Il faut absolument arriver au cours qui est dans le bouquin* ». Le sosie découvre alors que la phase de mise en activité débouche sur une lecture commentée du manuel ! Ainsi la volonté de sortir l'élève de la position du tiers exclu enferme l'enseignant dans un dilemme paralysant. Il prétend désertier le terrain des savoirs en prétextant leur obsolescence rapide et rêve à une méthode générale qui permettrait aux élèves d'accéder eux-mêmes aux informations. Ces informations, « *je ne vais pas leur demander de les apprendre, je leur demande plutôt d'être capables de les retrouver, pas de les savoir par cœur, parce que c'est vrai aujourd'hui mais demain c'est faux* ». Mais par ailleurs, le savoir revient sous sa forme propositionnelle la plus pure, comme texte à lire et à apprendre. Les fondements épistémologiques du rapport au savoir n'ont donc pas été véritablement ébranlés. (...)

Le savoir comme texte objectif

Ces investissements compensatoires (dans les méthodes transversales ou le relationnel) ne font que dévoiler, en contre point, le modèle de la communication qui sous-tend ici la conception de l'enseignement : le savoir est un produit tout élaboré à transmettre, un texte, un message à faire passer, à capter, à recevoir ou à reconstituer. Et ce message relève essentiellement de l'information factuelle. Qu'en est-il alors de l'activité des élèves au regard des prétentions constructivistes des enseignants ?

François (qui présente un cours d'économie en BTS sur les déséquilibres économiques et sociaux dans les pays développés) met bien les élèves en activité mais le jeu de questions réponses engagé ne vise qu'à reconstituer intégralement dans son contenu et son organisation même le texte d'un cours magistral antérieur, à présent délaissé : « *Les questions assez fermées ne laissent aucune marge de manœuvre... les questions sont très directives parce que les réponses qu'ils vont écrire, en fait, ça correspond au cours* ». Le travail de l'enseignant consiste à chercher des documents qui

illustrent, concrétisent les informations du cours et à construire un questionnement visant à induire chez l'élève le trajet inverse. Dans ce dispositif qui revient à cacher les œufs de pâques dans le jardin pour que les élèves les y retrouvent, le savoir ne cesse d'être considéré comme un texte. Même s'il ne faut pas sous-estimer ce travail de reconstitution du cours, en aucune façon, les documents ne sont ici assimilables à des ressources que les élèves utiliseraient pour résoudre des problèmes.

Dans de tels dispositifs on ne prend en compte ni les représentations ni les stratégies des élèves. Les réponses attendues sont strictement prédéterminées et les éventuelles divergences immédiatement corrigées. **Céline** décrit un cours en BTS sur les grands courants économiques. Son sosie s'inquiète du mode de traitement des travaux de groupe : « *quoiqu'il arrive dans la classe, cela ne change rien à la synthèse, il n'y aura pas de différences selon les classes ?* ». Et **Céline** de répondre : « *a priori non, je pars de l'idée que je pars des documents pour arriver à ça* ». Elle montre alors un tableau qui renferme les réponses attendues. (...)

La plupart des enseignants de ce corpus restent attachés à un savoir « produit » renfermant des « vérités » à enseigner. Cela les détourne du même coup de tout ce qui – dans le savoir – relève d'une élaboration intellectuelle et conduit certains à créditer les informations factuelles d'une objectivité bien supérieure à ce qui ne serait que théorie. Ainsi, dans leurs cours, **François** et **Pierre** renvoient toute construction scientifique à la subjectivité. Pour eux, les modes de calculs du chômage, les légendes de cartes, s'avèrent « *subjectifs* » comme si l'on pouvait appréhender le phénomène indépendamment des différents modes de traitement qui peuvent en être proposés. Ils prétendent ainsi former leurs élèves à l'esprit critique en leur inculquant une méfiance générale envers toute construction théorique.

Toutefois, cette vigilance ne s'applique pas à ce qui est proposé en classe où l'on prétend à la description objective des phénomènes. Par exemple **Céline**, dans son plan de cours sur le chômage distingue curieusement l'analyse « *objective* » des causes du chômage des explications théoriques de ce phénomène comme si l'appréhension des causes pouvait renvoyer à une saisie immédiate de la réalité économique. Ce parti pris réaliste consacre la prééminence du savoir factuel porté par les tableaux statistiques, les cartes, l'énumération des événements historiques, sur le savoir conceptuel. Sans doute faut-il y voir la volonté d'appréhender le réel, tout le réel, en deçà même des schématisations de la réalité que proposent les théories. Bachelard (1970b) fustigeait cette volonté de posséder, cette pensée à trois dimensions ne voulant rien laisser perdre de la richesse du réel. Il l'opposait à la véritable pensée, la pensée à deux dimensions, impliquant réduction et schématisation.

2. Les limites de l'échange entre pairs

Ces quelques exemples illustrent les difficultés proprement épistémologiques de l'entrée dans le processus apprendre. Les petits arrangements qui s'y opèrent contribuent bien souvent à sophistiquer les obstacles à une conception opératoire du savoir. Dans

quelle mesure **les situations de formation mises en place** (entretien avec un sosie suivi d'analyse en petits groupes de pairs et d'analyse collective avec le formateur) **permettent-elles aux enseignants de mettre en question leurs pratiques?** Le dialogue avec le sosie s'avère-t-il suffisant ou des stratégies plus interventionnistes sont-elles nécessaires? Enfin, jusqu'où peut aller ce questionnement? En reste-t-on à une simple prise de conscience du problème? Des éléments de construction du problème voire d'inventions de pratiques alternatives s'ébauchent-elles et comment? Bref assiste-t-on à des ébauches de problématisation de la pratique? (...)

«*Pinailage*» et «*papillonnage*»

Dans la plupart des cas et **lorsque les groupes ne fonctionnent qu'entre pairs**, le questionnement relève quasi exclusivement du «*pinailage*». La problématisation ne peut s'enclencher car le questionnement du sosie n'accroche aucun point fixe à partir duquel il pourrait se déployer. Il s'agit plutôt de balayer le domaine du «*comment faire?*» sans jamais poser la question des enjeux cognitifs de l'apprentissage. Dans l'interview de **Claire** le sosie, dans sa quête des détails de fonctionnement, finit même par bloquer la réflexion de l'enseignant. Le «*pinailage*» désigne ici cette «*fuite curieuse*» (Maulini) dans l'accessoire qui ne peut déboucher que sur un simple échange de pratiques dont le formateur ne sait que faire parce qu'il ne produit généralement que des récits «*à plat*» ne donnant aucune prise à la réflexion. Cet échange engendre d'ailleurs rapidement un climat euphorisant où le contentement de soi rend intempestive toute velléité d'analyse. À moins que le dialogue ne tourne court et que l'enseignant, s'estimant persécuté par son sosie, ne se bloque ou ne s'engage dans une démarche d'autojustification.

Le «*pinailage*» détourne des problèmes cruciaux pour la pratique. Par exemple le sosie de **Pierre** ne relève pas l'inadéquation des consignes qui constituent un véritable obstacle didactique. Et dans l'interview de **Claire**, il est significatif que le sosie, focalisé sur le déroulement de la séquence, ne prête aucune attention au contenu des documents proposés qui soulignent l'évolution des métiers de maîtrise. Ceci l'empêche de saisir la contradiction qui – on le verra – grève lourdement cette tentative.

Dans le cas de **Pierre** et de **François**, les pairs parviennent parfois à polariser leur questionnement. Il s'ensuit quelques «*flashes*» de prise de conscience. Les collègues de **François** tentent d'ouvrir trois problèmes : celui de la focalisation exclusive sur les données factuelles, celui de la non prise en compte des représentations et celui du lien entre les trois notions clés (chômage, inflation, inégalités sociales) traitées séparément. Mais ils «*papillonnent*» en fait de l'un à l'autre, ce qui permet à **François** de s'en sortir grâce à des concessions momentanées, contredites d'ailleurs par des réactions ultérieures qui remobilisent toute son épistémologie spontanée, restée intacte. Il semble percevoir qu'avec l'idée de politique de régulation il pourrait déboucher sur du savoir opérant. Il s'avère cependant incapable d'accéder aux solutions, certes assez décousues, que ces collègues lui proposent pour renouveler son approche pédagogique,

notamment une situation problème visant à comparer les politiques de régulation des USA et de certains pays européens. Au détour d'une remarque, on réalise que sa conception de la situation-problème ne lui permet pas d'en imaginer les implications didactiques. Évoquant son dispositif de questions-réponses, il affirme qu'« *il y a un peu de situations-problèmes dans la lecture de tableaux* ». Personne n'est capable dans le groupe de repérer le glissement de sens et d'explicitier les caractéristiques spécifiques de la situation-problème (Fabre, 1999). Focalisations épisodiques et multiples, quiproquos, connaissances trop vague des exigences des pédagogies constructivistes, l'échange et l'analyse entre pairs s'avèrent ainsi parasités et les prises de conscience restreintes et de peu d'efficacité.

Prise de conscience sans issue

Au contraire, les pairs de **Pierre**, en mobilisant le schéma d'Astolfi différenciant information, connaissance et savoir, mettent bien le doigt sur ce qui bloque l'évolution pédagogique de l'enseignant : l'hésitation sur les objectifs et l'enfermement dans une opposition entre contenu et savoir-faire. Devant l'insistance du groupe, **Pierre**, acculé, se débat, se contredit puis semble prendre conscience de son problème : « *J'ai deux objectifs, je n'arrive pas à les dissocier... Oui, le moyen c'est pour arriver à une fin, le moyen, la lecture de carte, tout seul n'existe pas : on ne donne pas des cours de marteau!...* » Il ne peut cependant dépasser ce niveau de prise de conscience qui semble plutôt le décourager. Ses collègues tentent de le sortir de son dilemme contenu-méthode, en l'entraînant à la recherche des concepts clés. Mais, avouant avoir du mal avec les concepts, il finit par disqualifier les deux notions (malnutrition et sous-nutrition) qu'il avait lui-même avancées en les renvoyant au cours de biologie : « *Moi, mon job, c'est de leur dire... il y a de la malnutrition..., on voit quelles sont les régions du monde où on a ça! Mon objectif, c'est pas de construire un concept!* »

Quel est donc le « job » du prof de géographie ? Y a-t-il alors des concepts proprement géographiques, c'est là toute la question que cet enseignant ne pose pas et que ses pairs (qui ne sont pas géographes) ne peuvent l'aider à formuler. La prise de conscience, bien réelle pourtant, ne peut déboucher ici sur une véritable construction du problème. Faute sans doute de questionner les fondamentaux de la discipline, le dialogue avec les pairs ne débouche sur rien.

3. Les étapes de la problématisation de la pratique

Problématiser sa pratique exigeait ici de l'évaluer du point de vue des enjeux cognitifs de l'apprentissage : à quelles conditions les situations mises en place permettent-elles aux élèves d'effectuer une activité intellectuelle de haut niveau et d'éprouver ainsi le pouvoir de la théorie, sa prise sur le monde ? La théorie ne peut toutefois s'avérer opérante qu'en satisfaisant à des conditions proprement épistémologiques. Il ne suffit pas de confronter véritablement les élèves à des problèmes, encore faut-il leur proposer de vrais problèmes, des problèmes pertinents dans la discipline de référence. Bref pour

que les enseignants puissent élever leurs pratiques à la hauteur de leurs prétentions constructivistes, il leur faut **construire une problématique pédagogique intégrant ces deux types de conditions psychologiques et épistémologiques.**

Les conditions de l'activité intellectuelle de haut niveau taxonomique

L'analyse collective de l'interview de **Claire** fournit un exemple particulièrement parlant de la découverte des conditions psychologiques de l'activité. Tout commence quand un formateur « souffle » la contradiction qui affecte la séquence de **Claire**. L'enseignante vise à faire comprendre en quoi le nouveau métier de « Technicien Animateur de Production » rompt avec une conception taylorienne du travail. Mais les tâches dévolues aux élèves relèvent bien – elles – d'un « travail en miettes » : questions ponctuelles, ordonnées selon leur degré de difficulté et relevant d'un guidage étroit. Comme l'avoue l'enseignante : je voulais que mes élèves dépassent une vision taylorienne de l'entreprise « *Mais, comme j'ai été éduquée 'Taylor' je n'ai pas encore changé moi-même* ».

À partir de cette prise de conscience s'opère une véritable construction du problème. Des enseignants formulent en effet une des conditions essentielles pour que les élèves accèdent à une activité cognitive de haut niveau. Dans les situations d'apprentissages, la lecture des documents ne peut être conçue comme un simple jeu de questions et de réponses. **Le travail de l'élève ne doit pas se réduire à chercher, dans des documents les réponses attendues à des questions ponctuelles. Il faut plutôt considérer les documents comme des ressources grâce auxquelles l'élève doit construire et résoudre le problème** qui lui est posé dans une question ouverte. Une fois élaborée cette condition sine qua non de l'activité cognitive de l'élève, des suggestions de situations d'apprentissage seront formulées, qui constituent autant de solutions possibles : argumenter aux Prud'hommes pour ou contre le licenciement d'un technicien, proposer une formation pour le nouveau profil de poste... Dans ces types de situations, les documents reçoivent le statut d'éléments de « dossier » que les élèves déguisés en avocats ou en Directeurs des Ressources Humaines vont pouvoir utiliser pour construire et résoudre un problème.

Mais, alors que les formateurs visent la relation entre contenu conceptuel et dispositif didactique, le groupe semble de nouveau revenir au « comment » et s'investit essentiellement dans la dimension « jeu de rôles », rejetant à plus tard la construction du nouveau référentiel de métier. Faute d'avoir explicité pour eux-mêmes le savoir-outil qui représente l'objectif conceptuel de cette séquence (ici les mutations fondamentales du métier), ces enseignants ne peuvent faire construire aux élèves des critères précis pour évaluer la pertinence de leurs argumentations et examiner leur fondement. Comment dépasser dans ce cas la simple confrontation des opinions ? Tout se passe comme si la surcharge cognitive dévolue à la conception des dispositifs bloquait l'accès aux conditions proprement épistémologiques de l'activité.

L'interview de **Marie**⁸, enseignante de géographie, permet d'illustrer cette autre étape dans le processus de problématisation du savoir. Il s'agissait d'enseigner la dynamique spatiale des populations en classe de seconde. Les élèves, en petits groupes, devaient traiter la question suivante : comment expliquer les différences de densités, entre Afrique, Amérique et Asie, au niveau des zones intertropicales humides ? Anticipant l'obstacle épistémologique du déterminisme naturel, **Marie** conduisait ses élèves à expliquer les disparités constatées à conditions naturelles similaires. Un cours dialogué et l'analyse de quelques cartes paraissaient propres à dégager les facteurs proprement historiques de la disparité spatiale. Et « ça marchait » ! En sélectionnant les bonnes réponses des bons élèves, le cours allait bon train. Et dans la mesure où ils n'étaient soumis qu'à des contrôles de connaissance, les élèves semblaient avoir assimilé la leçon. Jusqu'au jour où, mettant ses élèves face à un problème, cette enseignante s'aperçoit que, si ses élèves évoquaient bien des facteurs humains pour expliquer les disparités démographiques, ils ne mobilisaient que « *les représentations sociales, les peurs collectives véhiculées par les media sur la période actuelle, délocalisations, immigrations...* ». Ces raisonnements à la fois anachroniques et ethnocentriques témoignaient d'une incapacité à saisir toute l'épaisseur historique des phénomènes. Ainsi, notre enseignante « sidérée » entendit un groupe d'élèves déclarer : « *les Chinois ont développé la riziculture dans les plaines, c'est mieux pour l'import export !* » Ou encore, « *un pays est très peuplé parce qu'il a des usines* ». Lorsque tombent les illusions du cours dialogué, la déconvenue est sévère : « *Comment faire pour les faire accéder à cette dimension historique du problème ? C'est un comble de me poser cette question au bout de 25 ans de carrière de prof d'histoire géographique !* »

À la différence de **Pierre**, **Marie** dispose d'un questionnement spécifiquement géographique pour organiser son enseignement, celui du « *Pourquoi là et pas ailleurs ?* ». Mais elle réalise brutalement, que le mode de traitement des informations dont elle s'était satisfaite jusque là, (la mise à plat de facteurs explicatifs), ne fournit aux élèves aucun véritable pouvoir d'interprétation sur le monde.

Les conditions épistémologiques de l'activité

Les situations d'apprentissage peuvent en effet satisfaire formellement aux conditions d'une activité cognitive de haut niveau tout en révélant leur indigence épistémologique (Fabre, 1999). Une authentique situation problème peut s'avérer construite sur un faux problème, un problème sans signification dans la discipline. Cette vigilance épistémologique, cette attention à la pertinence des problèmes reste le questionnement le plus difficile. Il faut déjà se convaincre de l'intérêt d'une bonne théorie pour maîtriser le réel. Et cette conviction opère chez nos enseignants à deux niveaux : celui de l'analyse de leur pratique en formation et celui de leur pratique d'enseignement. Tant qu'ils ne savent que faire des outils dont on les équipe pour analyser leur pratique, ils ne peuvent

8. Enseignante de géographie alors en plein remaniement épistémologique à la suite d'un DEA de sciences de l'éducation.

envisager non plus la dimension théorique que devrait receler le savoir scolaire pour offrir une véritable prise sur le monde. Une deuxième condition est d'accepter ce travail d'abstraction, de schématisation qui fait qu'une théorie n'est en rien le miroir de la réalité mais bien un outil. Et un outil n'est pas une image. Enfin, s'assurer de la pertinence des problèmes suppose de remonter aux apories fondamentales de sa discipline, aux questions qu'elle pose au monde et qui la constituent dans sa spécificité.

Sur ce chemin difficile, bien des « insights » momentanés s'avèrent trompeurs. **Céline** présente son cours de BTS sur les grands courants de pensée économique. Son objectif est de rendre les élèves capables de décrypter l'information dans ce domaine. Elle a construit un tableau synthétique comparatif des théories libérale et keynésienne. La formatrice, qui joue ici le rôle de sosie, croit Céline sur le point de construire un outil permettant aux élèves d'effectuer de véritables diagnostics. À sa grande surprise celle-ci reste pourtant très évasive sur le contenu du tableau qu'elle ne semble pas maîtriser.

Heureusement, des discussions en groupe permettent quelquefois de débloquent le questionnement. Lors de l'analyse collective, **Céline** exprime son désarroi. Le groupe accepte de l'aider. Ce sont les collègues des autres disciplines qui, jouant les naïfs, poussent les économistes à formuler les critères différenciant les deux théories économiques : le moteur et le régulateur de la croissance. Mais nos économistes se montrent dépités par l'évidence, voire le simplisme du résultat. Une enseignante manifeste son agacement, elle « *en a marre de cette insistance sur les concepts-clés qui ne débouche jamais sur rien ou presque* ». Elle semble alors décrocher du débat puis se ravise : finalement tout le programme d'économie générale ne pourrait-il pas se décliner autour du tableau comparatif des théories libérales et keynésiennes, de l'équation emploi-ressources et du schéma des gains de productivité ? Il se produit alors parmi les enseignants d'économie, un moment d'étonnement qui semble leur ouvrir des perspectives insoupçonnées : tout pourrait être là en quelques lignes sur le tableau ! L'énorme programme pourrait se schématiser en quelques problématiques et quelques équations fondamentales ! Et on aurait là la liste de fameux concepts-clés tant recherchés !

S'assurer de la pertinence de cette schématisation du réel, ce serait pouvoir la fonder sur les problématiques fondamentales de la discipline et leurs transpositions didactiques. Elles seules garantissent la valeur épistémologique du savoir scolaire et les enjeux intellectuels des activités proposées. Mais l'accès à ces questionnements nécessite tout un travail de réflexion sur les disciplines scientifiques qui servent de référence aux disciplines scolaires. Ainsi, dans ses tribulations pédagogiques, **Marie** semblait bien posséder une boussole épistémologique. La question du « *pourquoi là et pas ailleurs ?* », issue du paradigme de la géographie classique, induisait la recherche des influences réciproques des hommes et de la nature et suggérait une explication des disparités démographiques en terme de facteurs naturels et humains. On a vu à quel blocage didactique ce registre explicatif aboutissait : « *J'ai idée que j'ai mal abordé le problème, que s'ils ne donnent pas d'épaisseur historique, je n'ai pas à leur reprocher, mais à m'interroger sur ce que j'ai fait pour qu'ils y parviennent.* » Le salut viendra d'une réflexion épistémologique approfondie sur les révolutions paradigmatiques de

sa discipline à partir des travaux de Jacques Lévy (1999). Heureux l'enseignant qui peut enfin dire à ses élèves : *« la géographie, c'est simple, ça s'occupe de la façon dont les sociétés gèrent le problème de la distance, c'est à dire comment elles combinent le contact et l'écart. »* Cette restructuration des apories fondamentales de la discipline permet à Marie d'initier ses élèves à une histoire de l'espace en fonction des trois modalités de gestion de la distance, co-présence, mobilité et télécommunication : *« Jacques Lévy m'a donc soufflé l'idée de commencer par construire dès le début d'année une petite histoire de l'espace des sociétés en insufflant dès le départ les concepts spatiaux qui leur fourniraient des outils opérationnels d'analyse de cas. »*

Ce déblocage épistémologique ne s'est pas produit instantanément. Il a généré dans un premier temps une forte déstabilisation, car il a brutalement disqualifié la plupart des cours antérieurs. C'est que la problématisation des pratiques ébranle ici l'identité disciplinaire de l'enseignant. Mais cette mise en question a bien permis de recentrer l'enseignement sur des fondamentaux enfin explicités : *« ce qui donne de l'aisance et la possibilité de sortir d'un enseignement académique de la discipline pour déboucher sur une capacité d'opérationnaliser le savoir géographique ».*

Conclusion

Les enseignants de bonne volonté ont donc grand besoin d'être accompagnés pour que le questionnement sur leurs pratiques débouche sur le déblocage de leur inventivité pédagogique. La voie est longue, difficile, pleine d'obstacles, de résistances et de régressions. On comprend mieux pourquoi les stages ponctuels de formation continue ne peuvent avoir grand effet sur la réalité des pratiques.

4. Les pratiques pédagogiques pluridisciplinaires

(Extraits d'un article Fleury B., «Renouveler l'approche pluridisciplinaire», revue Initiative n° 2)

Représentations-obstacles et pistes de renouvellement des pratiques pluridisciplinaires

Pour donner un second souffle aux pratiques pluridisciplinaires, il paraît important d'interroger les habitudes acquises lors des «études de milieu», au niveau des principes pédagogiques qui les sous-tendent et des méthodologies mises en œuvre. Pour ouvrir l'éventail des possibles, nous explorons ici, une des pistes proposées par la réflexion didactique contemporaine : celle de la construction du savoir à partir de situations-problèmes.

Dans l'enseignement agricole, la pluridisciplinarité est souvent considérée comme un acquis ancien, l'une des pratiques innovantes qui font la spécificité et la fierté du système éducatif. Ce caractère familier, cette impression d'un savoir-faire depuis longtemps maîtrisé se révèlent, à l'usage, problématiques. En effet, dans les établissements, perdurent des habitudes acquises aux premiers temps des «études du milieu», qu'on ne prend pas le temps de réinterroger et qui pourtant foisonnent de représentations qui sont autant d'obstacles à la mise en œuvre de véritables pratiques pluridisciplinaires. Nous proposons ici d'analyser quelques-unes de ces représentations-obstacles, repérées en formation d'enseignants, et d'envisager quelques pistes ouvertes par la réflexion épistémologique et didactique actuelle.

1. Les représentations-obstacles

L'enfermement dans l'alternative transmission-animation, directivité-non directivité

Le modèle théorique de J. Houssaye, le fameux «triangle pédagogique⁹» paraît particulièrement éclairant pour comprendre certains des problèmes inhérents aux pratiques pluridisciplinaires. De par les circonstances de son introduction dans l'enseignement

9. J. Houssaye a attiré l'attention sur les phénomènes de «compensation» : le processus «enseigner», par exemple, se conforte d'autant mieux qu'il génère à la marge des «béquilles», empruntées au processus «former»; comme si, face aux pratiques impositives des cours magistraux dont on ne sait trop se départir dans les enseignements disciplinaires, il n'y avait d'autre alternative que de «compenser» dans des situations, à caractère exceptionnel, qui prennent l'exact contre-pied du processus dominant.

agricole (les études de milieu dans les années 70), la pluridisciplinarité apparaît à beaucoup comme nécessairement liée, voire confondue, avec quelques-uns des principes du processus « former » qui connaissent, à la même époque, un certain succès dans l'enseignement secondaire : prise de responsabilité des élèves dans l'organisation et la conduite de l'activité pédagogique, effacement de l'enseignant pouvant aller jusqu'à la négation de la distance professeur/élève, chacun étant censé arriver « vierge » sur le terrain d'observation.

Or, il n'y a aucune raison d'amalgamer la pluridisciplinarité avec une forme pédagogique particulière, le risque est grand, dans le cas contraire, d'en restreindre le champ et les formes d'application et de lui faire endosser les défauts spécifiques d'un type de pédagogie. Dans le processus « former », c'est la marginalisation du savoir qui pose problème : qu'en est-il en effet des savoirs construits dans ces situations conviviales d'auto construction ? Le fait que, dans les représentations des enseignants, les pratiques pluridisciplinaires soient associées à certaines formes historiquement marquées de pédagogie non directive constitue un obstacle qu'il ne faut pas sous-estimer et qu'il est important de lever pour permettre un renouvellement de l'approche pluridisciplinaire.

La pluridisciplinarité comme une fin en soi

La pluridisciplinarité, comme la plupart des dispositifs pédagogiques, est soumise aux effets de mode et menacée de perte de sens : elle risque d'apparaître comme une fin en soi alors qu'elle n'est qu'un moyen au service d'une ambition, celle de faire accéder les élèves à la compréhension du monde, en les équipant d'outils d'intelligibilité de réalités de plus en plus complexes, ou plus exactement, de réalités dont on a décidé de ne plus gommer la complexité. Le rapport Rémond le signalait déjà : « l'interdisciplinarité ne se justifie jamais par elle-même mais par les effets favorables qui peuvent en résulter ». Dans les pratiques pluridisciplinaires des équipes pédagogiques, mais aussi dans certaines des études qui leurs sont consacrées, on peut observer que ce glissement, des moyens aux fins, s'opère fréquemment : on se focalise sur les modalités d'intervention à plusieurs enseignants et sur les problèmes d'organisation et de collaboration qui en découlent, mais on oublie de s'interroger sur le « pourquoi » de la pluridisciplinarité.

Ce qui rend l'interdisciplinarité nécessaire, c'est à la fois la complexité des objets et l'ambition des finalités que se donne l'enseignement agricole. Les nouveaux référentiels en fixant comme objectifs la construction de compétences appellent à modifier profondément les conceptions du savoir : il ne s'agit plus désormais d'accumuler des connaissances compartimentées et fragmentaires « sur » les choses, mais de les organiser pour construire des savoirs opérants, c'est à dire des savoirs « outils » qui rendent l'action possible et efficace. Pour former des professionnels du monde rural et des acteurs du territoire compétents, qui plus est dans une perspective de développement durable, on est contraint de s'interroger sur les modalités d'appréhension de la complexité et sur les modalités de construction de savoirs d'action. C'est sans doute là le cœur du problème ! Si l'on n'a pas accédé au paradigme de la complexité, si la

conception du savoir scolaire reste enfermée dans une perspective encyclopédique, la pratique de la pluridisciplinarité n'a pas beaucoup de sens, ni d'intérêt. Il paraît donc primordial d'aider les enseignants à changer d'épistémologie.

Des épistémologies spontanées qui jouent comme obstacles

C'est que, en effet, les représentations de la démarche scientifique, sont encore largement inspirées de la « leçon de chose ». Dans ce modèle pédagogique issu du positivisme, qui connut son heure de gloire dans l'école de Jules Ferry, on considère, d'une part, que le réel est directement accessible à l'observation, sans aucun préalable théorique. L'objet d'étude est « donné », et la démarche scientifique se situe dans le prolongement du sens commun, comme une description ordonnée de la réalité observée ou sentie. Les études de terrain fondées sur un mixte d'observation et d'enquête, sans véritable questionnement de l'objet ou avec des questionnements passe-partout, relèvent encore essentiellement de cette conception.

La leçon de chose se fonde, d'autre part, sur un certain nombre de principes méthodologiques qui hantent encore nos pratiques pédagogiques : c'est l'idée qu'il faut partir du concret, du familier, du local, confondus avec le simple, pour aller vers l'abstrait, le lointain et le général, identifiés au complexe (comme si un cas concret, fut-il local, ne recelait pas un maximum de complexité et comme si tout l'intérêt du travail théorique ne consistait pas à construire des images simplifiées et donc manipulables de la réalité !). Ces principes reposent sur un présupposé : pour connaître la réalité, il faut réduire sa complexité en l'émiettant, « en la décomposant en parcelles de réalités elles-mêmes indépendantes et connaissables » (J.L. Le Moigne, 1995). Voilà pourquoi, en dépit de la nécessité souvent proclamée d'une approche globale, on en revient, pratiquement toujours, à la méthode analytique, on découpe l'objet d'étude en sous unités spatiales ou en sous thèmes que l'on répartit entre les groupes d'élèves. On ne peut aboutir ainsi qu'à une juxtaposition d'informations qui trouve son expression la plus adéquate dans la monographie ou l'exposition, exercices de synthèse en forme d'inventaire, typiques d'une conception classique « informative » du savoir scolaire qui vient encore là faire obstacle à la construction de savoirs de diagnostics et d'action.

2. Redonner du sens à l'interdisciplinarité : Perspectives épistémologiques

Une intelligence du global

Edgar Morin dans le cadre de la réflexion sur « les savoirs à enseigner dans les lycées » définissait récemment le défi du XXI^e comme « le défi de la globalité ». Il déplorait « la non pertinence de notre mode de connaissance et d'enseignement, qui nous apprend à séparer (les objets de leur environnement, les disciplines les unes des autres) et non à relier ce qui pourtant est « tissé ensemble ». L'intelligence qui ne sait que séparer brise le complexe du monde en fragments disjoints, fractionne les problèmes. Du coup, plus les problèmes deviennent multidimensionnels, plus il y a incapacité à penser leur

multidimensionnalité ; plus les problèmes deviennent planétaires, plus ils deviennent impensés. Incapable d'envisager le contexte et le complexe planétaire, l'intelligence devient aveugle et irresponsable ». Telle est donc l'urgence : apprendre à penser la globalité pour avoir quelque chance d'agir avec une certaine efficacité sur le monde.

Des objets hybrides

Sans doute, faut-il commencer par reconsidérer les objets que nous donnent à étudier nos référentiels, comme des totalités singulières, au lieu de les appréhender comme allant de soi : organisme vivant, écosystème, exploitation agricole, filière économique, société, territoire, culture etc...tous objets complexes, les uns « naturels », les autres « sociaux », le plus grand nombre d'entre eux étant des « mixtes » de nature et de culture, des objets « hybrides », comme dit Bruno Latour (1997) « des imbroglios de science, de politique, d'économie, de droit, de religion, de technique, de fiction ».

Considérer les objets dans leur caractère hybride, c'est renoncer à séparer les sciences de la nature et les sciences sociales, l'ordre de la matérialité, celui de la psychologie individuelle et celui des dynamiques sociales, le local et le global, c'est au contraire chercher à comprendre comment ils s'imbriquent au sein d'un même problème. Les problèmes climatiques actuels en fournissent un bon exemple : aujourd'hui, la part des hommes, leurs actions, leurs angoisses, les enjeux internationaux autour de la limitation de l'émission de gaz à effets de serre, sont aussi importants à prendre en compte que la circulation atmosphérique.

L'idée de problème : une clé pour accéder à l'interdisciplinarité

On l'aura remarqué, la référence aux problèmes est constante : les problèmes sont « multidimensionnels », c'est en « leur sein » que s'appréhende « l'imbrication » des phénomènes : ne serait-ce pas l'une des clés pour accéder à une véritable interdisciplinarité ? En avançant cela, nous ne faisons que reprendre les leçons les plus constantes de l'épistémologie contemporaine, à savoir qu'il ne peut y avoir de démarche scientifique, ni même d'étude de cas, sans position d'un problème. L'objet étudié n'est jamais « donné », mais doit être « construit » par le chercheur et c'est en construisant le problème que l'on construit l'objet.

Dans cette perspective par exemple, l'étude d'un Parc Naturel Régional suppose de considérer cet objet, non pas comme un donné, simple cadre neutre de l'observation, mais comme réponse singulière à une problématique générale : en l'occurrence, pour le PNR, celui de la conciliation, voire la conjugaison, de logiques de conservation du patrimoine et de développement local. Ce n'est pas en s'immergeant dans le concret par des observations de terrain sans idée préconçue, et des interviews d'acteurs (il arrive, certes souvent, que les acteurs interrogés dévoilent explicitement la problématique, mais dans ce cas elle est le plus souvent prise comme une simple information parmi d'autres et non comme le principe organisateur de la démarche) que l'on arrivera

à l'intelligibilité de l'objet¹⁰. Observation et enquête ne vaudront que sous tendues par un questionnement pertinent.

La problématique peut se décliner de multiples façons : selon l'angle d'entrée, selon la question posée, la nature du diagnostic à réaliser et la forme de collaboration des disciplines varient ; par exemple on pourrait entrer par les questionnements suivants : Ce parc privilégie-t-il l'une des deux fonctions (conservation, développement local) au détriment de l'autre ? Tel projet de développement met-il en cause la fonction conservatoire ? La protection de la biodiversité de ce milieu suppose-t-elle d'en retirer l'usage aux acteurs locaux ou au contraire d'en inventer une gestion renouvelée ? Quelles représentations les habitants se font-ils de la structure PNR, sont-ils également sensibles aux deux logiques qu'elle promeut ? Le patrimoine naturel et culturel peut-il être moteur de la remobilisation d'un territoire ? Quels enjeux, quelles stratégies et rivalités d'acteurs se nouent autour de la problématique du Parc etc. Quelle que soit la question première, son caractère multidimensionnel suppose de mobiliser plusieurs disciplines pour construire et résoudre le problème posé, et c'est la problématique générale qui joue le rôle d'élément fédérateur.

On voit en quoi le fait de traiter un problème peut conférer une unité aux diverses approches de l'objet. La problématique, c'est le ciment qui donne du sens (une orientation et une signification à la recherche) et permet de relier les informations : on n'est plus dans l'ordre de l'inventaire mais dans celui du diagnostic, le savoir produit par cette démarche est un savoir opérant orienté vers la prise de décision et l'action.

3. Perspectives didactiques

On comprendra mieux dès lors pourquoi le modèle pédagogique « former » quand il est entendu comme mise en situation d'autonomie complète des élèves, représente un obstacle à l'évolution des pratiques pluridisciplinaires et pourquoi il est important de sortir de l'enfermement des conceptions du métier d'enseignant dans une alternative stérile entre deux extrêmes (modèle transmissif ou situation d'auto-construction). Dans les deux cas, les élèves n'ont aucune chance de construire des savoirs conceptuels opérants.

C'est toute la palette des possibles entre ces deux extrêmes qu'il faut tenter d'ouvrir, pour évoluer vers des processus d'aide à l'apprentissage (processus « apprendre»). Dans cette perspective, c'est la relation de l'élève au savoir qui est primordiale, mais il ne faut pas se méprendre, la mise en marge de l'enseignant n'est qu'apparence, ce n'est qu'une stratégie au service de l'objectif de construction par l'apprenant d'une réelle compétence. Les enseignants travaillent beaucoup, en amont, pour construire la « situation d'apprentissage ».

En préalable, s'impose une réflexion théorique sur l'objet : si l'on reprend l'exemple du PNR, l'équipe pédagogique est amenée à se demander : qu'est ce qu'un Parc

10. Pour un récit d'expérience sur ce sujet, cf. B. Fleury, Identités professionnelles des enseignants et pratiques pédagogiques, in *Actes Séminaire national Pluri-inter Disciplinarité*, ENFA Toulouse, avril 1998.

Régional ? Pourquoi a-t-il été inventé ? À quel problème général répond-il ? Chaque formateur doit expliciter en quoi sa discipline peut contribuer à traiter ce problème. En d'autres termes, une équipe pluridisciplinaire doit avant tout construire ce que les didacticiens des sciences appellent « l'espace-problème » du Parc Naturel Régional. Ensuite, après s'être fixé un objectif d'apprentissage conceptuel (au-delà des informations spécifiques sur le PNR x ou y, quelle notion, quel niveau de concept, quel outil transférable, veut-on faire construire ?) il s'agit d'inventer une situation d'apprentissage qui permette de l'atteindre : choisir par quelle question on fera entrer les élèves dans le problème, les données, les conditions qui leur seront fournies, celles qu'ils devront découvrir, la nature de la tâche qui leur est demandée (les met-on en position de projet, de diagnostic ou de débat ?). Il faut prévoir les aides que l'on fournira pendant le déroulement de la séquence et surtout la forme et la fonction de la phase de restitution collective : compte-t-on sur la controverse pour mettre en cause les représentations-obstacles ? Comment seront menées les phases d'institutionnalisation et de réinvestissement du savoir ?

Pour redonner un second souffle aux pratiques pédagogiques pluridisciplinaires, il paraît donc important que les programmes de formation proposent aux enseignants une palette diversifiée d'approches : certaines visant à se défaire des habitudes pédagogiques classiques pour accéder aux diverses formes du processus d'aide à l'apprentissage et notamment à celles qui travaillent à partir des problèmes, d'autres plus centrées sur les contenus, visant à la construction des espaces-problèmes de quelques-uns des objets interdisciplinaires. Parfois même, un travail sur les représentations disciplinaires peut apparaître fondamental, certaines remises en cause épistémologiques au sein même de sa spécialité étant parfois nécessaires pour acquérir les moyens de mettre en place un véritable partenariat inter-disciplines.

On trouvera dans les Actes du colloque Enseigner autrement : oui mais comment ?, Fouesnant 7-9/10/2009, à paraître prochainement chez Educagri, l'analyse de cheminements pédagogiques d'équipes sur quatre de ces objets pluridisciplinaires : le développement territorial, le défi alimentaire, la gestion des espaces naturels et le développement durable.

5. Une nécessaire évolution des référentiels ?

Les difficultés des enseignants à problématiser le savoir et à accéder aux pédagogies constructivistes leur sont-elles totalement imputables ? Les programmes et référentiels les aident-ils sur cette voie ?

Deux cas récurrents de blocage rencontrés en analyse de pratiques, sur la méthodologie du plan de gestion des espaces naturels et sur le thème « nourrir les hommes » en géographie en classe de 2^e nous ont amenés à aller voir de plus près.

1. Le programme aide-t-il à problématiser le thème « nourrir les hommes » ?

Le programme de géographie de classe de seconde de 2001 a fortement mis l'accent sur la nécessité de faire une approche « problématisée » des thèmes de l'année : nourrir les hommes, l'eau, les risques naturels et industriels, les dynamiques urbaines, l'attractivité des littoraux...). Or ayant constaté à plusieurs reprises de grandes difficultés des enseignants à problématiser voire tout simplement à cerner l'objectif du thème « nourrir les hommes », nous avons tenté de voir si le programme avait, sur ce sujet, une part de responsabilité.

(Extraits d'un article Fleury B., « L'injonction à problématiser en géographie au lycée, Référentiels et manuels : quelles figures de la problématisation ?, Le cas du défi alimentaire », Communication Colloque Problema Chicoutimi, 2005.)

Une injonction à problématiser assez floue

Il n'est pas très aisé de cerner sous quelles formes est envisagée cette « approche problématisée ». Car au-delà de l'injonction du préambule, le programme proprement dit n'apporte en ce domaine que peu de précisions. Les termes « *problématique* » et « *thème* » apparaissent à plusieurs reprises, sans faire l'objet d'aucune définition. Le *thème* « Nourrir les hommes », est décliné en trois propositions au statut non déterminé.

« *Croissance des productions, croissance des populations* »;

« *Quelles agricultures pour nourrir les hommes ?* »;

« *Agro-systèmes et environnement* ».

Il y a fort à craindre, dans la mesure où rien n'est dit sur l'articulation de ces propositions, qu'elles ne soient lues comme de simples titres de chapitres dont le regroupement sous un thème commun suffirait à assurer la dimension « synthétique ». Rien n'est fait ici pour prévenir une éventuelle confusion entre « problématique » et « thématique » entre « approche synthétique » et « approche problématisée ».

Dans les « commentaires annexés » les termes « problème » et « problématisation » apparaissent dans un paragraphe¹¹ un peu plus centré sur la description des processus. L'activité de problématisation y est référée aux *études de cas* qui « *mettent en place les problématiques nécessaires à l'appropriation des savoirs* » et sont « *l'occasion de définir des enjeux, des problèmes à résoudre, en analysant des situations géographiques diversifiées* ». La formule, peu explicite soulève un certain nombre d'interrogations. Quelle est la nature du lien entre « étude de cas » et « problématisation » ? L'étude de cas apparaît à la fois comme une activité d'« analyse » et comme « occasion » de « définir des problèmes à résoudre » ! Est-elle au cœur d'une activité de construction de problèmes ou le simple réservoir de problèmes à résoudre ultérieurement ? Sa fonction est-elle de faire émerger des questionnements qui permettraient d'introduire et de justifier le cours de l'enseignant ? Le caractère indéfini des termes laisse planer un doute sur les acteurs supposés de l'activité de problématisation : est-elle, selon une division implicite du travail, réservée à l'enseignant, (seul ou dans une approche magistralo-dialoguée) ou les élèves doivent-ils être mis en activité de recherche autonome ?

On peut s'interroger aussi sur la « nécessité » qui relie « l'appropriation des savoirs » à la « mise en place de problématiques » ? S'agit-il simplement de promouvoir des activités scolaires de questionnement ou de résolutions de problèmes pour faciliter l'acquisition des savoirs ? Dans ce cas ces activités relèveraient de ce que la tradition pédagogique nomme les problèmes incitatifs : ceux que l'on place, non pas après le cours pour mettre en pratique et vérifier les acquis (les problèmes d'application) mais bien avant le cours pour l'introduire et capter l'intérêt des élèves. Dans cette éventualité, l'activité de problématisation serait considérée comme un simple auxiliaire didactique pour construire un savoir dispensé dans un cours magistral et toujours pensé dans une forme propositionnelle ?

Veut-on, au contraire, conférer à cette activité de problématisation un caractère véritablement « appropriatif ». Dans ce cas cette activité ne se situerait ni avant ni après le cours : ce serait le cours lui-même, comme c'est le cas par exemple dans les dispositifs dits de situation-problème (Fabre, 1999). Ce choix exigerait cependant une réflexion épistémologique et ceci à deux niveaux. Il faudrait s'interroger sur la relation des savoirs et des problèmes (épistémologie générale). Mais il faudrait également s'interroger sur le contenu géographique à enseigner (épistémologie régionale).

11. « Chaque thème s'articule autour d'une ou deux études de cas qui mettent en place les problématiques nécessaires à l'appropriation des savoirs et constituent l'apprentissage du raisonnement logique. Leur choix est donc fondamental : elles doivent être représentatives et sont l'occasion de définir des enjeux, des problèmes à résoudre en analysant des situations géographiques diversifiées. »

Or rien, dans les textes officiels, ne permet de trancher ce dilemme. On ne peut que constater le caractère succinct voire énigmatique des formulations du programme. Il paraît hasardeux de vouloir en extrapoler une conception de la problématisation, à moins de considérer ce manque d'explications comme révélateur d'une indigence épistémologique en ce domaine, ce que nous ne nous autoriserons pas. D'autre part, ni dans la présentation générale, ni dans le descriptif du thème « nourrir les hommes » on ne trouve d'allusions à une éventuelle diversité de conceptions ou de paradigmes géographiques. On fait comme s'il n'existait qu'une seule manière légitime de poser et de construire ce problème. L'injonction à problématiser n'exigeait-elle pas que l'on interroge le savoir que l'on prétend faire problématiser aux enseignants et aux élèves ? Faute de guider de façon plus précise les enseignants, c'est à dire,

- 1) faute de définir des critères garants d'un véritable processus de problématisation ;
- 2) faute de questionner le savoir géographique à enseigner ;
- 3) faute de décrire – même sommairement – l'allure que pourraient prendre les activités de problématisation proposées aux élèves ;

il y a fort à craindre que celle ci ne soit dans les faits, réduite à un slogan pédagogique vide de sens recouvrant sans les changer les habitus disciplinaires. (Audigier, 1997).

Une problématique géographique à cheval sur deux paradigmes non dévoilés par le programme

Le commentaire annexé du thème « nourrir les hommes », un peu plus prolixe, permet d'envisager comment le référentiel traite la question. Il apparaît à l'examen des textes que la « *question essentielle* » qui préoccupe les auteurs, c'est la « *capacité nourricière de la terre* » doublement menacée par la croissance démographique (sous-thème 1) et par les répercussions environnementales¹² de certaines pratiques agricoles (sous-thèmes 3). Le sous thème 2 invite – quant à lui – à faire un panorama de la diversité des agricultures et la forme interrogative de son intitulé (quelles agricultures pour nourrir les hommes ?) n'induit visiblement pas de problématisation. La formulation de ce second thème nous permet pourtant d'inférer que la question alimentaire est traitée ici

12. *Sous-thème 1* : « Malgré les signes d'un ralentissement – avancée dans le processus de la transition démographique, l'accroissement démographique demeure rapide : la capacité de la terre à nourrir l'ensemble de ses habitants reste une question essentielle. »

Sous-thème 2 : « Pour y faire face, les systèmes de production sont plus ou moins intensifs (rendement par ha, productivité par homme), plus ou moins orientés vers les marchés régionaux, nationaux, internationaux ; ils mettent en scène des acteurs très différents (...) »

Sous-thème 3 : « Certaines pratiques agricoles ont de fortes répercussions environnementales (dégradation des sols, en particulier érosion, allant jusqu'à la désertification) susceptibles de menacer la capacité nourricière de la terre : concilier développement et gestion de l'environnement est un défi majeur à relever (révolution verte, OGM, cultures et élevages hors sols...) »

uniquement en référence à la production agricole, dans une perspective malthusienne qui se focalise sur le rapport entre « capacité nourricière de la terre » et croissance des populations.

Une question finale est cependant posée, apparemment en marge, à propos des « disettes et famines », épisodes critiques ici distingués de la situation chronique de sous nutrition et mal nutrition. L'instrumentation politique de ces famines a été si vigoureusement dénoncée par les ONG et popularisée par les médias qu'il est difficile de l'ignorer : « *Il convient de s'interroger sur l'existence de disettes et de famines : résultent-elles de l'incapacité globale de l'agriculture à nourrir la population mondiale, de données naturelles, de crises économiques et sociales, de conflits politiques?* ». Or cette petite question finale interpelle sérieusement, sinon discrédite, l'approche générale préconisée. Pourquoi, en effet, avoir centré le problème sur la mise en relation de la seule croissance des productions agricoles et des populations si d'autres facteurs interviennent? On a l'impression que l'idée d'une possible contestation a effleuré les rédacteurs qui usent finalement d'un argument d'autorité pour fonder leur posture épistémologique : « *Malgré les signes d'un ralentissement démographique la capacité de la terre à nourrir l'ensemble de ses habitants reste une question essentielle.* »

On peut percevoir là les indices d'une tension entre deux manières divergentes de construire le problème : ce commentaire apparaît comme une tentative de compromis entre une approche néo-malthusienne et une approche géopolitique. Le dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés de Levy et Lussault (2003), qui fait autorité en matière épistémologique, nous permet de comprendre les enjeux du débat. On y reconnaît que la géographie de l'alimentation a peu intéressé les géographes.(...) Au-delà des ouvrages des années 50 (J. Castro, 1952, 1964) qui « *n'ont guère fait d'émules* », « *c'est au sein des organisations non gouvernementales que se situe aujourd'hui l'essentiel des réflexions géographiques et géopolitiques sur la faim et l'alimentation* » et de citer l'ONG « Action Contre La Faim » et son ouvrage annuel collectif, *Géopolitique de la faim*. Le Festival International de Géographie (FIG) de Saint-Dié a consacré son édition d'octobre 2004 à ce thème « Nourrir les hommes, Nourrir le monde » et fait une large place à Sylvie Brunel (1997, 2000), géographe et directeur scientifique de l'association AICF et J.P. Charvel (Paris X). Si la référence du savoir savant est à trouver là, le moins que l'on puisse dire c'est qu'on n'y est pas sur la même longueur d'onde épistémologique que celle du programme de seconde. Sylvie Brunel ne cesse de dénoncer les « *postulats scientifiques erronés du néo-malthusianisme* ». Pour elle si la nourriture disponible au niveau mondial était correctement répartie, la faim n'existerait pas, le problème de la faim n'est que la conséquence de politiques désastreuses, c'est celui de l'accès à la nourriture des plus pauvres. J.P. Charvel (2004A et B), met, quant à lui, l'accent sur l'introduction récente d'une dimension qualitative du problème dont le concept de « (in)sécurité alimentaire » récemment défini par la FAO rend bien compte, à la fois traduit en anglais par « *food security* » (aspect quantitatif) et « *food safety* » (aspect sanitaire). Il rejoint S Brunel sur la dimension politique du problème, en posant la question cruciale de la régulation des marchés spéculatifs des produits alimentaires

(négociations OMC) et des politiques agricoles. Ces arguments contestent, pour notre époque tout au moins¹³, la position du problème du défi alimentaire en terme de différentiel de croissance des populations et des productions agricoles ou de potentiel nourricier de la planète. Ils dessinent les contours d'un nouveau paradigme en rupture avec le néo-malthusianisme très en vogue dans les années 1960.

On peut postuler que lors de la rédaction du programme de seconde, ce conflit latent de paradigmes a affleuré ici ou là. Comment comprendre l'affirmation selon laquelle « *la capacité de la terre à nourrir l'ensemble de ses habitants reste une question essentielle* » sinon comme un argument d'autorité censé clore le débat ou discréditer par avance toute tentation de référence à un autre modèle ? C'est l'indice de la victoire des malthusiens mais l'allusion au caractère éventuellement politique des famines apparaît toutefois comme une tentative d'intégrer les éléments les plus connus du paradigme « géopolitique » émergent.

Les présupposés épistémologiques du programme sont-ils compatibles avec la problématisation ?

Ceci révèle un sens du compromis qui s'avère, certes, la loi du genre en matière d'instructions officielles, mais dont il est important de mesurer la portée. En effet, en rapprochant cette volonté de conciliation de la première formulation de l'injonction (« une approche synthétique et problématisée ») et des préconisations pour traiter le sous-thème 2, on peut en induire une double signification épistémologique.

1) Une géographie « science de synthèse » qui n'aime ni les ruptures ni les révolutions scientifiques. La question « nourrir les hommes » est donc ainsi présentée comme s'il n'y avait qu'une manière possible de traiter le problème. L'idée même qu'il puisse y avoir plusieurs paradigmes n'est pas envisagée, les différences d'Écoles sont passées sous silence, comme si la Géographie était une science une et sans conflits théoriques. En extrapolant quelque peu, tout se passe comme si le problème « nourrir les hommes » restait construit dans le paradigme de la géographie classique des rapports hommes-nature et comme si ce paradigme n'était pas interrogé. Mais, en réalité c'est bien la notion même de rupture épistémologique qui est niée, ici, à l'instar d'un fort courant de la géographie dont les tenants ont toujours revendiqué leur attachement à une perspective continuiste de la construction du savoir et à la vocation synthétique de la discipline (Fleury, 1996). Pour eux, l'histoire de la science est celle de ses progrès, les savoirs s'accumulent, les diverses perspectives finissent par se conjuguer : une synthèse est toujours possible. C'est pourquoi toutes les objections tendent à être récupérées comme des « cas particuliers ». Ainsi, le cas des famines ne fait pas basculer le problème, n'oblige pas à changer de cadre explicatif, mais se voit récupéré comme cas limite de l'option néo-malthusienne.

13. On pourrait, certains le font, conserver le problème en prétendant s'inquiéter pour un avenir plus ou moins lointain. Beaucoup de spécialistes actuels contestent la pertinence de cette forme de prospective.

On peut penser au contraire que cette notion de paradigme (ou de registre explicatif) s'avère nécessaire pour penser « problématisation ». Tout problème est en effet construit dans un certain cadre. Prendre conscience de ce cadre, c'est du même coup comprendre que le problème puisse être construit autrement, dans un autre cadre, bref qu'il peut y avoir, en sciences, non seulement des différences dans les solutions ou les thèses mais encore des différends au niveau des problèmes eux-mêmes et de la manière de les construire.

2) Une géographie qui n'a pas renoncé à la description exhaustive du réel peut-elle problématiser? La déclinaison du second thème, en invitant à réaliser un panorama de la diversité des agricultures, dévoile une fidélité jamais reniée à cette volonté de description exhaustive de la diversité de la planète dans laquelle s'est longtemps maintenue la géographie classique qui pourtant voulait se revendiquer comme science. La première phrase du programme de géographie semble bien s'inscrire dans cette logique : « *le programme de la classe seconde a pour objet l'étude de l'occupation différenciée de la Terre par les hommes* ». Et l'on peut se demander si la réintroduction des études de cas ne va pas être interprétée dans ce cadre descriptif, qui les fait déboucher au mieux sur des typologies et des synthèses, dans la tradition de cette grande entreprise de classification qu'a été pendant longtemps la géographie générale. La première formulation de l'injonction qui recommande une approche « synthétique et problématisée » pourrait être lue comme un lapsus révélateur, faisant cohabiter deux perspectives antagonistes (la synthèse/la problématisation) dans une ultime tentative de compromis. De même, il est remarquable que si le programme fait bien allusion aux « marchés », « filières agroalimentaire » et « grandes firmes de l'agro-business » (soulignés même comme « mots clefs ») c'est comme éléments au service d'un inventaire de la diversité des agricultures¹⁴ et non comme éléments explicatifs des disparités alimentaires. On est donc toujours dans un registre qui relève plus d'une tentative de reproduire une image la plus fidèle possible du réel que d'une volonté d'en faire une schématisation fonctionnelle. Il est tout de même assez étrange de constater que cette incitation à la problématisation semble encourager ici ce qui lui est le plus contraire, « le panorama », dont on sait qu'il constitue précisément un obstacle épistémologique redoutable. La problématisation ne peut en effet s'exercer qu'en renonçant à la description systématique, à l'exhaustivité, bref, à ce que Bachelard appelait « la pensée en trois dimensions ». Il n'y a de problématisation possible que si l'on fait son deuil de cette volonté de reproduire le réel, que si l'on accepte de le schématiser. Toute problématisation est solidaire d'une réduction méthodologique du réel selon un point de vue théorique. Mais l'idée même d'un point de vue théorique qui donne un pouvoir d'interprétation du réel, d'une « théorie géopolitique de la malnutrition » par exemple

14. « Pour y (à la nécessité de nourrir les hommes) faire face, les systèmes de production sont plus ou moins intensifs (rendement par hectare, productivité par homme), plus ou moins orientés vers les marchés régionaux, nationaux et internationaux, ils mettent en scène des acteurs très différents : du petit paysan aux grandes firmes de l'agro-business et à leur filières agro-alimentaires » (*commentaires du programme*).

que l'on pourrait opposer à une « théorie malthusienne de l'épuisement des capacités nourricières de la terre » n'est pas présente ici.

Que penser finalement d'une injonction à problématiser qui laisse tant d'implicites ?

Les commentaires étaient censés amorcer la problématisation du thème « nourrir les hommes ». L'analyse même sommaire des textes montre que le problème est construit :

- 1) sur la base d'un paradigme néo-malthusien non questionné (et non référé à d'autres paradigmes possibles);
- 2) dans le cadre épistémologique de la géographie classique et des rapports homme/nature au lieu d'envisager la géographie comme science de l'espace social;
- 3) en privilégiant des visées méthodologiques – comme la description exhaustive – qui s'opposent à l'idée de schématisation du réel.

On peut donc légitimement se demander comment va pouvoir s'opérer la problématisation des activités scolaires, au niveau des manuels et des pratiques enseignantes, quand le premier niveau de la transposition didactique ne convoque pas de normes épistémologiques pour réguler son propre processus de problématisation du thème. On retrouve bien là les composantes du modèle « positiviste et républicain » de l'histoire et de la géographie scolaires, tel que l'a défini Nicolle Tutiaux-Guillon (2006) : des disciplines porteuses d'une vérité qui ne peut être « ni plurielle, ni sujette à débats » dont « les finalités critiques ne supposent pas une confrontation de visions du monde », mais plutôt l'appropriation d'un « texte consensuel ».

2. La gestion des espaces naturels : textes réglementaires et référentiels entre paradigme empiriste et relativisme sociologique

(Extrait d'un article de B. Fleury et M. Fabre, Problématisation et démocratie participative : Quelle formation pour les « nouveaux » experts ? publié dans la revue en ligne Recherches en éducation, n° 3, mars 2007 sur le site <cren-nantes.net.fr>.)

La problématisation tend à s'imposer comme un nouveau paradigme qui touche toutes les dimensions de la société. Le retour de l'acteur sur les scènes politiques et sociales requiert de concevoir l'agir comme gestion des problèmes. C'est particulièrement le cas lorsqu'il s'agit de penser les incidences concrètes de l'idée de développement durable et ses implications politiques, en rupture avec le modèle technocratique habituel et dans le cadre d'une démocratie participative qui entend associer le citoyen, non seulement aux décisions, mais également, dans une certaine mesure, à la définition des problèmes eux-mêmes. Toute la question est de savoir si la formation des professionnels s'avère à la hauteur de ces nouvelles exigences et parvient à intégrer véritablement le paradigme de la problématisation. Nous nous centrons ici sur la formation des techniciens supérieurs agricoles (gestion des milieux naturels).

Il nous a semblé intéressant d'aller voir sur quelle base repose actuellement la formation des professionnels. Nous avons choisi ceux de la gestion des espaces naturels (BTS) dans la mesure où celle-ci s'affirme de plus en plus comme une gestion concertée et qu'elle mobilise souvent l'idée de co-construction multi-acteurs des problèmes.

L'hypothèse qui sous-tend notre projet de recherche et dont cet article plante quelques jalons, est celle d'un déficit épistémologique affectant les conceptions que se font de la problématisation les textes officiels et les concepteurs de programme. Ce qui met les enseignants en difficulté.

Le « plan de gestion » : un incontournable ambigu

Dans les deux entretiens menés, aussi bien l'enseignant (Alain) que la professionnelle (Armelle) font appel à un incontournable du métier, « le plan de gestion » : le premier pour justifier sa pratique et la seconde plutôt pour évoquer une contrainte à laquelle elle a beaucoup de mal à se conformer.

L'idée de « plan de gestion » apparaît en 1991, lorsqu'un guide méthodologique du CPRN¹⁵ concernant les réserves naturelles, est publié par le Ministère de l'environnement. Quatre ans plus tard (mars 1995) paraît une circulaire imposant, pour les réserves naturelles, un plan en quatre parties :

- 1) description et analyse de l'état initial de la réserve ;
- 2) évaluation de la valeur patrimoniale ;

15. Commission scientifique de la conférence permanente des réserves naturelles.

- 3) programmation des opérations ;
- 4) modalités d'évaluation du plan ¹⁶.

L'un des évaluateurs au comité permanent du CNPN, Frédéric Bioret (2003) laisse apparaître l'ambiguïté de cet outil. Il lui assigne explicitement deux fonctions. C'est un document « mémoire » rassemblant toutes les données sur la gestion de la réserve, ce qui facilite le transfert des informations en cas de changement de gestionnaire. Mais c'est aussi un instrument d'évaluation pour les partenaires institutionnels. Pourtant, quelques lignes plus loin, il sous-entend une troisième fonction, celle de guidage méthodologique de la démarche. En effet, sous le titre « Bien connaître pour mieux gérer », l'auteur fait de la connaissance exhaustive du milieu *la* condition de sa bonne gestion. Il lui paraît primordial de rappeler que les orientations de gestion « sont prises à partir de l'état des connaissances du site » et que donc la première mission du gestionnaire est « d'identifier et de rassembler la totalité des informations des connaissances et des documents se rapportant à cette réserve... dans le but de réaliser un inventaire des inventaires ». Et c'est à partir « d'un bilan exhaustif de l'état des connaissances ou inventaire des inventaires » que l'on pourra « préciser des objectifs de gestion, organiser et planifier la gestion du site dans l'espace et dans le temps ». On voit donc l'ambiguïté : le plan de gestion pourrait n'être qu'une forme canonique de rapport administratif, mais il semble jouer également le rôle de guide méthodologique de la démarche du gestionnaire. Ce n'est donc pas en effet, comme le souligne Bioret « un simple exercice de style ¹⁷ ». Le plan de gestion induit bien une méthodologie centrée sur un inventaire exhaustif et analytique. Destiné au cas particulier des réserves naturelles, il valorise les inventaires floristiques et faunistiques et n'envisage les problèmes de gestion qu'en termes de conservation de la biodiversité dans des zones où les logiques d'acteurs n'interviennent souvent qu'à la marge. Il ne va donc pas de soi de faire du plan de gestion des réserves naturelles une référence pour la gestion environnementale en général. Les auteurs du référentiel de métier et celui de formation du BTS GPN (15 octobre 1992) s'en inspirent pourtant très largement.

Le référentiel de métier : taylorisme et « naturalisme ¹⁸ » comme obstacles à l'idée de gestion

Le référentiel professionnel définit ainsi le métier : « les techniciens supérieurs en gestion des espaces naturels travaillent à constituer et mettre en œuvre un projet de

16. Ce guide a subi deux mises à jour en 1996 et 2003 sans altérer la démarche générale.

17. On notera dans le plan de gestion lui-même, l'insistance sur la logique (d'exposition? d'investigation?) à respecter : « *La plupart des chapitres du sommaire sont indispensables et leur enchaînement est logique... Il est recommandé de respecter l'enchaînement proposé* ».

18. Cette approche « naturaliste » n'est évidemment qu'une caricature de la démarche du naturaliste. Elle désigne ici une approche 1) objectivante, d'un milieu dont on méconnaît le caractère hybride; 2) conçue comme un inventaire systématique sans qu'aucun problème ne soit posé; 3) dans une démarche analytique ignorant les interactions; 4) ne se situant pas dans une logique de gestion.

gestion qualitative de ces espaces : mise en valeur écologique (maintenir ou rétablir leur qualité), économique et culturelle par une gestion intégrée». Le cœur du métier est bien défini ici par la gestion et celle-ci est explicitement référée à des problèmes clairement désignés comme le diagnostic et le pronostic, la préconisation et l'application sur le terrain des choix de gestion.

Mais très rapidement apparaît un flottement (que l'on retrouve souvent pour les diplômés de BTS) sur la définition du métier censée varier considérablement selon « la taille et le statut » de l'entreprise. Dans les nombreuses petites structures, le technicien supérieur sera soit le seul employé, soit l'employé le plus diplômé et dans ce cas « devra maîtriser des compétences qui semblent plus diversifiées que celles d'un technicien supérieur ». En d'autres termes, il devra réaliser lui-même le plan de gestion. Mais dans des structures plus importantes, il se situe « entre l'ingénieur et l'agent technique ». Tandis que l'ingénieur « conçoit et distribue le travail », la tâche du technicien supérieur n'est que « d'organiser et de superviser des tâches confiées aux agents techniques ». Il n'est jamais pensé en posture de responsabilité pour ce qui est du diagnostic et du pronostic : on dit seulement de lui qu'il « contribue », qu'il « participe », qu'il « propose », qu'il « applique ». Ce parti pris de réduction à des tâches d'exécutant intermédiaire, qui définit le métier par le bas, semble justifier sa présentation sous la forme d'une liste d'activités successives, organisée selon le modèle du plan de gestion. Ce faisant, on se dispense de poser, pour les techniciens supérieurs, la question de la nature des compétences que devrait posséder le gestionnaire d'un milieu naturel, question que l'on réserve sans doute à la formation des ingénieurs.

Cette liste de tâches classées en rubriques révèle cependant la conception implicite de la gestion que se font les rédacteurs du référentiel de métier. Celle-ci suit les trois étapes du diagnostic, du pronostic et de la mise en œuvre. Le diagnostic est fondé sur des activités d'inventaire, complétées par un historique du contexte. Il se poursuit par « une hiérarchisation de l'inventaire suivant les buts recherchés (agriculture, équipement, loisir, qualité des eaux) et en se référant à des outils d'évaluation (liste d'espèces protégées... normes de qualité de l'eau... ». Curieusement, toutefois, l'identification des pressions qui s'exercent sur le site (pollution, dégradation, érosion, sur-fréquentation) ne fait pas partie du diagnostic, mais se présente comme la première étape du pronostic.

Tout se passe donc comme si le référentiel de métier s'efforçait d'articuler deux réalités préalablement séparées : le milieu naturel d'une part et les interventions de l'homme d'autre part, celles-ci étant d'ailleurs conçues seulement de manière négative. Il ne parvient donc pas à accéder au concept de « gestion effective » telle que la définissent aujourd'hui les chercheurs de l'ENGREF dans le cadre théorique de l'Analyse Stratégique de la Gestion Environnementale (Mermet, 2005). Pour eux, l'idée de gestion environnementale supposerait : 1) la prise de conscience d'un problème environnemental, par exemple celui de l'impact négatif d'une activité humaine sur un écosystème ; 2) la détermination d'un référentiel normatif constitué par l'état du système à atteindre ou à restaurer, c'est la détermination du désirable ; 3) l'analyse du système

de gestion actuel de l'environnement tel qu'il se présente avec ses problèmes et ses enjeux pour les acteurs.

Le diagnostic est ici clairement défini comme construction d'un problème, construction qui suppose la mise en relation d'un registre normatif (l'état désirable du système) et d'un registre descriptif. Par ailleurs, il ne constitue en rien un inventaire «naturaliste» du milieu mais effectue plutôt l'analyse d'une gestion : la gestion «effective» du système que l'on distingue de la gestion «intentionnelle». Ce qui veut dire que le milieu en question est déjà perçu comme un objet «hybride», un mixte de nature et d'artefact. Quant au pronostic, il est inséparable de la détermination des «marges de manœuvre» susceptibles d'être utilisées par les acteurs de l'environnement pour rapprocher la gestion effective de la norme attendue. Diagnostic et pronostic relèvent bien ici d'une «analyse stratégique».

Le référentiel de formation

S'inspirant à la fois du plan de gestion et du référentiel de métier, le référentiel de formation du BTS «gestion des espaces naturels» option «gestion et protection de la nature», répercute, en les amplifiant parfois les ambiguïtés déjà repérées.

Les auteurs précisent que les trois modules de la spécialité «gestion des espaces naturels» reprennent, en les élargissant, les propositions du «plan de gestion des réserves naturelles» de 1991¹⁹. La forme imposée du plan officiel s'est donc combinée «naturellement» avec la logique expositive du savoir scolaire dans son découpage linéaire et sa progression. Le processus de didactisation a fait du plan de gestion la matrice de la démarche de formation : sa logique rythmera celle de l'apprentissage du diagnostic et du pronostic.

- «La première étape (module D431) est une approche descriptive et analytique d'un espace de nature.»
- «La deuxième étape (module D432) essaie de définir, à partir des données recueillies dans l'étape précédente, la valeur patrimoniale de cet espace de nature.»
- «La troisième étape (module D433) est la partie opérationnelle de cette gestion qui concrétise en termes d'actions de gestion, de durée, de coût... les objectifs dégagés à la fin de la seconde étape.»

Au sein de chaque module, les différents objectifs sont eux-mêmes listés dans un ordre «linéaire», censé correspondre aux étapes obligées des processus d'élaboration du diagnostic et du projet. Ainsi l'approche descriptive et analytique se déploie en cinq épisodes successifs :

- 1) définition d'une stratégie de description et d'analyse ;
- 2) inventaire de toutes les données descriptives pertinentes... séparées en deux sous-ensembles : les données scientifiques ou techniques et les données humaines, socio-économiques et juridiques ;

19. L'intitulé des modules est le même que celui des trois premières sections du plan de gestion.

- 3) description du fonctionnement, de la dynamique (interactions entre les composantes mises en évidence dans l'étape précédente);
- 4) mise en forme des données : indices de rendements, documents graphiques, rapports écrits ou oraux;
- 5) diagnostic et pronostic.

L'analyse approfondie des deux premiers modules appelle une série de remarques sur les conceptions sous-jacentes des auteurs du référentiel de formation.

a) Une conception taylorienne de l'apprentissage. Dans les commentaires pédagogiques, on devine la confusion entre logique d'exposition et logique d'investigation. Au lieu d'aborder le problème de diagnostic dans sa globalité, le référentiel énumère des objectifs, ordonnés en « étapes » qui fragmentent les composantes fonctionnelles du problème. Ce qui renvoie à la conception taylorienne du référentiel de métier évoqué plus haut.

b) Un diagnostic sans problème et sans critères. Le commentaire pédagogique désigne le premier module comme « un état des lieux rassemblant toutes les données pertinentes, passées et actuelles ». Mais par rapport à quoi de telles données peuvent-elles s'avérer pertinentes ? Aucun problème ne semble posé à ce stade. Il est bien fait mention d'une « stratégie de description » (!) se référant à des « problématiques implicites ou explicites, exprimées ou non » et censées permettre de déterminer les données pertinentes à rechercher. Mais rien n'est précisé sur la nature de telles problématiques, ni sur la fonction qu'elles pourraient avoir dans la conduite du diagnostic. Ce n'est qu'au module suivant que l'élève apprendra à repérer les différentes « problématiques » des acteurs, leurs logiques, leurs intérêts. Autrement dit, ce n'est qu'après avoir effectué l'inventaire systématique du milieu que l'élève pourra avoir accès aux différentes logiques d'acteurs qui devraient lui permettre de définir les problèmes dont le diagnostic constituerait précisément la construction. On commence donc par l'observation systématique et l'on définit les problèmes dans un second temps : démarche bien connue par ailleurs et héritée de l'empirisme de la leçon de choses. Comment peut-on, dans ce cas, exiger des élèves qu'ils effectuent un diagnostic du milieu à la fin du premier module ? On apprend alors que ce qu'on appelle « diagnostic » se situe en fait dans la simple continuité du recueil des données, comme une sorte de synthèse : « La conclusion de cet ensemble doit permettre de porter un diagnostic et d'émettre un pronostic pour définir les objectifs de cet espace de nature ». C'est pourquoi les 5 premiers objectifs du module consacrés à la description sont formulés en 3 pages tandis que le 6^e objectif, consacré au diagnostic, n'a droit qu'à trois lignes succinctes précisant les trois dimensions (agronomique, écologique et socio-économique) de l'opération. Le pronostic n'appelle — quant à lui — aucun commentaire.

Le « diagnostic » est donc censé s'effectuer en l'absence de tout critère explicite définissant ce qu'il est intéressant, pertinent, d'observer par rapport à un objectif même hypothétique, déterminant le désirable. On s'aperçoit en réalité qu'est mobilisé un seul

critère, d'ailleurs jamais explicité, tant il paraît aller de soi, celui de la conservation de la biodiversité dont Bioret, dans son commentaire déjà cité, rappelle avec force qu'il constitue l'objectif prioritaire du plan de gestion. Tout se passe comme si l'art de diagnostic et du pronostic résultait miraculeusement du travail d'inventaire ou comme si ces deux compétences ne s'enseignaient pas...

c) Un inventaire « naturaliste » au lieu d'un diagnostic de gestion. Les différentes dimensions (naturelles et humaines) sont bien présentes ici, mais comme un ensemble de facteurs à prendre en compte successivement et dont on ne détermine pas les relations. L'homme n'est appréhendé que comme un élément de la biocénose. On invoque bien la nécessité de décrire le fonctionnement et la dynamique de l'espace, mais cette mise en relation n'intervient qu'après l'inventaire, comme une sorte de supplément où l'on aborde essentiellement le repérage « d'indicateurs observables » d'une éventuelle action de l'homme et l'utilisation de techniques de mesures des flux de matière et d'énergie ! Dans la mesure où on a reporté au module suivant l'analyse des logiques d'acteurs, on ne peut pas dire que l'objet de l'analyse du premier module soit un objet hybride, ni qu'on tente d'appréhender le problème en terme de gestion « effective ».

d) Un relativisme sociologique. On pourrait penser que le deuxième module – lui – offre enfin l'occasion de réaliser un diagnostic véritable. Son objectif général n'est-il pas en effet d'évaluer la valeur patrimoniale d'un milieu et de définir les objectifs de gestion d'un espace de nature ? Si là au moins le critère est annoncé, celui de la valeur patrimoniale. Il n'est malheureusement, jamais défini²⁰. Et une ambiguïté apparaît. Dans le plan de gestion, la valeur patrimoniale s'identifie au « degré de rareté et de menace » des espèces et des habitats du milieu. Ceci en référence aux listes officielles d'habitats et d'espèces rares ou menacées. Tout, dans le module 1, semblait donc préparer les élèves à ce type d'évaluation. Or le module 2 introduit une toute autre conception de la valeur patrimoniale, entendue cette fois comme la valeur que les différents acteurs attribuent au patrimoine. Dans ce cas, la référence n'est plus normative. Il n'est plus fait allusion aux listes de référence. Le module 2 vise seulement l'identification et la description des acteurs concernés par le milieu (gestionnaires, usagers), la détermination de leurs relations (conflit, négociation) et le classement des intérêts qu'ils expriment selon trois dimensions : écologiques, économiques, sociales. On est bien passé, subrepticement, de considérations normatives (la rareté des ressources) à la description sociologique des intérêts des acteurs. Ce qui implique que la détermination de la valeur patrimoniale du milieu naturel se réduit à une question de négociation entre acteurs sans qu'aucune norme ne soit jamais évoquée.

Les deux modules semblent donc développer des intentions contraires. Le premier, dans la logique du plan de gestion, effectue un inventaire exhaustif du milieu afin de le référer aux normes devant être explicitées dans le module 2. Mais ce dernier,

20. On suppose sans doute cette notion acquise dans les modules scientifiques de base.

s'éloignant de l'esprit du plan de gestion, semble puiser son inspiration ailleurs, dans les théories de la gestion patrimoniale (Ollagnon, 1987). Il semble que s'est opéré là un glissement de sens de la notion de valeur patrimoniale à celle de « gestion patrimoniale », (Ollagnon, 1987)²¹. Dans ce dérapage, la notion de diagnostic perd toute pertinence dans la mesure où on ne peut que juxtaposer un inventaire naturaliste du milieu à un inventaire social des intérêts.

Bref, ce référentiel porte sans doute en lui des ambiguïtés qui, lors de sa parution en 1992, étaient largement induites par les textes réglementaires et par certains modèles théoriques. Il aurait sans doute besoin d'être « rénové » comme le réclament beaucoup d'acteurs de cette formation. Ce qui ne va pas tarder.

Son analyse permet néanmoins de déceler quelques-uns des obstacles (largement répandus) à une conception de la gestion intégrée et concertée :

- a) la réduction du plan de gestion à un inventaire « naturaliste »;
- b) le remplacement du référentiel normatif par l'inventaire des intérêts des acteurs;
- c) le taylorisme séparant les éléments fonctionnels du problème.

Ces obstacles viennent se conjuguer à ceux des enseignants qu'ils renforcent au lieu d'aider à les surmonter.

21. Les théories de la gestion patrimoniale ont connu un grand succès mais une rupture semble actuellement s'opérer entre chercheurs qui ont travaillé ensemble dans les années 80 (Ollagnon, Mermet). Actuellement, le collectif de recherche RGTE (chercheurs de L'ENGREF : Mermet, Billet, Leroy...) conteste « l'hégémonie » des approches qui « choisissent de voir les problèmes d'environnement essentiellement comme des problèmes de coordination entre acteurs ». Ce collectif vise à développer un nouveau corpus théorique et méthodologique : l'analyse stratégique de la gestion environnementale (ASGE) qui sans se référer explicitement à une épistémologie de la problématisation, paraît en être très proche.

6. *Quelle pédagogie pour le développement durable ?*

(Extraits d'un article de Fabre M. & Fleury B. (2003), « *La pedagogia sociale : inculcare o Problematizzare ?* » *La società Formativa, Problemi di pedagogia sociale*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, Ivana Padoan (dir.))

« L'introduction de la notion de développement durable dans le système éducatif interpelle les conceptions plus ou moins explicites de la formation, depuis celles qui imprègnent les pratiques enseignantes jusqu'à celles qui inspirent les « pilotes » de l'appareil éducatif. La question de fond est la suivante : peut-on former au développement durable comme on a formé au modèle productiviste ? S'agit-il de former des agents d'exécution, de convertir à un nouveau modèle, ou de former des acteurs compétents et des citoyens dotés d'une capacité de compréhension et de jugement ? En d'autres termes, prendre au sérieux la rupture paradigmatique induite par le développement durable, n'exige-t-il pas de rompre avec certaines formes de pédagogie sociale ? La rupture épistémologique ne doit-elle pas entraîner une rupture pédagogique ? » (...)

1. **Se méfier d'une pédagogie de l'inculcation aux alibis spontanéistes**

L'introduction du développement durable dans l'enseignement agricole, du moins dans les cas que nous avons pu analyser, ne semble pas toujours s'accompagner d'une remise en cause des pratiques pédagogiques.

Ces pratiques sont encore souvent sous-tendues par une inspiration taylorienne impliquant une division du travail entre des concepteurs et des exécutants qui n'ont pas à se poser les problèmes de fond mais simplement à appliquer et à adapter. Ce modèle taylorien se déploie à deux niveaux, celui de la formation des enseignants et celui de l'enseignement.

L'enseignement disciplinaire est encore massivement conçu, soit comme une opération de vulgarisation sous forme d'apports de contenus informatifs, soit comme façonnement de comportements. L'usage de la pédagogie par objectif et la conception informative du savoir contribuent à maintenir fortement ancrée dans les faits cette modalité d'enseignement. Les enseignants n'ont pas toujours conscience que leurs pratiques relèvent encore largement de ce modèle, notamment parce que la vulgate pédagogique ambiante, qui s'incarne ici et là dans des activités pluridisciplinaires de terrain, prône l'exact contraire : les vertus de la non-directivité et du spontanéisme. C'est la

survalorisation plus ou moins fantasmée de ces formes pédagogiques épisodiques qui contribue à masquer la réalité quotidienne (Fleury, 2003).

Il n'y a pas de véritable interpellation des formes traditionnelles de formation continue des enseignants qui, même pour le développement durable, demeurent encore souvent centrées sur une perspective informative, de diffusion de connaissances ou d'expériences nouvelles censées se substituer « naturellement » aux précédentes. Il n'y a pas toujours eu, en préalable, de réflexion de fond sur la nature du changement à opérer, ni d'interrogation sur les théories du changement les plus pertinentes à mobiliser. Certaines expériences ont été menées selon une logique applicationniste : les équipes pédagogiques avaient à mettre en œuvre, valider ou améliorer un modèle prédéfini. D'autres expériences ont été construites sur le schéma inverse, de type spontanéiste : on a proposé aux équipes volontaires un appui méthodologique et des moyens matériels pour faciliter leurs innovations, dans l'espoir que les expériences locales permettraient l'émergence de nouveaux modèles d'action. Dans les deux cas, les comptes rendus des enseignants sont censés suffire à la généralisation de la démarche. Ce qui révèle une foi dans l'efficacité des guides méthodologiques de « bonnes pratiques » et dans les vertus démultiplicatrices de la diffusion des ressources produites par quelques lycées expérimentaux. Mais il apparaît, au vu des premiers résultats, que la capitalisation des acquis s'enlise souvent dans une juxtaposition de récits de pratiques, de descriptions de dispositifs difficilement transférables. L'applicationnisme comme le spontanéisme révèlent ici leurs limites.

Militance, éducation, instruction

D'autre part, les enseignants volontaires pour ces expérimentations ont pour beaucoup une posture militante. Ils affirment clairement leur volonté de « faire passer un message », « sensibiliser », « persuader », « faire partager des valeurs ». Ils se positionnent parfois dans un registre moralisateur, voire culpabilisateur, de sorte que la pédagogie du développement durable peut prendre l'aspect d'un nouveau catéchisme civique dont les valeurs ne sont pas discutables. D'où un certain manichéisme qui sanctifie les « bonnes attitudes », « les bonnes pratiques » et stigmatise les autres. Du productivisme au développement durable, la pédagogie pourrait donc ne pas changer. Le modèle productiviste avait été enseigné de la même manière et avec la même conviction à la génération précédente, laquelle vit le changement de cap comme une trahison. Cet infléchissement moral de la pédagogie du développement durable a pour effet, soit d'aviver les conflits de générations, soit d'exacerber les résistances de tous. Cette posture militante assure au formateur un certain confort, dans la mesure où, sans remettre en cause sa pédagogie, il pense qu'il suffit de professer des idées alternatives pour former l'esprit critique de ses élèves. Qu'il contribue à secréter la culpabilisation ou l'enthousiasme, ce discours militant risque en fin de compte de laisser les élèves

démunis par manque d'outils intellectuels pour saisir les contraintes et les possibles de leur espace d'action.

Par ailleurs, les expériences pilotes, en se centrant surtout sur la modification des pratiques dans les exploitations agricoles annexées au lycée ou dans le fonctionnement quotidien des établissements d'enseignement (tri des déchets, réduction de la consommation d'énergie, non-gaspillage de l'eau) privilégient l'entrée éducative. Ce qui a pour effet de valoriser les activités péri-scolaires sans interroger réellement les activités d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi le développement durable pourrait relever davantage de l'éducation que de l'instruction et viser la transformation des manières d'agir à l'échelle individuelle plus que l'explicitation rationnelle des tenants et des aboutissants du nouveau paradigme.

Cette focalisation sur les pratiques peut donner le change. Elle laisse croire à la mobilisation d'une pédagogie active. Elle paraît soucieuse de sortir des discours généraux pour mettre en conformité le dire et le faire. Mais si aucune théorisation n'est proposée (ni a priori ni a posteriori), la pratique risque de rester déconnectée de tout fondement autre que moral : on ne peut parler ici de pratique réflexive.

Si l'introduction du développement durable dans l'enseignement devait s'effectuer selon les seuls ressorts d'une pédagogie de l'inculcation (vulgarisation d'un nouveau modèle, indignation morale à faire partager, bonnes pratiques à diffuser), on peut s'interroger alors sur la valeur formatrice d'une telle pédagogie : autorise-t-elle le déploiement de la portée critique du nouveau paradigme du développement durable ?

Pour une pédagogie du jugement

Si l'on voit dans l'idée de développement durable, non plus un simple aménagement du productivisme mais bien l'émergence d'une autre façon de penser l'économique, le politique et le social, alors il y aurait quelque incongruité à promouvoir ce nouveau paradigme dans les formes d'une pédagogie de l'inculcation. Viser une pédagogie de la problématisation, c'est exiger que le médium ne disqualifie pas trop le message.

La perspective de « durabilité » nous contraint donc à ré-interroger les pratiques pédagogiques. Le développement durable suppose en effet que chacun, à son niveau d'échelle, contribue à prendre « les meilleures décisions en ne perdant pas de vue la compréhension de l'ensemble, et en intégrant de façon cohérente des objectifs d'efficacité économique, d'équité sociale et de préservation de l'environnement et des ressources naturelles » (Ducroux, 2002). Ne s'agit-il pas désormais de permettre aux élèves, futurs citoyens, de se forger leur opinion après avoir exploré les enjeux, les tenants et aboutissants de chaque modèle de développement. En d'autres termes, ne faut-il pas passer d'une pédagogie de l'inculcation à une pédagogie de la formation du jugement (Fabre et Fleury, 1999) ?

Pour rendre les élèves capables de réfléchir par eux-mêmes, pour forger leur esprit critique, il ne suffit pas d'opposer un modèle de développement à un autre. Il s'agit plutôt de rendre les élèves capables d'identifier, de discuter, de critiquer les différents

modèles à l'œuvre dans les cas qu'ils étudient, en les faisant remonter à la problématique fondamentale du développement. En d'autres termes il s'agit de leur apprendre à problématiser.

2. Problématiser le développement

Comprendre l'émergence de l'idée de développement durable, c'est accéder à son concept. Or un concept possède toujours trois dimensions constitutives. Une dimension génétique dans la mesure où il est le résultat d'une construction plus ou moins laborieuse dont il garde pour ainsi dire la trace, à partir des problèmes qui lui ont donné naissance. Une dimension opératoire : le concept est un outil pour comprendre le monde et agir sur lui, pour construire et résoudre des problèmes. Enfin, une dimension structurale puisqu'il ne prend toute sa signification qu'en s'intégrant à un corps de concepts, à une théorie. Nous nous centrerons sur les deux dimensions, historique et opératoire en soulignant toujours le lien qui unit concept et problème.

Du point de vue historique, l'idée de développement durable constitue un point de fixation (provisoire ?) de la problématisation du modèle productiviste : il n'a de sens qu'en rapport aux problèmes dont il est issu et à ceux qu'il permet de poser en alimentant la réflexion technologique, économique, politique, philosophique. Du point de vue opératoire, il ne vaut qu'en s'engageant dans les pratiques de diagnostic et de projets.

Il y a donc trois entrées possibles et complémentaires pour une pédagogie de la problématisation que l'on peut formuler en trois questions :

- 1) Quelles sont les conditions d'intelligibilité de la notion de développement durable ? (genèse historique).
- 2) Quels sont les critères de la durabilité d'une activité ou d'une décision ? (problème de diagnostic).
- 3) À quelles conditions la durabilité peut-elle être mise en œuvre ? (problème de projet).

Ainsi, du point de vue historique, comprendre l'émergence de l'idée de développement durable, c'est sélectionner certaines données historiques (prises de conscience collective, conventions internationales, programmes d'action...) et en cerner les significations sur le plan éthique, politique, épistémologique. Le processus est dialectique : on ne récolte pas d'abord les données pour chercher ensuite leurs significations mais chaque fait historique considéré suggère des hypothèses de significations nouvelles et inversement, chaque signification pertinente déclenche la sélection de nouvelles données (Dewey, 1938). Une fois la problématique stabilisée, l'ensemble des significations élaborées constituent les conditions d'intelligibilité de la notion. Ainsi la mise en perspective historique et épistémologique évoquée plus haut a permis de dégager trois conditions d'intelligibilité de ce concept critique de développement durable.

- 1. Principe de responsabilité** (Dimension éthique) { Face à l'histoire, envers les générations futures (le « plus tard »).
À l'égard des contemporains (le « ailleurs »).
À l'égard de la nature.

2. Révolution épistémologique :

Cette responsabilité ne peut s'exercer que si les hommes se dotent de moyens plus performants pour penser la complexité des phénomènes. Elle est sous-tendue par les révolutions scientifiques qui permettent de penser le monde à la fois en tant que système et processus en devenir, renouveler notre rapport au temps et à l'espace et penser les rapports homme-nature en tant qu'objets hybrides.

3. De nouveaux modes de gestion politique et sociale des problèmes :

Affirmation des échelons internationaux et locaux, des ONG, des réseaux...
Implication des acteurs, gestion concertée, démocratie participative...
Reterritorialisation des politiques.

Nous faisons donc l'hypothèse qu'accéder à la problématique du développement durable, c'est ré-effectuer pour son propre compte la genèse de la notion et donc (re) construire les conditions de possibilités de son émergence historique. Une pédagogie de la problématisation se distingue d'une pédagogie de la vulgarisation qui propose soit un savoir déjà tout élaboré, soit au contraire une série d'informations simplement juxtaposées. L'essentiel est d'enclencher chez les élèves, non pas tant la recherche des données (comme dans une perspective de documentation) mais celle de la signification des données ce qui engage des activités d'argumentation.

La deuxième entrée concerne les problèmes de diagnostic. Pour s'y connaître en développement durable, il faut savoir également répondre à la question : à quelles conditions une entreprise humaine peut-elle être qualifiée de durable ? Il peut s'agir de faire construire aux élèves les critères de durabilité d'une activité comme par exemple son « empreinte écologique » ou encore son « impact » économique, social et territorial. Autrement dit, il s'agit de travailler sur la « labellisation » des activités. C'est là une autre façon d'aborder la notion de développement durable, complémentaire de l'approche historique. On pourra alors ensuite équiper les élèves d'une batterie d'indicateurs avec laquelle ils vont devoir porter des diagnostics. Dans ce cas, il ne s'agira pas de découvrir des critères mais de les faire fonctionner pour analyser des cas, ce qui ne peut se réduire à une simple application de critères à des données mais exige une véritable activité de jugement.

Dans le troisième type de problèmes il s'agit d'élaborer des projets d'activités durables en prenant en compte, en plus des critères de labellisation, des conditions de faisabilité. Le projet est-il économiquement viable, technologiquement possible, acceptable par le groupe social et à sa mesure ?

Une pédagogie du développement durable développerait des activités de problématiques intégrant ces trois entrées.

Il s'agirait par exemple de conduire des débats visant à dégager, à partir des représentations initiales des élèves (étayées par un certain nombre de documents historiques), les enjeux et la portée critique de la notion de développement durable. La régulation épistémologique de ces débats pourrait être assurée chez l'enseignant ayant en tête trois types d'outils :

- 1) une typologie des représentations sociales les plus courantes de la question,
- 2) une carte mentale des passages obligés de la discussion d'après la formalisation esquissée ci-dessus,
- 3) un synopsis des controverses historiques qui ont jalonné la construction de la notion.

Pour les diagnostics ou les projets, on pourrait concevoir des activités de simulation (situations-problèmes, étude de cas) en privilégiant précisément les cas limites, ceux qui obligent à une véritable activité de jugement et ne se réduisent pas à l'application mécanique de grilles préétablies.

On le voit, une pédagogie de la problématisation ne vise pas directement le changement d'attitudes, de comportements ou même de représentations. Elle tente plutôt de faire « prendre conscience » aux élèves des implications d'un nouveau paradigme. Prendre conscience, c'est ici aller au-delà de la perception des enjeux, ou même de la position d'un problème. C'est accéder à une problématique. Plutôt que de se centrer sur les solutions comportementales, la pédagogie de la problématisation invite les élèves à penser plus haut. La remontée à la problématique effectue alors une ouverture sur les possibles. Ce n'est qu'en accédant au concept de développement durable que peut se définir une gamme de solutions possibles. On retrouve alors le niveau des engagements militants, mais ceux-ci ne dépendent alors que de la décision des sujets, c'est-à-dire des élèves, en tant que futurs citoyens.

3. Les obstacles à la problématisation du développement durable

On ne peut espérer sortir de la pédagogie de l'inculcation sans former les enseignants à la problématisation. Cependant il ne faut pas sous-estimer les obstacles de tous ordres qui jalonnent cette « longue marche ». Nous nous centrerons ici sur les obstacles d'ordre épistémologique que nous avons relevés dans notre expérience de formation des enseignants ou d'accompagnement des expérimentations. Parler d'obstacle épistémologique signifie prendre en compte, non des difficultés externes comme celles qui ont trait à l'organisation, aux moyens ou aux conditions psychosociologiques (travail d'équipe...), mais des difficultés relevant des représentations du savoir à enseigner, de la pédagogie, du métier d'enseignant. La focalisation sur les résistances et sur les adaptations au moindre coût que chacun déploie face à l'irruption du changement ne relève pas d'une entreprise de soupçon ou de dénigrement mais bien d'une perspective de psychanalyse de la connaissance (au sens de Bachelard, 1938) qui considère

les obstacles comme normaux et constitutifs du mouvement même de la connaissance. La formation y est envisagée comme un travail de déconstruction et de reconstruction des représentations.

Obstacles généraux liés à la conception du savoir scolaire

Il apparaît que la connexion ne s'établit pas facilement entre les informations capitalisées par les enseignants sur le développement durable (multiplication des colloques, des références bibliographiques), les expériences de terrain mises en œuvre dans les expériences pilotes, et les enseignements faits en classe. D'une part, on note un énorme décalage entre la masse de connaissances accumulées et éventuellement mobilisables sous forme d'exposés (savoirs propositionnels) et les faibles compétences déployées sur le terrain dans les analyses de cas qui restent enlisés dans des approches empiristes, dans un registre descriptif et factuel. L'acquisition de savoir sous forme « informative », si elle accroît l'érudition, ne semble pas suffire à rendre compétent en situation de diagnostic ou de décision. On remarque, d'autre part, que les enseignants qui sont engagés dans des actions sur le développement durable ont du mal à exploiter en classe, dans leurs cours disciplinaires, les acquis de ces expériences. Les comptes rendus d'expérience et les études de cas cohabitent avec des cours généraux sans que l'on arrive à établir de véritable pont entre les deux, sinon sous la forme « d'évocations occasionnelles ». Il y a toujours un « chaînon manquant » entre les réalités de terrain et la forme dans laquelle est traditionnellement pensé le savoir scolaire.

Il nous semble qu'un seul et même obstacle épistémologique sous-tend ces difficultés : la conception figée du savoir scolaire. Ce que l'enseignant transmet ou fait produire aux élèves a le plus souvent statut « d'information », et se présente sous la forme d'un « contenu » où se mêlent, sans distinction de statut, des éléments appartenant à des registres très divers. Les concepts s'y dégagent mal des données factuelles. La plupart des enseignants n'ont pas compris le pouvoir et la souplesse que confèrent les concepts, les modèles théoriques, pour lesquels ils entretiennent une méfiance maintes fois exprimée.

Il s'agit donc d'aider les enseignants à passer d'une conception informative, « propositionnelle » du savoir à l'idée de « savoir-outil » (Astolfi, 1992). En d'autres termes, il paraît nécessaire de les accompagner, malgré les résistances que ce remaniement conceptuel ne manque pas de produire, vers une maîtrise de la dimension théorique du savoir et au-delà, vers une épistémologie constructiviste fondée sur un rapport instrumenté au réel (par l'intermédiaire des théories et concepts). Impossible de dépasser la dichotomie que nous avons notée plus haut entre études de cas, activités de terrain et cours disciplinaires, sans rompre avec l'approche empiriste.

D'autre part, nous avons noté que dans beaucoup de cas, les approches pédagogiques du développement durable sont construites sans un travail sur le contexte social de son émergence, en prenant comme seule référence la commande institutionnelle, comme si les référentiels de formation étaient la seule base du savoir à enseigner. En

couplant ainsi le savoir scolaire de sa référence sociale, on lui fait perdre une partie de son sens.

Si l'on veut former les enseignants à la problématisation et si l'on vise la construction opératoire du concept de développement durable, il apparaît indispensable d'interpeller leur rapport au savoir. Aucune formation à la problématisation ne peut se déployer sur une approche empirique du réel, ni sur une conception essentiellement informative du savoir, déconnectée de tout problème.

Obstacles liés spécifiquement à la notion de développement durable.

La notion de développement durable soulève un certain nombre de résistances spécifiques. Beaucoup d'enseignants prennent prétexte du caractère polémique ou plus souvent du « flou » de la notion pour refuser de s'y intéresser. D'autres l'infléchissent dans le sens de leurs engagements ou de leurs disciplines. Ainsi, on a pu repérer que le volet environnemental était privilégié par ceux notamment qui militaient auparavant dans l'éducation à l'environnement, tandis que d'autres, pris dans des activités de coopération internationale, valorisaient systématiquement le volet « équité socio-économique », en restant dans le droit fil de l'éducation au développement, comme en témoigne cette remarque d'un professeur de géographie : « il me semble que j'associe le développement durable aux déséquilibres Nord-Sud ». Dans ce cas le vocable développement durable vient recouvrir le domaine d'investissement précédent sans en modifier réellement le contenu. On retrouve ainsi au niveau pédagogique les mêmes détournements de sens et les mêmes phénomènes d'instrumentalisation de la notion que ceux déjà évoqués au niveau de la sphère politico-économique.

Dans beaucoup de cas, la notion vient se surajouter, sans les modifier, aux conceptions disciplinaires préexistantes, ce qui ne manque pas de produire des tensions internes. Celles-ci sont souvent résolues par des arrangements qui tentent de préserver le noyau dur des conceptions premières. Ainsi un enseignant d'économie, après avoir présenté, selon un modèle du développement durable assez répandu, les trois volets à prendre nécessairement en compte pour que le développement soit « durable » à savoir l'économique, le social, et l'environnemental, s'empresse d'affirmer comme postulat non questionnable que « la vitalité économique est la première des priorités ». Il résout alors la tension qu'il ressent par une argumentation qui vide la notion de tout son sens : « la préservation de l'environnement doit être le souci de chaque entreprise mais cela ne doit pas venir en opposition avec la santé économique ». Sa volonté d'adhérer au développement durable entre en contradiction avec sa vision de l'économie.

Cet exemple montre que, malgré la bonne volonté des enseignants, la problématique du développement durable n'est pas toujours compatible avec leurs représentations disciplinaires. Ce professeur d'économie a visiblement besoin d'un travail sur l'épistémologie de sa discipline, pour parcourir les ruptures paradigmatiques qui permettent aux économistes d'intégrer une perspective de durabilité. Les enseignants de géographie, quand ils sont encore enfermés dans le paradigme déterministe de la géographie

classique, n'ont pas les moyens d'accéder au concept d'objets hybrides. Certains des enseignants d'agronomie et de zootechnie, considèrent que c'est leur identité professionnelle-même qui est mise en cause par l'idée d'agriculture durable. On pourrait multiplier à l'infini les exemples qui prouvent que le changement induit par la problématique du développement durable implique des remaniements épistémologiques et identitaires difficiles et parfois douloureux.

Il paraît donc indispensable d'interroger les conceptions traditionnelles de la formation des enseignants. Dans une phase de mutation des modèles de référence, il semble qu'on ne puisse s'en tenir à la diffusion de ressources pédagogiques ou de guides méthodologiques. Si l'on prend véritablement la mesure des transformations radicales impliquées dans les conceptions et les pratiques des enseignants, on est amené à inventer des modalités d'accompagnement du changement qui se focalisent sur les obstacles fondamentaux qui bloquent la construction de ce nouveau paradigme.

Conclusion

Le développement durable n'a pas toujours la pédagogie sociale qu'il mérite, ce qui entraîne un certain nombre de contradictions pragmatiques entre la teneur du message et celle de son véhicule : comment former à la responsabilité par une pédagogie de l'inculcation, comment éveiller à la complexité par un moralisme quelque peu simpliste ?

Cette survalorisation de la dimension morale appelle un contrepoids critique. C'est pourquoi nous avons insisté sur la dimension de problématisation inhérente à une pédagogie du jugement, sans en méconnaître les obstacles. La possibilité de construire (ou de reconstruire) les problèmes est toujours le signe le plus manifeste de la liberté de pensée. La démocratie ne peut consister seulement en cette liberté restreinte qui consiste à résoudre les problèmes posés et définis par d'autres ou même à voter pour telle ou telle solution. La véritable citoyenneté participative ou de proximité (celle précisément qu'implique l'idée de développement durable) exige le droit à la définition des problèmes et simultanément celui de la dénonciation des faux problèmes (Deleuze, 1969).

Nous autres français sommes bien payés pour savoir que — depuis Robespierre et ses fêtes civiques — la pente de la pédagogie sociale conduit au catéchisme, fût-il républicain. En ces matières comme en bien d'autres, Condorcet rappelait opportunément la nécessité de se garder de l'enthousiasme, la nécessité de « raison garder ».

Conclusion

Entre une logique de définition en extériorité des besoins de formation des enseignants et une logique d'alignement de l'offre sur l'expression spontanée des demandes du terrain, on voit bien qu'il y a nécessité d'une troisième voie celle du **décryptage de la demande et de l'aide à la reformulation des besoins**.

On peut repérer trois niveaux de blocage des pratiques pédagogiques et donc trois niveaux de besoins de formation :

Au niveau épistémologique (conception du savoir, rapport à sa discipline)

- Les conceptions du savoir sont souvent bloquées sur la forme « informative », ou parfois pris dans une opposition stérile « contenu-méthode ». Très peu d'enseignants ont accédé au savoir « conceptuel », (au « savoir-outil », aux « savoirs d'action ») pourtant si décisif pour former à la compétence. La seule modalité d'approche du réel mobilisable est de l'ordre de l'inventaire et de la description, là où il faudrait former au diagnostic...
- La compétence disciplinaire est souvent pensée exclusivement en termes de maîtrise de contenus et de capacité à organiser une progression logique de l'enseignement. Il y a une véritable difficulté à cerner le sens et la fonction de sa discipline, à repérer les concepts clés à enseigner et à les penser et les traiter comme des réponses à des problèmes.

On voit ainsi les tentatives de changement pédagogique (mise en activité des élèves par exemple) partir dans tous les sens et l'énergie de l'apprentissage s'investir sur les marges ou des faux problèmes. Quand on accompagne ainsi des équipes, on est frappé par la tendance très fréquente à rater la cible, c'est à dire le cœur de l'apprentissage.

Au niveau de la gestion de la relation prof-élève : l'enfermement dans un mode de rapport à l'autre, de rapport à la loi, à l'échec, de gestion de l'autorité..., est patent. Quand la crise arrive, l'enseignant se trouve vite démuné voire en détresse. De plus, les enseignants, non formés à l'approche de la diversité des **rappports au savoir**, n'ont pas conscience du grand hiatus entre le leur propre rapport au savoir et celui des élèves en difficulté.

Au niveau pédagogique : les pratiques sont loin d'explorer tous les possibles. Beaucoup d'enseignants empruntent le vocabulaire des pédagogies constructivistes et

ont l'illusion de les pratiquer, en fait leurs pratiques relèvent encore très largement de la logique « transmissive » et cette non-lucidité pédagogique ajoute à la confusion. Identifiant mal la diversité des formes pédagogiques, ils empruntent à chacune, une ou deux idées qu'ils transforment en impératifs : au lieu de disposer d'un registre de solutions, ils s'en construisent un unique complètement composite et contradictoire qui paralyse plus qu'elle n'aide leur action.

Ce triple blocage laisse les enseignants, malgré toute leur bonne volonté et leur conscience professionnelle, très démunis pour faire face aux difficultés du quotidien, il grève souvent les tentatives de changement et rend vains beaucoup d'efforts de formation. **Les enseignants ont grand besoin d'accéder à la diversité des possibles au niveau des modalités pédagogiques, des types de savoir, des modes relationnels** pour pouvoir opérer des choix pertinents dans les situations professionnelles inédites et complexes...

Ces enfermements de la pratique dans des manières de penser et de faire stéréotypés, sont le plus souvent inconscients, d'autant plus que le jeu sur quelques variables superficielles fait croire, sincèrement, à une grande diversité d'action (c'est une illusion très fréquente dans les situations d'échange entre pairs : on s'attache à des différences de détail, de style personnel, et on ne voit pas que tout le monde a joué dans le même registre et qu'un autre aurait peut-être été plus pertinent).

D'un certain nombre de recherches qui s'intéressent aux pratiques professionnelles et aux modalités de changement et d'accompagnement du changement (notamment en sciences de l'éducation, en didactique professionnelle ou en agriculture INRA-SAD, GERDAL), on peut dégager quelques constantes qu'il semblerait intéressant de prendre en compte pour repenser les formations continues :

- La pratique est toujours sous-tendue par des conceptions et des modèles d'action, elle a donc une dimension conceptuelle²² décisive. Changer sa pratique suppose d'explicitier, d'interpeller ces modèles d'action et d'en reconstruire de nouveaux.
- Pour changer sa pratique professionnelle, il paraît important d'accéder par soi-même au sens et à la nécessité du changement, d'accéder au problème dans sa globalité et de pouvoir choisir un type de solution parmi plusieurs possibles.
- Le changement de pratique s'opère d'autant mieux que les professionnels sont en réseau pour réfléchir ensemble et confronter les résultats de leurs actions. Les formations courtes ont intérêt à être intégrées au sein de dispositifs plus globaux travaillant à plus long terme.
- La formation aidera d'autant plus qu'elle partira d'analyses de cas mettant en scène des pratiques fondées sur des options différentes et qu'elle aidera à en tirer des modèles pour l'action.

22. Cf. G. Vergnaud, Au fond de l'action, la conceptualisation, in J.M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996.

P. Pastré, La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives, in *Education permanente*, n° 139.

C'est pourquoi il paraît important d'explorer pour la formation continue des enseignants les pistes de :

- 1. L'analyse de pratiques** (ne pas confondre avec l'échange de pratiques). Cette modalité a pour spécificité de pratiquer un retour réflexif sur l'action en vue de l'améliorer. Démarche de groupe, accompagnée par un animateur, sa finalité est de travailler à la construction du métier, dans sa singularité, en se confrontant aux problèmes quotidiens de la pratique professionnelle. Elle vise la formation du jugement professionnel : l'amélioration des capacités d'analyse, l'extension du champ d'hypothèses, l'ouverture de l'éventail de réponses. On y analyse la pratique à la lumière d'outils et de théories empruntées à des disciplines diverses (sociologie, psychologie, psychanalyse, pédagogie, didactiques professionnelles ou disciplinaires...). La diversité des besoins des enseignants actuels devrait inciter à recourir à une gamme élargie de grilles d'analyse.
- 2. L'organisation en réseaux** : La formation continue ne peut plus être pensée selon une logique hiérarchique et descendante. Le réseau d'acteur est fondamental dans le changement de pratiques professionnelles. Mais il ne fonctionne dans la durée qu'à la condition qu'il y ait un pilotage (élaboration et suivi des projets, relance, convocations, publications) et l'intervention de spécialistes extérieurs. Il suppose d'autre part une collaboration des niveaux nationaux et régionaux de formation.
- 3. L'affirmation d'une fonction fondamentale de médiation entre le terrain de l'enseignement et la recherche pédagogique et didactique.** Dans cette perspective, les établissements nationaux d'appui ont à jouer un rôle particulier : celui d'interface, de lieu intermédiaire, de médiation entre le terrain et la recherche qui les obligent à se tenir solidement connectés à ces deux pôles tout en assurant une fonction spécifique de « traduction » entre les deux.

Bibliographie

Quelques ouvrages de référence du réseau « Enseigner autrement »

- ALTET Marguerite (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*, PUF (Pédagogues, pédagogies), 1997, 128 p.
- ASTOLFI Jean-Pierre (1998). *L'école pour apprendre*, ESF (Pédagogies), 1998, 5^e éd., 205 p.
- ASTOLFI Jean-Pierre, PETERFALVI, Brigitte et VERIN, Anne (1998). *Comment les enfants apprennent les sciences*, RETZ (Pédagogie), 1998, 267 p.
- ASTOLFI Jean-Pierre (1999). *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF (Pratiques et enjeux pédagogiques), 1999, 3^e éd., 117 p.
- ASTOLFI Jean-Pierre et DEVELAY, Michel (2002). *La didactique des sciences*, PUF (« Que sais-je ? »), 2002, 128 p.
- ASTOLFI Jean-Pierre (2003). *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, ESF (Pédagogies recherche), 2003, 342 p.
- ASTOLFI Jean-Pierre (2008). *La saveur des savoirs*, ESF (Pédagogies, Outils), 2008, 252 p.
- DAVISSE Annick (dir.) (1997). *Pourvu qu'ils m'écoutent... discipline et autorité dans la classe*, CRDP, 1997, 214 p.
- DAVISSE Annick (dir.) (1998). *Pourvu qu'ils apprennent... face à la diversité des élèves*, CRDP Créteil (Champ pédagogique), 1998, 252 p.
- DEVELAY Michel (dir.) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF (Pédagogies), 1995, 355 p.
- FABRE Michel (1994). *Penser la formation*, PUF (L'Éducateur), 1994, 274 p.
- FABRE Michel (1995). *Bachelard éducateur*, PUF (L'Éducateur), 1995, 186 p.
- FABRE Michel (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*, PUF (Éducation et formation), 1999, 239 p.
- FABRE Michel (2001). *Gaston Bachelard : la formation de l'homme moderne*, HACHETTE Éducation (Portraits d'éducateurs), 2001, 126 p.

- FABRE Michel (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*, VRIN (Philosophie de l'éducation).
- GIORDAN André et VECCHI Gérard De (1994). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, DELACHAUX ET NIESTLE (Actualités pédagogiques et psychologiques), 1994, 212 p.
- HOUSSAYE Jean (2000). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (I) : le triangle pédagogique*, PETER LANG (Exploration), 2000, 3^e éd., 299 p.
- HOUSSAYE Jean (2002). *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*, BORDAS (Formation des Enseignants), 2000.
- HOUSSAYE Jean (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (II) : Pratiques pédagogiques*, PETER LANG (Exploration), 1988, 295 p.
- HOUSSAYE Jean (dir.) (1996). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF (Pédagogies), 1996, 3^e éd., 352 p.
- LIEURY Alain (1997). *Mémoire et réussite scolaire*, DUNOD (Psycho sup), 1997, 3^e éd., 150 p.
- MAYEN P., PASTRE P. et VERGNAUD G. (2007). « Note de Synthèse : la didactique professionnelle », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 154, INRP.
- MEIRIEU Philippe (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF (Pédagogies), 1995, 2^e éd., 281p.
- MEIRIEU Philippe (1987). *Apprendre... oui, mais comment*, ESF (Pédagogies), 1987, 192 p.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. et PERRENOUD Ph. (dir.) (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, De BOECK, 2001, 3^e éd., pp. 181-208.
- PASTRE Pierre, ASTIER Philippe et al. (1999). « Apprendre des situations », *Éducation permanente*, n° 139, 1999-2, 242 p.
- PASTRE Pierre (2005). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*, OCTARES, 375 p.
- PASTRÉ Pierre (2005). « Formation et professionnalisation : le point de vue de la didactique professionnelle », in Sorel Maryvonne (coord.), Wittorski Richard (coord.). *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, L'Harmattan, (« Action et savoir »), 2005, pp. 141-144.
- PERRENOUD Philippe (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, 1994, 207 p.
- PERRENOUD Philippe (2000). *Construire des compétences dès l'école*, ESF (Pratiques et enjeux pédagogiques), 2000, 125 p.

-
- PERRENOUD Philippe (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*, 2001, 16 p.
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.rtf>
- PEYRONIE Henry (1999). *Célestin Freinet : pédagogie et émancipation*, HACHETTE Éducation (Portraits d'éducateurs), 1999, 125 p.
- PIAGET Jean (1996). *Psychologie et pédagogie*, FOLIO (Essais), 1996, 249 p.
- RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation et psychologie cognitive*, ESF (Pédagogies), 1997, 405 p.
- REY Bernard (1996). *Les compétences transversales en question*, ESF, 1996, 216 p.
- REY Bernard, CARETTE Vincent, KAHN Sabine, MEIRIEU Philippe (préf.) (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, DE BOECK (Outils pour enseigner), 2003, 159 p.
- SNYDERS Georges (1985). *Où vont les pédagogies non-directives ? : autorité du maître et liberté des élèves*, PUF (L'Éducateur), 1985, 384 p.

Productions réseau « Enseigner autrement »

- Comment enseigner autrement ? : innovations pédagogiques au LEGTA de Coutances, ENESAD, 1996, 100 p.
- ABEL-COINDOZ Claire (2007). « Le développement durable, un changement nécessaire » in COLLECTIF « L'enseignement agricole en marche vers le développement durable – Formation et éducation, actions quotidiennes, projets d'établissements », Educagri, 2007.
- ABEL-COINDOZ C., FLEURY B., et al. (dir.) (2003). Rapport de Recherche-développement « Quelle pédagogie pour le développement durable ? » Cempama, remis à la DGER, 2003.
- DUFOUR Corinne (2008). L'aménagement paysager à l'heure du développement durable, *POUR*, n° 198, 2008.
- EGRETEAU Marie et ABEL-COINDOZ Claire (2007). « Quelle pédagogie pour le développement durable ? : L'exemple de l'alimentation », Contribution au colloque « Éducation à l'environnement pour un développement durable », 7 et 8 juin 2007, Montpellier, <<http://grainelr.org/colloque.eedd/>>
- FABRE Michel, FLEURY Bernadette, BROTHIER D., et al. (1998). « Enseigner à partir de situations à problèmes : Rapport de recherche-action », année I : 1996-1997, GRAF Normandie (Les Cahiers du GRAF, n° 3), 1998, 81 p.
- FABRE M. et FLEURY B. (2007). « La pédagogie sociale : inculquer ou problématiser, l'exemple de l'introduction du développement durable dans l'enseignement agricole », *Recherche en éducation*, n° 1, 2007, <<http://www.cren-nantes.net>>
- FABRE M. et FLEURY B. (2007). « Problématisation et démocratie participative : quelle formation pour les nouveaux experts ? », *Recherche en éducation*, n° 3, 2007, <<http://www.cren-nantes.net>>
- FLEURY B. (1998). « Identités professionnelles des enseignants et pratiques pédagogiques pluridisciplinaires », in *Actes du Séminaire Pluri-inter disciplinarité*, Toulouse, ENFA, 1998.
- FLEURY B. (2000). « Renouveler l'approche pluridisciplinaire », in *Initiatives*, n° 2, Educagri, 2000.
- FLEURY B. (2004). « L'accompagnement du changement de pratiques pédagogiques », in *Penser l'éducation*, n° 16, CIVIIC, Université de Rouen, 2004.

- FLEURY B. et FABRE M. (2005). « Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques », in *Recherche et Formation*, « Problématisation et Formation », n° 48, INRP, 2005.
- FLEURY B. (2005). « L'injonction à problématiser en géographie au lycée, la question du défi alimentaire en classe de 2^e », colloque ACFAS, Chicoutimi, 2005.
- FLEURY B. (2008). L'interpellation de la formation par le développement durable, *POUR*, n° 198, juillet 2008.
- FLEURY B. et FABRE M. (2009). « Comment sortir de l'applicationnisme sans démagogie ? L'accompagnement des pratiques professionnelles des experts de l'agriculture », à paraître in *Recherche et formation*, fin 2009.
- FLEURY B. L'analyse de pratiques professionnelles dans le monde enseignant : un dispositif de psychanalyse de la connaissance, à paraître.
- FLEURY B. et FABRE M.(2009). Recherches et pratiques, un embrayage difficile, le cas du réseau « Enseigner autrement », Symposium REF 2009, à paraître.
- LAINÉ-PENEL Armelle et ABEL-COINDOZ Claire (2007). « Les pratiques de vie quotidienne de l'établissement », in COLLECTIF « L'enseignement agricole en marche vers le développement durable – Formation et éducation, actions quotidiennes, projets d'établissements », Educagri, 2007.
- LIEURY Alain et FLEURY Bernadette (1998). « Apprentissage multi-épisodique : expérimentations dans différentes disciplines », GRAF NORMANDIE (Les cahiers du Graf Haute et Basse Normandie, n° 2, 1998, 33 p.
- PELTIER C., LEDUCQ L. et RICHARD G. (2008). « Agenda 21 d'établissement de formation : transversalité interne et lien au territoire. Le cas du Lycée Jules Rieffel de Saint-Herblain », in « Les systèmes de formation face au développement durable », *POUR*, juin 2008.
- PELTIER C. (2006). « Approche territoriale et développement durable », in *Cahiers pédagogiques*, n° 447, novembre 2006, dossier « École, milieux et territoires », pp. 40-42.
- PELTIER C., LEDUCQ L. et MILLET L. (2009). *Agenda 21. Établissement de formation et territoires. Une démarche, des actions, le risque et l'opportunité*, Educagri, 2008-2009, 3 DVD de 26 min.

