



La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable



Comité de rédaction

Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Michele Egloff, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud
Bernard Wentzel, IRDP

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthis Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinateurs du N°22

Patrick Roy, Alain Pache et Bertrand Gremaud
RoyP@edufr.ch
alain.pache@hepl.ch
gremaudber@edufr.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

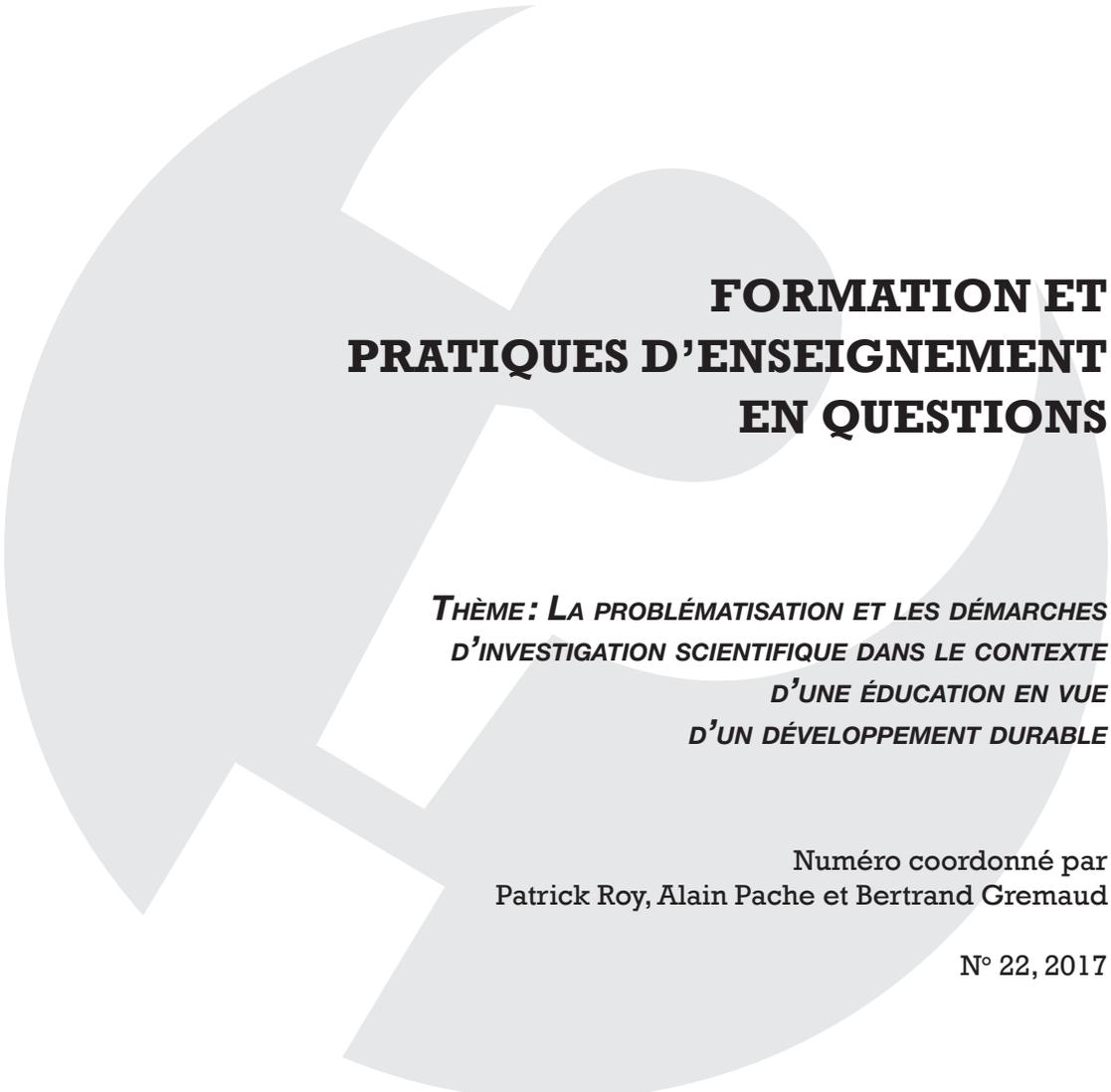
Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

*THÈME : LA PROBLÉMATISATION ET LES DÉMARCHES
D'INVESTIGATION SCIENTIFIQUE DANS LE CONTEXTE
D'UNE ÉDUCATION EN VUE
D'UN DÉVELOPPEMENT DURABLE*

Numéro coordonné par
Patrick Roy, Alain Pache et Bertrand Gremaud

N° 22, 2017

Comité scientifique

Pierre-François Coen, HEP Fribourg, Suisse

Bertrand Gremaud, HEP Fribourg, Suisse

Patrick Roy, HEP Fribourg, Suisse

Nicole Durisch Gauthier, HEP Vaud, Suisse

Corinne Marlot, HEP Vaud, Suisse

Alain Pache, HEP Vaud, Suisse

Franziska Bertschy, HEP Berne, Suisse

Jean-Marc Lange, Université Montpellier, France

Alain Legardez, Aix Marseille université, France

Olivier Morin, Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de Lyon, France

Benoit Urgelli, Ecole normale supérieure de Lyon et Université de Lyon, France

Johanne Lebrun, Université de Sherbrooke, Canada

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung

Rédacteur responsable : Pierre-François Coen

Conception graphique : Jean-Bernard Barras

Mise en page : Marc-Olivier Schatz

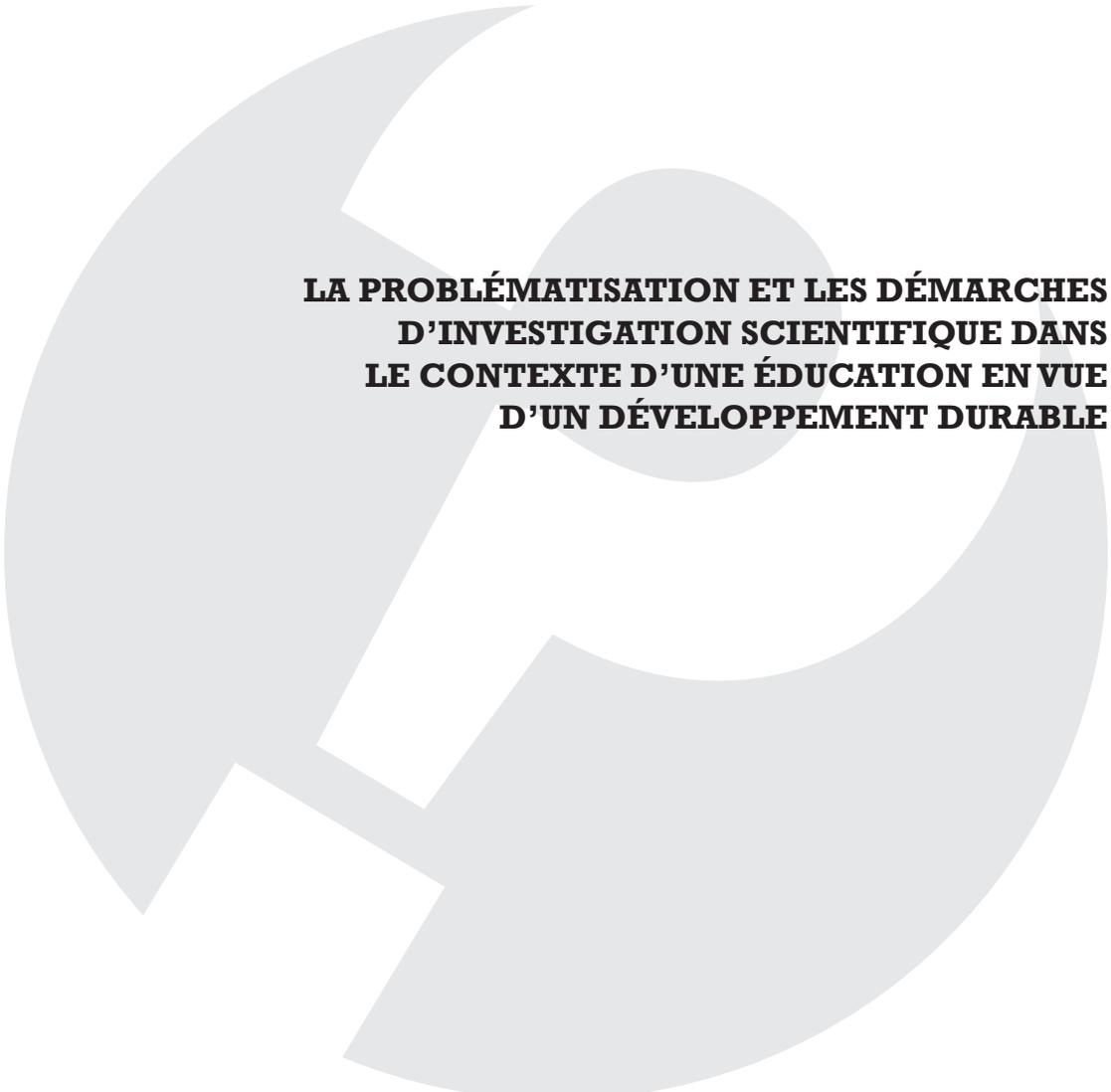


Thème : La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable

Numéro coordonné par
Patrick Roy, Alain Pache et Bertrand Gremaud

TABLE DES MATIERES

<i>La problématisation, les démarches d'investigation scientifique et l'EDD : quelles conjugaisons possibles en vue de construire un monde meilleur ?</i> Editorial. Patrick Roy, Bertrand Gremaud et Alain Pache	7
<i>Problématisations scientifiques fonctionnalistes et historiques en éducation relative à l'environnement et au développement durable : le cas de l'évolution climatique</i> Christian Orange et Denise Orange Ravachol	21
<i>Le problème c'est de le poser. Définitions, modèles, perspectives pour la géographie scolaire</i> Anne Sgard, Philippe Jenni, Marco Solari et Pierre Varcher	39
<i>Problématiser en classe de géographie sur le thème des migrations</i> Hyade Janzi	59
<i>Investigation scientifique et éducation au développement durable : relations, clarifications sémantiques et épistémologiques</i> Virginie Albe	81
<i>Une démarche d'investigation interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice</i> Patrick Roy et Bertrand Gremaud	99
<i>La matrice interdisciplinaire d'une question scientifique socialement vive comme outil d'analyse a priori dans le processus de problématisation</i> Bertrand Gremaud et Patrick Roy	125
<i>Menons l'enquête sur des questions d'Education au Développement Durable dans la perspective des Questions Socialement Vives</i> Jean Simonneaux, Laurence Simonneaux, Nicolas Hervé, Lucas Nédélec, Grégoire Molinatti, Nadia Cancian et Amélie Lipp	143
<i>La situation de problématisation traitée dans le cadre de focus groups. Un dispositif permettant de développer des compétences en EDD</i> Alain Pache et Philippe Hertig	161
<i>Coupler les dispositifs PEERS (Projet d'étudiants et d'enseignants-chercheurs en réseaux sociaux) et Lesson Study pour enrichir les dispositifs de formation en EDD</i> Alain Pache et Vincent Robin	177
<i>Prendre en compte les compétences pour problématiser en EDD : quels changements ?</i> Didier Mulnet	195



**LA PROBLÉMATISATION ET LES DÉMARCHES
D'INVESTIGATION SCIENTIFIQUE DANS
LE CONTEXTE D'UNE ÉDUCATION EN VUE
D'UN DÉVELOPPEMENT DURABLE**



Problématiser en classe de géographie sur le thème des migrations

Hyade JANZI¹ (Collège Sismondi et Université de Genève, Suisse)

Cette contribution interroge les méthodes d'exploitation des productions des élèves lors de la deuxième phase de problématisation, qui correspond à la construction ou la reconstruction de la problématique. Elle s'appuie sur un exemple d'amorce, constituée de dessins de presse, sur le thème des migrations, qui a été testé au sein de classes du secondaire II (classes de 3^e année de Collège à Genève). Il s'agit d'expérimenter la mise en forme, l'organisation, la structuration des propositions, réflexions et questions d'élèves pour mettre en lumière le problème et lui attribuer un sens collectif. L'enjeu est également d'outiller conceptuellement les élèves afin qu'ils puissent naviguer librement dans les savoirs géographiques, objectif qui fait corps avec une éducation en vue d'un développement durable. Cet article montre comment le groupe classe (élèves et enseignant-e), à partir d'un nuage sémiologique commun, par un processus intersubjectif, reconstruit un sens commun puis un savoir sur cette question essentielle des migrations.

Mots-clés : Élément déclencheur, amorce, problématique, problématisation, institutionnalisation, métacognition, migrations

Une recherche-action sur la problématisation des migrations internationales

Cette recherche propose une synthèse du travail du groupe de recherche-action de l'Université de Genève (IUFÉ)² qui s'est appliqué à interroger les processus de problématisation en classe de géographie au secondaire I et II dans le canton de Genève entre 2010 et 2014. Cette recherche de nature disciplinaire vise à interroger les modèles didactiques qui permettent d'inscrire la problématisation dans les apprentissages de la géographie scolaire. La capacité à poser le problème avec les élèves d'un point de vue géographique est l'un des enjeux de la didactique actuelle ; elle joue par ailleurs un rôle central dans une éducation qui s'inscrit dans les objectifs de développement durable (EDD) : la géographie en tant que science de la société construit ses objets d'étude en lien avec les faits de société.

Les objectifs de la géographie scolaire, telle qu'elle est conçue dans le Plan d'Études Romand (PER), ont pour ambition de s'inscrire dans le cadre de l'EDD,

1. Enseignante au Collège Sismondi et chargée d'enseignement à l'Université de Genève.
Contact : hyade.janzi@edu.ge.ch

2. Groupe de recherche-action en didactique de la géographie : Renato Alva (ECG Stitelmann), Jean-Baptiste Bing (IUFÉ-Université SES), Mikaël Grand (C.O. des Voirets), Laurent Humbel (C.O. de Pinchat), Hyade Janzi (IUFÉ-Collège Sismondi), Philippe Jenni (FPSE-IUFÉ), Fabienne Jolliet (C.O. de Budé), Muriel Monnard (IUFÉ-Université SES), Anne Sgard (IUFÉ-Université SES), Marco Solari (IUFÉ- Collège Candolle), Stephan Stucki (C.O. de Budé), Pierre Varcher.



notamment en permettant à l'élève de « *découvrir des cultures et des modes de pensée différents à travers l'espace et le temps; [d']identifier et analyser le système de relation qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres* ». Il s'agit corollairement de « *développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments* ». (PER, 2010, p.60)

Dans cette perspective, la géographie est une démarche : il est important de faire comprendre aux élèves que faire de la géographie, ce n'est pas apprendre des caractéristiques d'un espace donné, mais c'est d'abord savoir poser clairement un problème, chercher ensuite à le comprendre en mobilisant des outils de pensée de la discipline (concepts intégrateurs) et enfin être apte à prendre une position.

Intégrer la problématisation dans la séquence d'apprentissage pose toute une série de questions didactiques fondamentales : comment faire construire le(s) problème(s) par les élèves d'une classe ? Comment faire en sorte que la problématique, qui doit être porteuse de sens collectif, se décante et qu'elle prenne une forme explicite ? Quel est le rôle de l'enseignant-e dans ce processus ? À quels moments l'enseignant-e doit-il/elle intervenir et/ou au contraire se mettre en retrait ? Quels savoirs se construisent lors de cette phase et comment les institutionnaliser et les évaluer ? Ces questions sont au cœur du travail de recherche-action mené depuis 2010 par le groupe d'enseignants-es de géographie et de formateurs-trices dans le cadre de l'IUFE à Genève.

Lors d'une recherche précédente (Janzi & Sgard, 2012), nous avons analysé le rôle spécifique de l'élément déclencheur dans la mise en place de la problématique générale. Ici, nous analysons la deuxième phase de problématisation qui implique une reformulation ou une nouvelle organisation des propositions des élèves (questions, remarques, contradictions...). Les questions sous-jacentes sont les suivantes : comment préciser le problème, le dépersonnaliser et faire en sorte d'explicitier les objectifs communs ? Il s'agit tout particulièrement d'interroger les méthodes d'exploitation des productions des élèves, récoltées lors de la première phase du processus de problématisation, afin d'élaborer des questionnements problématiques en géographie.

Un des axes fondamentaux de notre recherche vise à interroger la démarche de problématisation en classe de géographie, en distinguant les différents moments du processus. La première partie présente des éléments théoriques. La deuxième partie consiste en une analyse de terrain portant sur une séquence d'enseignement – apprentissage au sujet des migrations internationales.

Analyse théorique

Fabre et Musquer définissent la problématisation comme « *un processus multidimensionnel non linéaire impliquant position, construction et résolution de problèmes* » (Fabre et Musquer, 2009). L'idée de problématisation relève d'une polysémie qui intègre l'identification du problème par les sujets : le problème est perçu et pris en charge par les apprenant-e-s (questionnement + hypothèses). Ensuite seulement vient le temps de la résolution dudit problème (vérification des hypothèses).



Il est possible de problématiser à partir d'une énigme, d'une controverse, d'un paradoxe ou encore de données qui interpellent d'une manière ou d'une autre les apprenant-e-s, afin qu'ils/elles puissent construire des problèmes et les résoudre. Ce processus, toujours selon Fabre et Musquer (2009), amène à construire une dialectique entre la théorie et l'expérience, mais aussi entre le connu et l'inconnu. La problématisation doit s'appuyer sur des points d'ancrage considérés comme vrais (à une période donnée, dans un contexte précis). Nous touchons ici au paradoxe du processus de problématisation : d'un côté, le processus ouvre au questionnement et à la remise en question des a priori, des opinions et des fausses vérités ; de l'autre, il exige de s'appuyer sur ce que Fabre nomme des « *points d'appui* » qui sont les normes intellectuelles, éthiques et pragmatiques qui servent à définir les conditions du problème et à envisager des solutions possibles afin de le résoudre. « *Sans point d'appui, il n'y a pas de questionnement possible* » (Fabre, 2011, p.71), car douter exige des certitudes. La problématisation se situe au centre d'une tension qui relie le questionnement et le doute à des normes momentanément stabilisées par la société et la discipline.

Nous reprendrons ci-après quelques-uns des constats relevés par le groupe de recherche en explorant les moments et les rôles de chacun-e (enseignant-e, élèves et situation didactique) lors de la mise en place de la problématique dans une séquence d'enseignement - apprentissage au collège consacrée à l'analyse des processus migratoires. Mais avant de nous lancer dans l'analyse de cas, clarifions la définition du terme « problématique » ainsi que les exigences nécessaires à cette dernière³.

Qu'est-ce qu'une problématique ?

Au sein du groupe de recherche, nous avons validé et retenu la définition suivante : « Une problématique se compose d'un ensemble de questionnements et d'hypothèses qui forment un système dynamique, ouvert et stimulant dont le tout est rendu cohérent par **l'explicitation d'une question organisatrice⁴, structurante** ».

Nous avons utilisé, outre Fabre, la définition de Varcher, « (...) *La problématique (...) évoque à la fois l'ensemble de la conceptualisation, des hypothèses, de la construction d'objet, et les objectifs poursuivis dans les processus d'investigation. Le terme de problématique suggère que les procédures tendent à faire de l'objet un problème dont les réponses ne sont pas acquises et dont les relations restent à découvrir.* » (Cité par Ansart, 1999)

3. Les propos qui sont développés en p.3, 4, 5, et 6 de cet article sont issus d'une synthèse rédigée par Pierre Varcher qui met en lien notre domaine de recherche avec la théorie de la problématisation que propose Fabre dans son dernier ouvrage « *Eduquer pour un monde problématique, La carte et la boussole* ». Cette synthèse a été remise au groupe de recherche au mois de juin 2014.

4. **Question organisatrice** (synonyme : question structurante) : La problématisation explicite un système dont les liens entre les questions (problématisantes ou non) ainsi qu'entre les questions et les hypothèses doivent être cohérents. Mais à une échelle différente, celle du tout, une problématisation n'est pertinente et cohérente que si elle est située et posée. Cela signifie que le système qui permet de la modéliser doit être « cimenté » par une ou deux questions qui surplombent toutes les autres et qui les induisent et les justifient. Ce type de question surplombante, nous l'appelons « question organisatrice » ou « question structurante ». En géographie scolaire, elle doit être problématisante (cf. ci-dessous) et ouvrir sur un/des enjeux sociétaux et/ou sur des tensions dialogiques notamment en termes de valeurs et/ou sur une/des questions socialement vives et/ou une/des questions anthropologiques profondes.



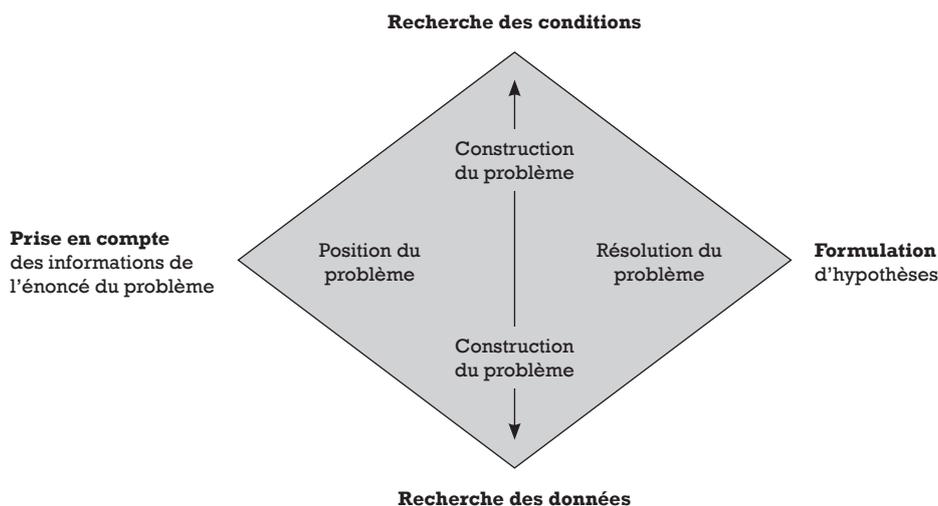
On peut déconstruire à la façon de Britt Mary Barth (Barth, 1993) cette définition en distinguant les éléments constitutifs du concept de « problématique » :

- un objet construit, transformé en un problème (qu'Ansart ne qualifie pas de *question organisatrice*, mais de *réponses non acquises et de relations à découvrir* (id.)) ;
- une conceptualisation permettant de montrer comment l'objet est situé (dans quel contexte de savoirs considérés comme valides) ;
- des hypothèses.

Qu'est-ce qu'une problématisation ?

En posant la problématisation comme point de départ de la construction d'un savoir, dans ce cas un savoir géographique, il convient de clarifier le processus de mise en problème d'un objet. C'est avant tout la construction et la reconstruction des problèmes par l'apprenant-e qui doivent être étudiées et travaillées en classe. Entre le problème qui apparaît à l'élève et le problème résolu, il y a tout un processus, fondamental, qui nous interpelle en tant qu'enseignant-e-s et chercheur-e-s et qui consiste en une construction ou une reconstruction du problème, faisant partie de la problématisation. Ce processus, selon Fabre et Orange, « transforme un problème perçu en un problème construit, ou plus généralement en un ensemble articulé de problèmes construits (problématique) » (Fabre et Orange, 1997, pp.37-38). Il s'agit d'une opération cognitive, non dénuée d'affects et d'émotions, qui consiste à poser une problématique et à en faire un système cohérent et explicite mettant en lien les relations entre les acteurs et les actants : « La problématisation exige en effet le déploiement et la polarisation d'un espace cognitif. » (Fabre, 2009, p.69) Cet espace cognitif, Fabre propose de le représenter par un losange.

Le losange de la problématisation selon Fabre



D'après Fabre, M. et Musquer, A. (2009), Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation, Analyse d'une banque de situations-problèmes, Spirale, Revue de Recherche en Education, p.45-68.



En reprenant ici sa proposition de base, mais en la paraphrasant et en l'enrichissant de nos réflexions sur la problématisation en didactique de la géographie, on peut attirer l'attention sur deux points.

- Ce losange se définit d'abord par un premier axe horizontal : problème - résolution. Mais comme les *«réponses ne sont pas acquises, et les relations restent à découvrir»* (cf. Ansart, ci-dessus), cela impose, comme Dewey le remarquait déjà, de reconnaître *«l'existence d'une fonction retard dans le traitement du problème, soit l'ajournement de la solution immédiate au bénéfice de la réflexion»* (Fabre, 2011, p.69). A de nombreuses reprises, nous avons vu que c'est là que se niche un des nombreux obstacles cognitifs, donc didactiques, à l'apprentissage de la problématisation, les adolescents baignant dans une culture de l'immédiateté. Ainsi, problématiser, c'est d'abord prendre le temps d'une réflexion permettant de dégager et d'explicitier le problème, la question organisatrice et les sous-questions que celle-ci entraîne, ainsi que les hypothèses de réponse que l'on peut formuler en fonction des connaissances *«déjà là»*. Mais quelles sont ces connaissances *«déjà là»* qui entrent en jeu ? Elles se dégagent, selon Fabre du deuxième axe du losange.
- En effet, toujours selon Fabre, *«la problématisation exige également l'ouverture d'un axe vertical qui distingue données et conditions»* (Fabre, 2011, p.70). Il s'agit donc d'une part de rechercher des données qui semblent liées au problème posé, mais d'autre part d'en évaluer aussi la pertinence *«en prenant en compte les conditions du problème»* (id.). Fabre en conclut que *«l'ouverture de l'espace problème et sa polarisation par les quatre points cardinaux que sont la position du problème, la recherche des données, l'identification des conditions et l'émission de solutions constituent l'activation de la démarche de problématisation. Problématiser l'expérience, c'est donc bien s'orienter dans la pensée, déployer un espace-problème avec ces quatre pôles.»* (id.).

Ce losange de la «fonction boussole» de Fabre corrobore nos choix de critères pour évaluer une problématisation, à savoir la cohérence, la validité et la pertinence.

La cohérence est nécessaire à la définition du problème en tant qu'explicitation d'une question organisatrice et des sous-questions qu'elle entraîne. Néanmoins, le mode de construction de ce problème par un groupe-classe peut tout à fait passer de la juxtaposition de questions sans lien entre elles à la prise de conscience des liens et l'explicitation d'une question organisatrice, nécessitant éventuellement de ne pas retenir un certain nombre de questions non pertinentes dans le contexte. Mais le va-et-vient entre les quatre pôles du losange permet de poser l'idée que *«la problématisation est une pensée conséquente dans la mesure où [in fine] les hypothèses de solution doivent découler de [ou à tout le moins reposer sur] la construction du problème, c'est-à-dire l'articulation des données et des conditions»* (id.).

La validité postule que les questions et hypothèses reposent sur des savoirs pertinents. Parmi ceux-ci figurent ceux qui ont été institutionnalisés en classe. La problématisation suppose en effet *«que nous ne sommes pas les premiers, qu'il y a de la culture déjà là, des savoirs déposés dans les livres, les traditions dans l'expérience de l'éducateur»* (Fabre, 2011, p.74), et dans celle des élèves. *«A l'école, la*



problématisation ne peut viser que la redécouverte de ce qui est « déjà su » par les communautés scientifiques, professionnelles ou culturelles. Elle ne peut s'opérer que dans un milieu didactique conçu tout exprès et dans lequel les réponses déjà là visent, paradoxalement, à enclencher les questions de l'élève, sans lesquelles il n'y aurait précisément pas d'apprentissage authentique.» (Fabre, 2011, p.124) Il n'empêche que le groupe classe lancé dans une problématisation doit se mettre d'accord sur ce qui est considéré comme non questionné, et que tout résultat institutionnalisé d'une problématisation antérieure doit être pris en compte s'il est pertinent dans le nouveau cadre posé.

La pertinence repose sur l'identification des conditions du problème, définies ici comme le point de vue de la discipline « géographie scolaire », à savoir les relations entre l'homme et l'espace et des hommes entre eux à travers l'espace, ainsi que comme les modes de pensée et les outils de cette discipline (les concepts intégrateurs). Ces deux références permettront de délimiter le champ de la problématisation et d'évaluer la pertinence des questions, sous-questions et hypothèses posées ou en construction. On en déduit, et cela a fait l'objet d'un débat dans le groupe, que **la pertinence d'une problématisation dans le cadre scolaire dépend du cadre disciplinaire dans lequel elle se pose**. Cette idée fondamentale pour la didactique s'insère dans ce constat plus général formulé par Fabre : « *Si le problème est bien le problème du sujet qui le pose, ce sujet ne peut construire et résoudre son problème qu'en l'insérant dans ce que Dewey appelait « la matrice culturelle de l'enquête ».* » (Fabre, 2011, p.74-75).

Nous l'avons vu, la problématisation est un mécanisme cognitif partagé entre la formulation de questions et la recherche de réponses à propos d'un objet que l'on cherchera à définir comme un problème. Les ruptures et le franchissement des obstacles correspondants sont avant tout liés, non à la résolution du problème ou à la découverte d'une solution, mais à la construction par les élèves du problème ou d'une problématique dans un cadre théorique défini⁵. La théorie de la problématisation postule que plus que la solution, c'est la démarche d'investigation qui relie le problème aux apprentissages : « *Elle situe les apprentissages dans un processus qui met en relation des données et des conditions pour permettre l'exploration des possibles et aller vers la résolution du problème.* » (Fabre et Musquer, 2009). Les données sont à construire par le sujet à partir des éléments de contraintes présents dans la situation, ce qui signifie, du point de vue de l'enseignant-e, d'imaginer et de mettre en place des situations didactiques qui conduisent et guident les élèves dans la pose et la formulation du problème. Pour l'élève, *il ne s'agit pas d'ingérer le savoir tel qu'il a été transmis par l'enseignant-e ou par un manuel scolaire, mais bien d'être capable d'interroger les données de la situation, voire de remettre en question les connaissances préalables.*

Dans cette première partie théorique de notre analyse, nous avons souhaité légitimer la « géographie de la question », autrement dit montrer que poser des questions est fondamental si l'on veut faire émerger les enjeux d'une situation et comprendre le sens d'une proposition. L'intelligence de la réponse exige de comprendre la

5. Cadre théorique défini par l'enseignant-e lorsqu'il/elle fixe ses objectifs. Les élèves construisent le problème mais le/la maître-esse reste le/la garant-e d'un cadre théorique scientifiquement pertinent.



question qui est derrière. «*Le problème constitue la condition de possibilité réelle de la proposition. Il importe de remonter de la proposition au problème qu'elle exprime, c'est-à-dire à son sens pour pouvoir la comprendre*» (Fabre, 2011, p. 18).

Le processus de problématisation neutralise les réponses et ouvre sur de nouveaux possibles par la capacité de remise en question. La problématisation nous paraît essentielle afin de contribuer à la formation de futurs citoyens conscients des enjeux sociétaux.

C'est dans cette perspective que nous faisons le lien avec les objectifs de l'éducation en vue du développement durable : «*L'EDD requiert avant tout le développement de compétences citoyennes*» qui implique «*de pouvoir décider ensemble d'un avenir commun, débattre en public, instruire des situations, choisir dans l'incertitude et la prospective, agir collectivement et individuellement pour concrétiser les choix, coopérer et résoudre des conflits selon les principes démocratiques, etc.*» (Varcher, 2011, p. 44.) Il s'agit donc de considérer l'élève comme un participant actif non seulement dans la construction du savoir (formulation du problème), mais aussi en tant que futur citoyen engagé dans des changements sociaux (capacité à débattre et à opérer des choix par rapport des thèmes de société).

La phase de problématisation est aussi un élément-clé sur le plan didactique, car elle permet d'assurer la fonction «*d'enrôlement*» des élèves : c'est par un partage du sens de ce qui est en jeu en classe que l'on peut réellement responsabiliser les élèves dans une démarche de recherche et de prise de position.

Nous proposons maintenant d'analyser la mise en structure d'une problématique coconstruite avec des élèves de 3^e année du collège portant sur le thème des migrations.

Mise en œuvre de la première partie d'une séquence sur les migrations dans deux classes d'un établissement du Collège de Genève

Contexte thématique et cadre conceptuel de la séquence

Le thème des migrations englobe plusieurs questions socialement vives (QSV), abordées au quotidien et qui touchent les élèves du secondaire I et II : l'accueil réservé aux immigrés en Suisse et dans les pays voisins, le débat politique en Suisse cristallisé par des initiatives de partis politiques conservateurs, les tensions autour de difficultés économiques que certains attribuent à l'immigration, la montée de la xénophobie dans plusieurs pays d'Europe, le sort incertain des milliers de réfugiés qui fuient la Syrie et d'autres pays en guerre, les catastrophes vécues par de nombreux migrants sur les chemins de l'exil... Le traitement médiatique du thème des migrations se concentre avant tout sur les aspects problématiques, douloureux ou conflictuels de celles-ci, laissant le plus souvent de côté des exemples qui révèlent les dimensions positives et enrichissantes de ce phénomène. Ainsi, l'aspect «*socialement vif*» de cette thématique devrait nous engager à réfléchir à la meilleure façon d'aborder ce thème avec des élèves, dont certains sont migrants ou descendants de migrants, compte tenu des représentations de chacun-e.



Les migrations offrent de multiples entrées afin de faire travailler les élèves à l'aide des concepts d'acteurs et d'intentionnalités, mais aussi d'échelle de localisation, d'organisation de l'espace et de représentation, concepts suggérés par le PER qui sont autant d'« outils de pensée » permettant d'approcher la thématique des migrations sous de multiples angles. Cette thématique permet de « développer le raisonnement géographique en tant qu'appareil critique » (PER 2010) et d'entraîner les élèves dans un processus de résolution de problèmes à des fins constructives pour l'avenir, dans l'esprit de l'Education en vue du développement durable. Pour pouvoir accepter l'Autre, il faut mieux le connaître. Qui est l'Autre ? Quelle est son identité individuelle, collective, territoriale ?

La première phase de problématisation : l'amorce

Nous proposons aux classes une amorce susceptible de déboucher sur une réflexion large et équilibrée permettant d'accéder à une compréhension des processus migratoires dans leur complexité. Cette réflexion s'ancre dans l'observation du monde des apprenants et s'appuie sur l'étude de données empiriques. Le fait de coconstruire le problème à partir d'une amorce devrait conduire les élèves à un processus de réflexion sur la migration comme élément transformateur des sociétés, ainsi que comme source de richesse potentielle. La prise en compte des aspects positifs du phénomène migratoire, absent dans le traitement médiatique centré sur les problèmes, devrait permettre selon notre hypothèse de remettre en cause des stéréotypes, de déconstruire les représentations liminaires par des éléments factuels, de cerner un peu mieux la complexité du jeu politique autour de la thématique des migrations.

L'amorce a été utilisée au mois de septembre 2014 au début d'une séquence consacrée à l'analyse des flux migratoires dans deux classes de 3^e année du Collège Sismondi, dont les élèves ont 17-18 ans. Il convient de noter que cet établissement du Collège de Genève est situé dans le quartier des organisations internationales et du Palais des Nations-Unies, ce qui explique peut-être le nombre de nationalités plus élevé encore que dans les autres établissements du Collège de Genève.

L'amorce choisie est la suivante :



Le Temps, avril 2012



Le Temps, mars 2011



Consigne :

CONFRONTEZ LES DEUX DESSINS DE PRESSE

Quel constat faites-vous ? Y a-t-il des liens à faire entre les deux caricatures ?

Sur un plan didactique, la question ouverte se justifie par le fait qu'elle permet non seulement l'expression des savoirs que les élèves mobilisent spontanément dans une situation donnée, mais aussi l'émergence de sentiments et d'émotions (Humbel, Jolliet et Varcher, 2012). Il est probable que, face à l'amorce que nous avons choisie, certains élèves expriment des sentiments qui relèvent du rejet ou de la xénophobie ou encore des besoins identitaires qui sont constitutifs du problème qui reste à construire. En ce sens, notre idée d'amorce englobe certes celle d'« accrocheur cognitif » tel que l'utilise Legardez (Legardez, 2006), mais elle va au-delà. En sciences sociales, l'amorce permet non seulement de faire émerger des conflits cognitifs, mais aussi, et fondamentalement, des conflits de valeurs qu'il s'agit d'apprendre à identifier et catégoriser. C'est pourquoi l'amorce doit être porteuse d'une charge émotionnelle constitutive de toute question anthropologique profonde.

L'« amorce » devrait aussi permettre à l'enseignant-e d'effectuer une évaluation diagnostique. L'évaluation des acquis des élèves fournit un état des lieux. Que savent-ils déjà ? Sur quelles compétences peut-on compter ? Quelles sont les connaissances lacunaires ? Quelles sont les représentations des élèves ?

Leçon de géographie du 22 septembre 2014

Les élèves travaillent individuellement 10 minutes (réflexion individuelle accompagnée d'une prise de notes). Puis par groupe de 3-4 élèves, ils échangent leur point de vue sur les dessins de presse. Quels sont les désaccords et les points sur lesquels il y a compréhension commune ? Il s'agit ensuite de mettre en commun les points de vue avec l'ensemble du groupe-classe : chaque groupe est invité à s'exprimer devant la classe. L'enseignante prend note des éléments d'analyse, des questions et des remarques exprimées pendant ce moment de mise en commun. Cette première phase de problématisation correspond à une formulation générale du problème, lors de laquelle l'enseignante fait le choix de distinguer les éléments qui relèvent des tensions liées à des acteurs, à leurs intentions et des représentations divergentes (image 1), ceux qui relèvent des remarques et notamment des remarques contradictoires qui circulent dans la classe (image 2) et finalement les questions que les élèves se posent lors de la confrontation des deux caricatures (image 3).

Sur la base de deux dessins de presse et d'une question ouverte, les élèves ont dans un premier temps fait le constat que d'un côté de la Méditerranée, il y a de nombreuses populations qui souhaitent migrer et que, de l'autre, les barrières grandissent (espace Schengen). Les élèves ont aussi fait mention des inégalités entre les « frères embarcations » des migrants et la forteresse européenne avec son aspect massif et impénétrable. Ils ont constaté un rapport de force inégal. Le troisième élément clé qui figure sur l'image 1 est la contradiction entre un Occident qui soutient au niveau rhétorique les Révolutions arabes, un Occident qui promeut la démocratie et qui peine à accueillir sur ses terres les hommes et les femmes qui se battent pour sa mise en place dans des pays aux régimes autoritaires et oppressifs.

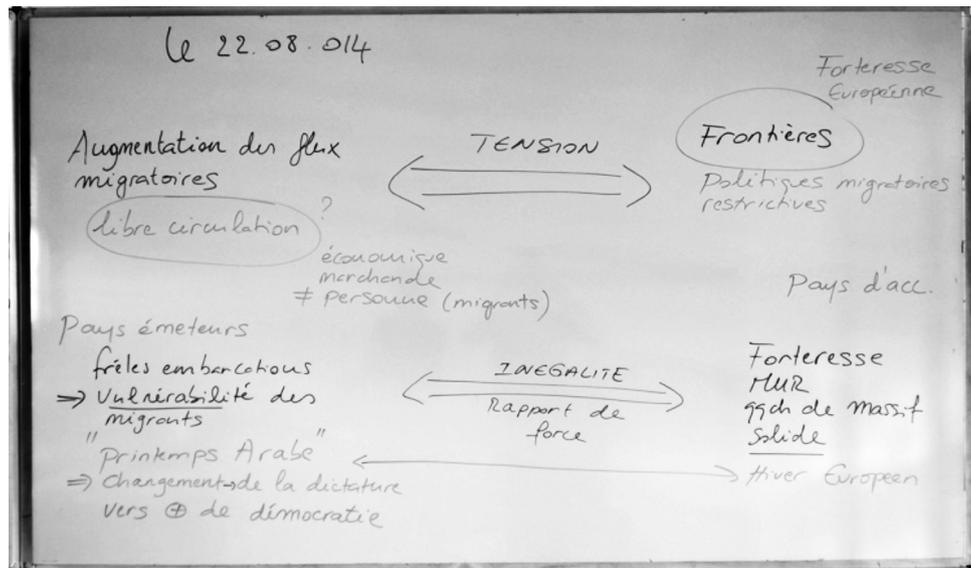


Image (1), cours du 22 septembre 2014

Remarques élèves :

" Il faut payer plus de policiers afin de contrôler et réguler les flux migratoires "

→ renforcement des contrôles et des sanctions car les sanctions ne sont pas assez sévères

" les migrants clandestins risquent uniquement un renvoi dans leur(s) pays d'origine "

↑ ≠

" Il y a des migrants qui risquent leur vie lors de leur parcours migratoire ! "

Image (2) du cours du 22 septembre 2014

Questions élèves 360f05+06

- faut-il aller dans le des politiques migratoires restrictives ?
- Pourquoi certaines personnes ont-elles le droit de migrer alors que d'autres pas ?
- Pourquoi la migration a toujours une connotation négative ?
- Comment répondre à la demande forte des populations en détresse économique et/ou politique ?
- Quelle régulation des migrations internationales ?
- Est-ce qu'il y a des aspects positifs à la migration (pays d'acc.) ?

Image (3) du cours du 22 septembre 2014

L'image 2 met en tension deux remarques contradictoires d'élèves qui portent sur les risques que prennent les migrants clandestins, ainsi que les sanctions qui leur sont appliquées. Cette confrontation qui révèle des avis divergents au sein de la classe reflète aussi le débat au sein de la société. Le contexte politique du moment est important : la séquence débute quelques mois après la votation populaire contre la migration de masse du 9 février 2014, initiative que le peuple suisse a acceptée (50,34 % de oui).



L'image 3 donne à voir les différentes questions soulevées par la classe, en lien avec la thématique des migrations internationales. Des questions de fond sont soulevées ici par les élèves qui questionnent la logique des politiques migratoires de l'Union européenne, le droit fondamental à la mobilité ou encore la perception des mouvements migratoires dans les pays d'accueil.

Grâce à cette amorce, qui débouche sur une question politiquement vive et qui intègre pleinement le problème du rapport à l'altérité en tension avec la recherche de l'identité, les élèves sont entrés dans le thème, ils ont exprimé leurs émotions et leurs affects, par exemple lorsqu'un-e élève dit « *Il faut payer plus de policiers afin de contrôler et réguler les flux migratoires* », et qu'un-e autre élève rétorque qu'« *il y a des migrants qui risquent leur vie lors de leur parcours migratoire* ». Ces deux remarques d'élèves illustrent bien la tension entre les systèmes de valeurs existant au sein de notre société.

La dimension éthique de l'amorce a permis une prise de position personnelle ; les élèves ont pu s'exprimer en prenant en compte leur propre système de valeurs. L'amorce a permis également de faire émerger les représentations et les savoirs de référence des élèves. Certains groupes se sont attachés à l'aspect de la régulation des flux et à ce qu'elle implique, d'autres ont cherché à comprendre pourquoi l'Union européenne est restrictive dans sa politique des flux migratoires, ce qui nous permettra d'aborder ultérieurement les motivations profondes et les intentions des acteurs concernés.

La phase de mise en commun se concentre sur l'exploitation des productions d'élèves. *Le débat permet de donner du sens à cette réflexion à l'échelle de la classe. C'est pendant cette mise en commun que le débat prend tout son sens et permet aux élèves une prise de conscience des représentations et des questionnements d'autrui. La problématisation se développe et prend forme. Il va sans dire que pour gérer cette phase, l'enseignante s'appuie sur l'opération de déconstruction puis de reconstruction du thème. Lors de la reconstruction, l'enseignante sollicite un cadre conceptuel défini au préalable. Cet outil l'aide dans l'organisation, la structuration et le regroupement des propositions et réflexions des élèves. Il s'agit de classer et de catégoriser les contenus et de retenir telle ou telle question et/ou hypothèse en vue de la construction ultérieure de la problématique.*

Le choix de l'amorce s'est révélé pertinent : les dessins de presse ont su éveiller l'intérêt des élèves et permis l'émergence du problème. *Cependant, certains élèves ne connaissaient pas la signification du Printemps arabe, ce qui aurait pu mettre en péril la démarche si cette méconnaissance avait été générale au sein de la classe. Les élèves ont pu raisonner à partir de données qui ont permis la mise en évidence des enjeux du problème : la problématique s'est articulée autour de deux constats qui révèlent un paradoxe constitué d'une part du processus de mondialisation qui œuvre pour une ouverture des frontières et une libéralisation des échanges, et de l'autre des politiques restrictives pour ce qui concerne les flux migratoires, en particulier les flux de populations qui proviennent des zones extérieures à l'espace Schengen. La problématique qui a émergé s'inscrit bien dans les objectifs du Plan d'Etudes Romand avec la thématique du « vivre ensemble ». Rappelons que cette thématique a pour objectif l'apprentissage de l'altérité, située dans son contexte culturel et social. La question organisatrice abordée ici pourrait être formulée*



ainsi : « Comment vivre ensemble entre, d'une part, des cadres de représentation et d'action basés sur des frontières nationales aux délimitations fixes et, d'autre part, une réalité en mouvement, faite de parcours migratoires variés et de dynamiques nouvelles ? »

A partir de là se pose la question délicate de la stabilisation de la problématique, de l'articulation avec la séquence. Comment institutionnaliser le savoir, en exploitant les connaissances préalables des élèves ? Il est essentiel que les élèves ne retiennent pas uniquement l'activité, mais bien et surtout le nouveau savoir qui en découle. Il revient à l'enseignant-e de recentrer l'activité sur le savoir acquis ainsi que sur la démarche géographique qui reste à expliciter. Les différents moments d'institutionnalisation devraient permettre de fixer et de stabiliser les savoirs en jeu.

La deuxième phase de problématisation : la définition du problème

Leçon du 29 septembre 2014

Le cours suivant, l'enseignante propose une reformulation des contenus des productions écrites des élèves - tensions, paradoxes, questions - exprimées le 22 septembre 2014. (documents 1, 2 et 3 ci-dessous). Elle procède également à un rappel didactique de la leçon précédente et stabilise un certain nombre d'éléments qui avaient été discutés. Les documents 1, 2 et 3 sont une trace écrite de ces éléments. C'est ainsi un premier moment d'institutionnalisation lors duquel l'enseignante et les élèves s'entendent sur ce qui a été fait, dit, pensé, écrit lors de la leçon précédente. La technique et la pratique de l'enseignant-e pour exploiter, organiser, mettre en lien et en tension les informations que les élèves fournissent lors de l'amorce influencent la photographie qui compose l'ébauche de problématisation et la première institutionnalisation.

L'ébauche de problématisation correspond aux éléments recueillis en classe par l'enseignante sur le vif, alors que la première institutionnalisation de la problématique correspond à la mise en forme de cette production par l'enseignante, après avoir pris le temps de la réflexion qui permet d'ouvrir sur d'autres mises en relation, sur une formulation plus nuancée. À ce stade, le problème est plus précis et moins personnalisé qu'au début de la séquence. Les objectifs et les questions communes ressortent davantage.

Dans le cas de notre séquence portant sur l'analyse des migrations internationales, l'une des unités de problème⁶ (UP) s'attache à comprendre les tensions entre le processus de mondialisation qui tend à l'ouverture des échanges et des frontières et d'autre part la mise en place de politiques migratoires restrictives (édification de murs-frontières anti-migrants). L'objectif de l'UP est d'amener les élèves à poser ce paradoxe. Ils doivent se rendre compte qu'il y a ambivalence entre un discours promondialiste qui prône la libéralisation des flux et l'application de politiques

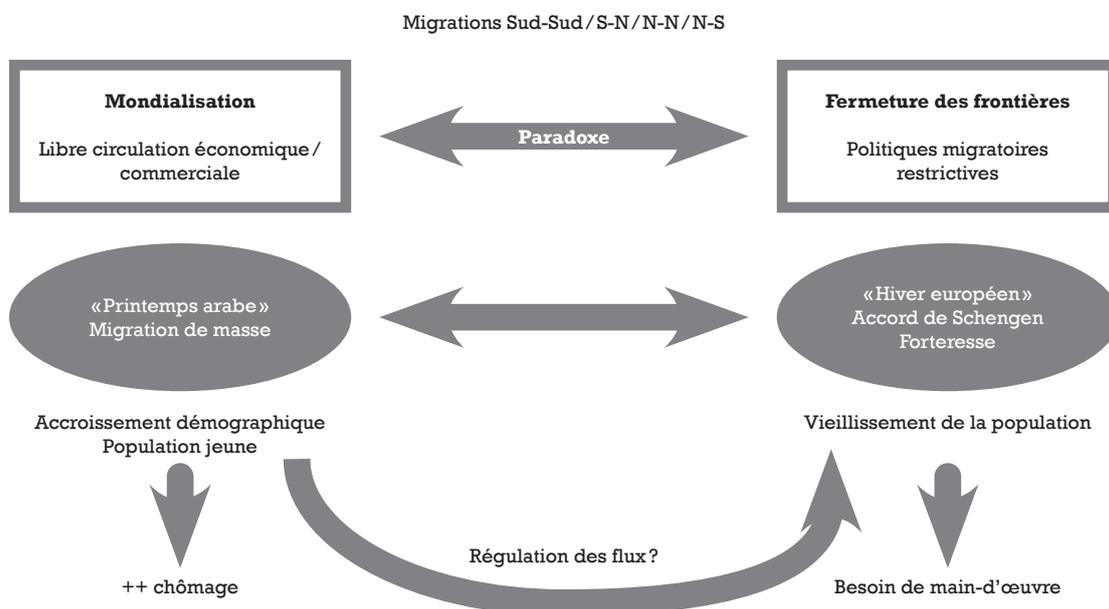
6. Selon les plans d'études les thèmes constituent les sujets généraux d'étude. Les thèmes choisis sont des thèmes qui donnent la possibilité aux élèves de comprendre les actions des individus et des sociétés afin de leur permettre à terme d'agir dans leur espace de vie. Les thèmes choisis permettent de construire des situations d'apprentissage qui impliquent les élèves dans la construction des savoirs. Le rôle du maître consiste donc à déconstruire le thème choisi en **unités de problème** qui font sens pour les élèves et qui leur donne la possibilité de reconstruire pour eux-mêmes le savoir géographique. in *Plan d'étude de géographie, Cycle d'Orientation Genève 2000*.



migratoires restrictives. C'est en s'appropriant les deux conceptions, en les articulant, que la question de la régulation peut émerger. Les élèves peuvent alors questionner la gouvernance mondiale des migrations.

Afin que les élèves puissent se poser les questions qui les amènent à ce problème, celui des tensions entre un discours dominant et l'application concrète de politiques restrictives, il importe de les confronter au paradoxe. Ainsi, ils pourront se demander ce que produit ce mouvement contradictoire dans l'esprit des citoyens ou futurs citoyens : le déséquilibre apparent ou l'existence d'un rapport de force entre le discours et les politiques appliquées. Pour dynamiser ces mises au point, les transformer en problèmes, les élèves doivent percevoir ce paradoxe et le mettre en mot.

Leçon du 29 septembre 2014



Document 1

Questions / commentaires élèves

Question en lien avec les enjeux de la migration :

Faut-il aller dans le sens des politiques migratoires restrictives ?

Quelles réactions de la part des migrants et des Etats (pays de départ et d'accueil) ?

Il faut payer plus de policiers afin d'augmenter les contrôles aux frontières !

Il y a des migrants qui risquent leur vie lors de leur parcours migratoire !

Mais quels sont donc les effets d'un renforcement des sanctions sur les flux migratoires ?

Document 2



Analyse de la deuxième phase de problématisation

La deuxième phase, qui correspond à une *problématisation en cours de recherche*, permet une clarification et une explicitation de la problématique qui devrait faire sens collectivement. Lors de cette deuxième étape de la recherche, l'enjeu est de passer de la problématisation à la reproblématisation par l'explicitation d'un questionnement partagé. Ici, le problème se transforme, se précise. Il est posé différemment (Portelance et Giroux, 2009, p.103). Le document 1 met l'accent sur le paradoxe entre des migrations de plus en plus mondialisées, avec des formes et des logiques nouvelles, des possibilités et des désirs accrus de mobilité d'une part, et d'autre part, des régulations migratoires de plus en plus fortes et sophistiquées dans les parties du monde les plus riches avec une sélection importante à l'entrée entre des « bons et des mauvais migrants » (Gildas, 2013).

La nouvelle version du schéma nous permet d'appréhender la migration sous la forme d'un système spatial, qui structure, organise et réorganise les interactions entre les différents actants et acteurs le composant. Le recours à ce type de visualisation permet de ne pas restreindre ses acquis, hypothèses, représentations et questions à un schéma linéaire. L'ajout de nouvelles idées ou de nouveaux éléments qui peuvent émerger au cours du processus de problématisation est ainsi facilité. Les élèves peuvent donc aisément faire des adjonctions et complexifier le schéma qui évolue au fur et à mesure de la recherche. Le schéma est une aide à l'ordonnancement du réel ; c'est aussi un pivot utile à l'institutionnalisation des savoirs. Il joue ainsi un double rôle didactique : il est un outil essentiel à l'organisation des connaissances, il les rend lisibles visuellement tout en jouant aussi le rôle de validation des savoirs.

Les documents 2 et 3 donnent à découvrir une nouvelle organisation des questions et des remarques des élèves. À partir de ces documents, il est possible de prolonger la réflexion sur la signification des frontières, de l'Etat et de la citoyenneté pour la construction de l'identité nationale et de la différenciation par rapport à l'« autre », l'étranger, le migrant. Lors de cette deuxième phase, il s'agit d'identifier les processus de sélection mis en place par l'enseignante. Comment les questions dites « recevables » sont-elles sélectionnées ? S'il nous paraît difficile d'établir des normes strictes quant à la pratique des enseignant-e-s en matière d'interrogation des élèves - ils/elles questionnent, suscitent, exploitent certaines interrogations à leur façon, nous pouvons tout de même affirmer, en nous appuyant sur notre expérience et les propos de Maulini, que « c'est bien dans l'interaction que se valide ou s'invalident l'interrogation » (Maulini 2007, Publié dans l'Éducateur, 10/07, pp.29-31. Extrait modifié d'un texte paru dans le Café pédagogique, 2006 : Sous le savoir, le questionnement. Raisons d'apprendre et de continuer d'enseigner. <http://www.cafepedagogique.net/>).

La recherche participative qu'implique le processus de problématisation se situe dans une « dynamique intersubjective, dialogique de la co-construction des savoirs » (Portelance et Giroux, 2009, p.100). C'est de cette dynamique qu'émerge la problématique abordée.



Les enjeux de la problématisation dans la conduite de l'apprentissage : proposition d'une synthèse

Avant de clore notre analyse en établissant des liens entre le processus de problématisation et les perspectives de l'éducation en vue de l'EDD, il nous semble opportun de revenir brièvement sur les différentes étapes de la problématisation et d'en analyser les enjeux. Pour ce faire, nous nous sommes notamment appuyés sur le découpage que propose Pettier (2004).

Problématiser, selon Pettier, c'est permettre la «*mise en question*» d'affirmations données comme certaines ; dans le cadre du cours du 22 septembre 2014, nous pouvons donner l'exemple de l'affirmation suivante : «*La seule chose que les migrants clandestins risquent, c'est un renvoi chez eux !*» Si le processus de problématisation débute avec la capture des représentations des élèves par rapport au thème d'étude, il se poursuit en questionnant les processus de pensée en jeu chez les élèves lors de la pose du problème ; dans notre cas, il s'agit dans un premier temps de mettre en tension des représentations d'élèves : «*... il faut renforcer les contrôles aux frontières*» ou alors «*il y a des migrants qui risquent leur vie lors de leur parcours*». Deux perceptions d'élèves qui se font face !

Si la première phase de la problématisation permet la remise en question des affirmations, «*une remise en question de ses propres préjugés*», comme le dit Pettier (2004), ainsi que la formulation de questions autrement dit «*mettre sous forme de questions*» (cf. image 3) ; la deuxième phase met en évidence le problème qui se trouve derrière les questions. Il s'agit alors de formuler le problème, de «*distinguer les questions du problème*» (id.). Ici, le problème peut être résumé par les flèches centrales du document 1 de la leçon du 29 septembre 2014, qui illustrent le paradoxe entre «*mondialisation*» et «*fermeture des frontières*» et qui questionnent sur la manière de réguler les flux. Il s'agira par la suite, lors d'une troisième étape (dans les différentes UP), de construire des dispositifs appropriés pour le résoudre, ce que Pettier nomme «*la formulation du problème sous forme alternative*» (id.). L'ensemble de la démarche de problématisation favorise chez les élèves la prise en compte des questions qui sont posées afin d'en faire des questions porteuses de sens collectif.

L'apprentissage de la problématisation permet la formulation du problème et sa résolution, mais cela demande aussi de reconnaître et d'identifier ce que l'on est en train de faire au sein des différentes étapes. La maîtrise de la démarche exige un travail de métacognition (id.).

Dans cette perspective, il faut veiller à organiser des moments d'institutionnalisation des savoirs au début et/ou à la fin de chaque séance, pour s'inscrire dans la logique de la séquence tout entière. Il importe d'insister sur les rouages de la progression : aucune assimilation ne saurait se faire sans que chaque nouvel aspect du problème n'apparaisse comme un élément qu'il est possible d'intégrer dans le système. L'institutionnalisation comprend la conceptualisation, favorise la mémorisation et permet le réinvestissement : c'est un processus métacognitif. Il s'agit de mettre en mot ce que l'on a appris : c'est le passage entre ce qui est vécu, découvert par les élèves et ce qu'ils savent en dire. Lors de ce passage, les élèves procèdent à des opérations mentales qui sont à la base de la construction d'un savoir (repérer, classer, organiser,



hiérarchiser, relier...). Il est donc indispensable de distinguer *connaissances* et *savoirs*. Alors que la *connaissance* est propre à l'élève et est issue de son expérience personnelle, le *savoir* est issu d'une construction théorique nécessitant un cadre formel et un langage approprié. Il est essentiel de noter que cette évolution des connaissances vers le savoir est propre à chaque élève et se fait à des rythmes différents. L'organisation d'une séance doit permettre l'émergence des connaissances et leur transformation. L'institutionnalisation des savoirs est une phase indispensable d'une séance d'apprentissage pour expliciter la connaissance, la nommer, la reconnaître, la décontextualiser. Elle transforme une expérience en un savoir exportable devrait aussi permettre de garder trace du processus de problématisation propre à chaque élève. C'est pourquoi il importe de questionner les élèves sur leur propre démarche de problématisation, comme le propose Pettier (2004), en leur posant des questions du type : « Qu'avez-vous fait ? » « Et comment y êtes-vous parvenus ? »... Ceci afin qu'ils prennent conscience qu'ils sont en train de poser le problème.

Le processus de problématisation s'effectue par étape. Il s'inscrit dans un temps long à travers un dialogue, un débat d'idées. Le rôle de l'enseignant-e est de permettre le dialogue, de le déclencher, de le relancer, puis de mettre consciemment en tension certains éléments du débat. Il importe aussi que l'enseignant-e ne cherche pas à imposer sa propre vision du problème travaillé. L'enseignant-e doit aussi faire prendre conscience aux élèves que différentes étapes de réflexion ont été réalisées, d'où l'importance de l'explicitation de la démarche par l'enseignant-e.

Dans l'objectif d'acquérir des compétences solides pour affronter les différentes phases du processus de problématisation, il importe de repérer ce qui va faire sens pour la classe dans le thème traité parmi tous les apports des élèves. Lors d'une recherche précédente (Janzi et Sgard 2012), nous avons évoqué la nécessité pour l'enseignant-e de disposer d'un outil de pilotage, d'une *carte conceptuelle* afin de lui permettre de trier, hiérarchiser, organiser en direct les apports des élèves. L'objectif est de guider efficacement l'évolution du questionnement des élèves, sans imposer ses propres conceptions, et de repérer ce qui est mis en jeu dans la position et la construction du problème. Pour ce faire, l'opération de déconstruction - reconstruction doit être effectuée préalablement par l'enseignant-e.

Au début de chaque séance se joue non seulement la ressaisie des enjeux de l'ensemble de la séquence, mais aussi l'*élaboration de la problématique spécifique du cours*.

C'est donc une mobilisation de la pensée par le questionnement à toutes les articulations du cours qu'il importe de produire pour que les élèves perçoivent le sens de ce qu'ils font à tout moment. Ainsi la problématisation débute-t-elle lors de la lecture individuelle de l'*énoncé pour se développer dans les différentes étapes du dispositif mises en place dans le cadre du cours*.

Le recours à la problématisation est une démarche pédagogique efficace : elle permet d'intéresser les élèves en transformant les évidences en problèmes et leur donne les moyens d'assimiler des connaissances. La démarche, si elle est correctement assimilée, rend possible l'appropriation de tout objet d'*étude*. Pour que les élèves puissent construire le problème, il est nécessaire « (...) dans un premier temps qu'ils saisissent la réalité (les données du problème) à travers des concepts et des modèles déjà textualisés » (Rey 2005, p.99).



Il importe de revenir ici sur l'utilité d'*élaborer une grille de questions types (outils de pensée) que les élèves peuvent à leur tour mobiliser pour façonner une problématique. La problématisation joint donc la dimension de transmission des savoirs à celle de l'autonomisation des élèves.* Elle est à la fois l'outil qui permet à l'enseignant-e de se faire entendre et à l'élève de *comprendre et de s'exprimer, sans plus craindre de «se tromper», tant il est vrai que toute réflexion est «valable» si on en comprend le cheminement. «En somme, la problématisation est l'outil de légitimation de l'action d'enseigner comme de l'action d'apprendre, et c'est ce qui en fait le pivot des démarches d'enseignement.»* (Lucbert, 2008) Mettre l'accent sur «le savoir des questions» n'est pas une tâche facile ; elle requiert en effet la capacité du groupe à fonctionner ensemble et à se faire confiance. Cette démarche de problématisation en classe avec des élèves exige une dynamique de travail de groupe qui comprenne des allers-retours par rapport à la formulation du problème (questionnement et hypothèse de travail). C'est pourquoi il est indispensable de permettre aux élèves de questionner, de requestionner, de revenir en arrière, de rebondir, de reformuler pour se mettre d'accord sur la manière de traduire la situation envisagée dans le langage de la discipline. Le processus de recherche collaborative tel qu'il est décrit par Portelance et Giroux nécessite que les partenaires s'engagent dans une «*démarche de co-construction de savoir, qu'ils élaborent ensemble leur compréhension de l'objet de la recherche et leurs réponses aux questions qu'ils posent*» (Portelance et Giroux, 2009, p.100). Au fur et à mesure des interactions, le groupe-classe et l'enseignant-e construisent et reconstruisent le sens qu'ils attribuent à la réalité appréhendée. La dualité des perspectives encourage les échanges, le partage et la réflexion. Les connaissances qui émergent proviennent de remises en question, de confrontations des idées, d'ajustements continuels ; de cette manière, il est possible de produire ensemble des savoirs disciplinaires qu'il convient de stabiliser au fur et à mesure du processus de recherche.

Conclusion

Apprendre à construire un problème est un véritable apprentissage qui devrait être davantage développé et exercé à l'école, où l'on apprend bien davantage aux élèves à répondre à des questions qu'ils ne se posent pas, qu'à *formuler des questionnements avec une profondeur anthropologique. Envisager la co-construction des savoirs avec nos élèves en empruntant la voie de la problématisation comporte un risque, car les places et les rôles de chacun ne sont pas déterminés d'avance.* L'impératif catégorique est *d'être soi* ; il ne s'agit plus de transmettre des contenus prédéterminés, mais bien de permettre à l'élève d'apprendre à penser de manière autonome tout en s'appuyant sur des présupposés.

La problématisation dans le cadre de la géographie scolaire romande devrait être une aide à la compréhension des interactions entre acteurs au sein d'un système (relations entre les hommes et entre les hommes et leur environnement), un outil pour **représenter** et **concevoir** des unités complexes constituées d'interrelations organisationnelles entre des éléments, des actions ou d'autres unités complexes. Elle permet de se représenter la réalité pour ses aspects les plus importants. C'est un compromis entre l'exhaustivité et la pertinence. La problématisation «*est une schématisation fonctionnelle du réel qui renonce à tout embrasser et à reproduire la réalité, mais vise plutôt à construire des outils pour penser et agir*» (Fabre, 2011, p.71).



La situation d'apprentissage au sein d'un processus de problématisation permet donc aux élèves d'entrer dans une dynamique de réflexion authentique et non dans un processus « d'exercitation » sur un modèle proposé par l'enseignant-e ou les manuels scolaires.

Pour ce qui concerne les perspectives éducatives de l'EDD, elles visent « à faire acquérir par les élèves une pensée systémique, critique ainsi que des capacités de participation à la prise de décision et à l'action collective » (Varcher 2011, p.46).

L'EDD est liée à la formation d'un citoyen autonome et responsable qui intègre des compétences cognitives, éthiques et sociales (Audigier, 2011, p.50-51). Une fois encore nous pouvons lier l'EDD et la démarche de problématisation dans le sens d'une éducation socioconstructiviste et critique (Barth et Michelsen, 2012), une éducation qui met en place un enseignement qui refuse d'imposer des opinions et des comportements sans les avoir au préalable soumis à la critique, au débat. Le processus de problématisation permet d'initier les élèves aux débats, à la controverse, mais devrait aussi, dans un deuxième temps, stabiliser des savoirs qui peuvent être considérés comme vrais à un moment donné dans un contexte précis. Pour construire un point de vue, raisonner à son sujet et débattre avec les autres citoyens ou futurs citoyens, il est nécessaire de s'appuyer sur des outils qui se réfèrent à des domaines scientifiques (Audigier, 2011, p.53). Ainsi selon François Audigier, « répondre à la finalité citoyenne de l'EDD exige de construire des ressources mobilisables dans le débat public afin de participer aux décisions collectives, de construire et de faire des choix raisonnés » (id., p.55). Apprendre aux élèves à problématiser, c'est entre autres les inciter à mobiliser les outils d'analyse pour saisir les enjeux de situations sociales à controverse.

La problématique éducative est liée à l'idée d'émancipation, d'un combat contre l'opinion et les préjugés (Fabre, 2011). L'émancipation est possible dans la mesure où l'apprenant est capable de transcender l'intelligence des réponses et des solutions pour investir l'intelligence du questionnement et de la remise en question des données. « Oser penser », la devise de Kant, signifie en réalité la liberté de construire les problèmes selon les exigences de la raison qui s'impose alors à celui qui pense, quelle que soit l'autorité de la tradition et des pouvoirs. L'usage public de la raison consiste en l'ouverture des boîtes noires. C'est l'accès au problème et à la maîtrise des problèmes. » (Fabre, 2011, p.184) La problématisation demande un travail d'imagination et d'élaboration de la pensée inventive dans laquelle il s'agit de créer, apprendre, remettre en question, à savoir effectuer et réeffectuer la genèse des solutions à partir de la détermination progressive des problèmes (Fabre, 2009).

Au moment où le sens de la pratique scolaire est de plus en plus discuté au sein de nos sociétés, il importe de questionner ou de requestionner les conditions d'un enseignement qui favorise un réel dialogue entre apprenants et enseignants et qui permette aux élèves de naviguer dans les savoirs en étant outillés non seulement d'une carte et d'une boussole, mais des différents outils conceptuels propres à la discipline permettant le questionnement et le raisonnement, quelle que soit la situation donnée. La capacité à problématiser sous-tend le développement intellectuel et cognitif d'un individu. Cela signifie que cette capacité lui permet d'exercer sa liberté intellectuelle en interrogeant le monde. Amener l'élève à une dynamique



de problématisation disciplinaire lui permet de construire l'idée qu'une discipline scolaire se caractérise d'abord par les questions qu'elle adresse au monde, qui lui permettent ensuite de forger des réponses : les savoirs (Pettier, 2004).

L'enjeu de l'école se situe bien dans cette capacité à favoriser chez l'élève l'assimilation d'une démarche de questionnement de situations diverses et de construction subséquente de savoirs, démarche qui lui permettra, comme futur-e citoyen-ne, de faire preuve d'autonomie et de plasticité intellectuelle, en étant capable de s'adapter. Il s'agit donc non seulement d'acquérir des savoirs, mais aussi d'être apte à opérer des transferts.



Références

- Ansart, P. (1999). *Dictionnaire de la sociologie*. Paris : Le Seuil.
- Adigier, F. (2011). Education en vue du développement durable et didactique. In F. Audigier, N. Fink, N. Freudiger, & P. Haerberli, *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats* (pp. 47-71). Genève, Université de Genève.
- Barth, B.-M. (1993). *Le Savoir en Construction*. Paris : Retz.
- Barth, B.-M. (2013). *Elève chercheur, enseignant médiateur - Donner du sens aux savoirs*. Paris : RETZ
- Barth, M., & Michelsen, G. (2012). Learning for change : an educational contribution to sustainability science. *Sustainability Science*, 8, 103-119.
- Fabre, M. (1993). De la résolution de problèmes à la problématisation. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, n°4-5.
- Fabre, M., & Orange, C. (Eds.) (1997). Construction des problèmes et franchissements d'obstacles, *ASTER*, n°24. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA024-03.pdf>.
- Fabre, M. (1999). *Situations, problèmes et savoir scolaire*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Fabre, M. (2003). *Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey*, Communication au Réseau Education et Francophonie (REF), Genève.
- Fabre, M. (2005). Deux sources de l'épistémologie des problèmes Dewey et Bachelard. *Les Sciences de l'éducation : pour l'ère nouvelle*, 3(38). Repéré à <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2005-3-page-53.htm>.
- Fabre, M. (2007). «Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ?». *Revue Française de Pédagogie*, 161, 19-78.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris, France : Editions Vrin.
- Fabre, M., & Vellas, E. (2006). *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles : De Boeck.
- Fabre, M., & Musquer, A. (2009). Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation. *Les Sciences de l'éducation : pour l'ère nouvelle*, 42(3), 111-129.
- Fabre, M., & Musquer, A. (2009). Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation. *Spiral-E : revue de Recherche en Education*, suppl. électronique au No 43, 45-68. Repéré à <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article892>.
- Fabre, M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Gildas, S. (2013). *La planète migratoire dans la mondialisation* (3e éd.). Paris : Armand Colin.
- Humbel, L., Jolliet, F., & Varcher, P. (2012). La déconstruction et l'élément déclencheur, deux démarches-clés pour permettre le développement d'un apprentissage fondamental en EDD : la capacité de problématiser. Une application en classes de collège au sujet de QSV liées au fait religieux. Communication Colloque «L'éducation au développement durable : appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'Ecole», *Actes du colloque*, 329. Repéré à http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/Formation/04Article_Humbel_Jolliet_Varcher.pdf.
- Janzi, H., & Sgard, A. (2012). Le «savoir des questions» : comment problématiser avec les élèves ? Communication Colloque «L'éducation au développement durable : appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'Ecole», Rouen.
- Jeziorski, A., & Legardez, A. (2013). Spécificités disciplinaires de l'éducation au développement durable des futurs enseignants français des sciences de la nature et des sciences humaines et sociales. *Education relative à l'environnement : Regards-Recherches-Réflexions*, 11, 175-194.
- Lange, J.-M. (2015). Actes du Colloque international, «L'éducation au développement durable : appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'Ecole». Rouen. *Penser l'Education, Hors série*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403/document>.
- Legardez, A. (2006). Enseignement, valeurs et didactiques des questions socialement vives, Intervention à la journée «Sensibilisation aux valeurs dans la formation», IFMES (Institut de formation des enseignants secondaires), Genève, 28 septembre 2006.
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (2011). Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation. Dijon : Educagri Editions.
- Luchert, S. (2008). Les enjeux de la problématique dans la conduite de l'apprentissage. Repéré à <http://www.lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article832>.



- Maulini, O. (2006). *Sous le savoir, le questionnement*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE). Article pour le *Café pédagogique*.
- Musquer, A. (2009). Les inducteurs de problématisation : une aide pour les enseignants à l'élaboration de situations-problème. *Dossier des Sciences de l'éducation*, 25, 107-124.
- Orange, C. (Ed.). (2005). Problème et problématisation. *ASTER*, 40.
- Orange, C. (2004). Investigations empiriques, construction de problèmes et savoirs scientifiques. In C. Larcher, & M. Goffard (Eds.), *L'expérimental dans la classe. Enjeux, références, fonctionnements, contraintes*. Paris : INRP.
- Pettier, J.-C. (2004). Aider tous les élèves à problématiser : quelques points de repères. IUFM de Créteil. Repéré à <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/reflexion/problematiser/aider-tous-les-eleves-a-problematiser-quelques-points-de-reperes.html>.
- Rey, B. (2005). Peut-on enseigner la problématisation? *Recherche et formation*, 48, 91-100.
- PER, (2010). Plan d'étude Romand, Géographie, 3^e cycle. CIIP, 69-81. Repéré à http://vwww.plandetudes.ch/documents/10273/36327/PER_print_SHS_31.pdf.
- Plan d'étude de géographie. (2000). Genève : Cycle d'Orientation.
- Portelance, L., & Giroux, L. (2009). La problématisation dans un processus de recherche collaborative. *Recherche en Education*, 6, 95-108.
- Rey, B. (2005). Peut-on enseigner la problématisation? *Recherche et formation*, 48. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR048-07.pdf>.
- Varcher, P. (2003). Quarante ans d'enseignement de la géographie au cycle d'orientation : un « tournant géographique »? *Le Globe : revue genevoise de géographie*, 143(1), 93-114.
- Varcher, P. (2008). Quels apports spécifiques de l'enseignement-apprentissage de la géographie scolaire à une éducation en vue du développement durable ? In Actes du Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté 8-9 décembre 2008. Nantes, France : IUFM des Pays de la Loire.
- Varcher, P. (2011). L'éducation en vue du développement durable : une filiation à assumer, des défis à affronter. *Cahier de la section des sciences de l'éducation*, 130, 25-46.
- Wittgenstein, L. (1958/1976). *De la certitude*. Paris : Gallimard cité par Maulini, O., *Sous le savoir, le questionnement, Raisons d'apprendre et de continuer d'enseigner*. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/raisons-d-apprendre.htm>.