



Et maintenant, ON peut aller SUR INTERNET?»

La problématisation comme art dilatoire.

● Bénédicte Étienne

De quoi s'interroger

Voici quelques exemples de propos tenus lors d'une séance de TPE en classe de terminale scientifique (de très bon niveau). Les élèves proposent leurs sujets : « Élève : La foudre. Professeur : Et la problématique ? Élève : 1) Les causes. 2) Les effets. Mais ça ne va pas parce qu'on est trois. » Autre exemple : « La photographie numérique. – Où est le problème ? – La photographie numérique, comment ça marche ? » Enfin, dans une version plus tendue : « Mais vous n'êtes jamais content ! L'année dernière, on nous a dit qu'il fallait que le sujet commence par *pourquoi* ou *comment* et c'était ça une problématique ! » Situation aporétique à laquelle le professeur essaie de trouver une solution en disant à ses élèves qui, du même coup, commencent à comprendre les enjeux de ce qu'on leur demande : « Et en philosophie, quand vous posez une question, après vous donnez la réponse et vous passez à autre chose ? »

Il s'agit là d'élèves qui sont en dernière année de lycée, dont l'activité scolaire devrait porter la trace de toutes les années d'apprentissage qui sont derrière eux, sur une capacité (l'aptitude à problématiser) dont on devine qu'elle peut être fortement discriminante dans le cadre d'études supérieures. Ces propos d'élèves laissent donc songeur...

Quelques années auparavant

Le présent article se propose de rapporter une expérience menée dans le cadre d'un IDD portant sur le monde arabe au Moyen Âge et dont l'objectif était d'apprendre aux élèves à problématiser un sujet de recherche. Cet IDD s'est déroulé en partenariat avec la mission Archéologie, ce qui fait que, concrètement, les séances se sont toujours effectuées en co-animation avec deux médiatrices du patrimoine, Mélanie Furio et Nathalie Barrière¹.

Le projet est parti d'un malaise fréquemment ressenti lors de la lecture de travaux documentaires d'élèves, réalisés à ma demande ou dans d'autres contextes. On le sait, le résultat se présente souvent comme une sorte de chimère énonciative, un patchwork un peu improbable du discours de l'élève maladroitement entremêlé à celui des sources documentaires, copier-coller agrémenté de

quelques coutures trop apparentes. Quand on est professeur, on ne sait pas toujours comment réagir ni surtout agir pour aider l'élève. On a l'impression que ces productions laissent apparaître une telle inconscience d'elles-mêmes que cela semble presque trop tard, à cette étape du travail, pour imaginer une quelconque remédiation, car c'est en amont que la réflexion a fait défaut, et il est difficile de rouvrir le processus lorsque la phase ultime de son développement se trouve déjà comme précipitée chimiquement en un texte qui ne veut parfois presque rien dire, sans que par ailleurs cela pose problème à son auteur.

Il m'a semblé possible d'utiliser l'espace de travail des IDD pour tenter de mettre à plat ces questions et essayer de les travailler avec mes élèves. Mon ambition était de m'obliger à ne pas être obsédée par la performance des élèves qui se révélerait éventuellement à travers le produit fini, afin qu'eux-mêmes ne soient pas requis uniquement par l'exigence de la production finale et qu'ils puissent prendre le temps nécessaire à la réflexion. L'objectif principal, dans l'IDD dont il va être question, était de travailler la phase de problématisation, puisque c'est l'absence de problématisation initiale dont témoignaient les travaux d'élèves mentionnés précédemment. Les élèves en question avaient visiblement complètement intériorisé une exigence de production finale, sans avoir pu explorer les enjeux de l'activité dans laquelle cette production prenait place. Ils n'avaient vraisemblablement pas été amenés à se demander ce qu'ils cherchaient dans les documents, ou étaient guidés par l'illusion de le savoir. Or, l'enjeu de la présence ou de l'absence de cette phase du travail porte en fait tout projet de pensée dans son ensemble. Comme l'écrit Elisabeth Nonnon : « Il ne s'agit pas d'un moment inaugural, circonscrit au départ de la recherche et de l'écriture, jouant le rôle d'un simple déclencheur, mais d'une orientation d'ensemble qui sous-tend une démarche et une organisation à chaque moment du déroulement, et entretient la tension. »² En effet, même si chronologiquement la phase de problématisation se situe au début du travail, elle en tisse cependant la substance tout au long de la réalisation : « On peut dire en ce sens que la problématique est à la fois produit, source et moteur du discours dans son déroulement. »³

On peut s'interroger et se demander si la particularité énonciative des textes produits par certains élèves ne tient pas, en fait, à la difficulté intrinsèque contenue dans l'activité même de problématisation. En effet, l'élève est sommé de produire une mise en œuvre de son propre discours qui

(1) Mission Archéologie : il s'agit d'un partenariat entre l'inspection académique de Seine-Saint-Denis et le centre départemental d'Archéologie. Pour plus de précisions, se reporter à l'article de Colette Broutin et Olivier Meyer, « Patrimoine en Seine-Saint-Denis », dans « Enseigner le patrimoine », *Les Cahiers Innover & Réussir* n° 5, avril 2003, CRDP de l'académie de Créteil.

(2) Elisabeth Nonnon, « Formulation de problématiques et mouvement de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour les enseignants ? », *Spirale* n° 29, 2002.

(3) É. Nonnon, *op.cit.*



doit tendre vers une extériorité à soi. Les catégories de pensée mobilisées nous situent plutôt du côté de la nécessité de « dire le vrai ». Mais, en même temps, il y a actualisation individuelle de cette nécessité. Il y a donc tension dans le discours entre l'objectivité attendue du discours produit et la subjectivité inhérente au sujet énonciateur. À propos de cette subjectivité particulière à l'œuvre dans l'activité de problématisation, É. Nonnon s'appuie sur A.-J. Greimas en avançant l'idée que cette subjectivité suppose une « généralisation possible » qui s'accompagne d'un « débrayage actantiel » : « La polyphonie des textes théoriques fait entendre plusieurs types de voix, mais ces voix sont posées par rapport à un sujet épistémique. En même temps, la problématisation implique que ce sujet épistémique est lui-même clivé : Greimas parle de différents rôles actantiels et de l'intégration de l'anti-sujet dans le sujet. Mais ce dialogue entre instances énonciatives relevant du sujet épistémique dépasse forcément la dualité : le conflit ou l'opposition de concentrations ne suffit pas à poser une dynamique de recherche ou d'argumentation. Pour qu'il y ait problématisation, et argumentation au sens heuristique, il faut qu'aux instances énonciatives du proposant et de l'opposant s'ajoute l'instance du tiers, qui reformule en question la confrontation : la problématisation est une catégorie centrale du dialogisme argumentatif. »⁴

On parle donc là de mécanismes complexes sur le plan énonciatif et de places différentes que le sujet doit occuper dans sa propre pensée et son propre discours. Or, si cette activité est complexe en elle-même et pour tout un chacun, on peut alors peut-être interpréter autrement ces textes étranges que certains élèves nous donnent à lire. Le caractère hétérogène souvent marqué de la disposition alternée entre leur voix propre et celle du texte documentaire est peut-être une forme de résolution à ce problème, retenue par une pensée qui a cherché une issue, même erratique, à la difficulté de positionnement énonciatif. Ces élèves n'ont

pas réussi à intégrer « l'anti-sujet dans le sujet » mais en ont juste, tant bien que mal, organisé la succession, ce qui signifie qu'ils n'ont pas pu, dans leur propre pensée comme dans la confrontation au texte documentaire, occuper la place de « l'instance du tiers ». Ils n'ont donc pas pu réellement problématiser. Mais doit-on s'en étonner ? N'est-ce pas extrêmement difficile en soi, et d'autant plus encore si personne ne vous l'a jamais appris ?

De nécessité vertu

C'est pour essayer de permettre à mes élèves d'explorer leurs propres capacités de pensée, relativement à ces questions, que j'ai fait de la prise de conscience de la nécessité de problématiser un sujet de recherche, le pivot d'un IDD consacré au monde arabe au Moyen Âge. Il faut dire, par ailleurs, que cet objet d'étude n'était pas anodin et son choix pas innocent non plus de ma part : pas la problématisation pour elle-même. J'enseignais à l'époque dans un collège de centre ville, à la composition et à l'imaginaire (des élèves comme des adultes) très « franco-français », de ceux où l'on serait pourtant censé couler des jours tranquilles, et qui peuvent faire l'objet de tous les vœux de mutation. On y conçoit l'éducation civique comme une matière qui donne des notes et des appréciations sur le bulletin. On n'y parle pas de « prévenir la violence ». Apparemment, il n'y en aurait pas, c'est-à-dire pas de celle qui peut faire qu'on passe à la télé. Il est intéressant en effet

Le choix de l'objet d'étude n'était pas innocent. Pas de problématisation pour elle-même.

de constater que lorsqu'on entend des expressions comme « prévention de la violence », « éducation à la citoyenneté », on entrevoit en filigrane que la cible de ces actions est implicitement identifiée à une certaine forme de population scolaire, davantage située dans des collèges ZEP que dans des collèges de centre ville, et dans des zones périurbaines, voire ressenties comme suburbaines. Le collège pavillonnaire, lui, serait moins concerné par la nécessité de cette « prévention »

(de quelle maladie s'agit-il ?) parce qu'on y relèverait, nous dit-on, moins d'« incidents ». J'en relevais pourtant beaucoup, d'« incidents », à travers une violence symbolique permanente, des phrases choquantes et décontractées, nourries par le consensus d'une idéologie farouchement sécuritaire (sentiment indu de forte supériorité et de méfiance par rapport aux deux autres collèges de la ville, composés quant à eux de la population d'élèves susnommée) et par l'absence d'un regard autre qui aurait pu un peu renvoyer à lui-même tout cet entre-soi vaguement raciste à peu de frais (sans propos qui tombent jamais vraiment sous le coup de la loi) et peu enclin à la réflexion. Il me semblait donc qu'il y avait précisément un travail d'éducation à la citoyenneté à faire, non pas sur

un mode volontariste ou provocateur, mais juste dans l'exercice de mon rôle institutionnel de professeur qui respecte les programmes officiels. Or, le monde arabe au Moyen Âge est au programme de cinquième en histoire. C'était là une belle occasion de mettre en œuvre un IDD tout en glissant quelques grains de sable dans les rouages d'une machine dont je voulais me démarquer (ce qui n'était pas si facile), à laquelle je ne voulais pas identifier mon action professionnelle. Mon propos était de travailler la problématisation comme mise en œuvre de processus, en l'occurrence à partir d'un sujet de recherche documentaire, et d'utiliser en même temps la mobilisation de ces processus sur un objet bien particulier dont le choix avait été établi en fonction du contexte scolaire décrit précédemment, faisant le pari qu'une petite blessure narcissique bien tempérée (provoquée par le questionnement) ouvrant sur la prise de conscience de l'inculture des élèves quant à cet objet pourrait favoriser la transformation de leurs représentations.

Renoncer à l'opinion

Le cheminement effectué (dont la trace apparaît dans les bilans de savoir, voir en page 66) par la grande majorité des élèves montre que le pari valait la peine d'être tenu et qu'ils ont trouvé dans ce travail des questionnements propres à éveiller chez eux l'activation de processus intellectuels dont ils ont pu visiblement tirer profit, car la fixité dans laquelle nous enferment les opinions toutes faites (« Les Arabes, ils font mettre des voiles à leurs femmes » ; « Ils sont terroristes ») est sûrement étouffante, et l'individu, pour devenir sujet, gagne en fait à rencontrer l'autre à travers des incitations qui provoquent une scissiparité de sa pensée : il ne s'agissait pas de détruire les représentations initiales des élèves (par exemple, en leur faisant éprouver de la culpabilité par rapport à ce qu'ils pouvaient penser) mais de les guider dans un cheminement fait d'allers et retours entre postulats, questionnements, contradictions et remaniements des postulats à l'épreuve des informations rencontrées dans les documents, afin de leur permettre d'oser quitter l'univers étriqué et vitupérant (mais connu et fixe) de l'opinion pour tendre vers celui complexe et dubitatif (mais énigmatique et mouvant) de la pensée.

Les élèves avaient certaines idées sur la culture arabe, idées qu'ils ont d'abord transformées en questions, puis confrontées aux documents. Cette confrontation, avec la contradiction (totale ou partielle) qu'elle a pu apporter à leurs idées de départ, a constitué une rencontre de l'altérité. L'Arabe que je rencontre dans le document (devenu lisible par

le questionnement initial) n'est pas tant différent de moi que différent de l'opinion dans laquelle je l'enfermais, comme un mouvement dialectique à l'intérieur de ma propre pensée, et je m'enrichis de ce mouvement qui me fait grandir en divisant chacune de mes pensées entre l'une et son autre altérée à la rencontre de la contradiction. Au passage, je quitte l'état de toute-puissance de mon opinion qui me laisse croire que je peux m'autoriser à jeter l'opprobre sur un autre, opinion dont je m'aperçois après-coup qu'elle en apprenait en fait plus sur ma propre inculture que sur cet autre. Il ne faut pas croire cependant que dans le déroulement ultérieur du travail sur les documents le registre de l'opinion n'a plus fait son apparition. Le terrain n'avait pas été questionné une fois pour toutes. Ce serait croire que les élèves, lorsqu'ils se trouvent devant un texte documentaire, n'ont aucune attitude interprétative commandée par leur propre subjectivité. La lecture du livre d'Anne Jorro, *Le Lecteur interprète*⁵, nous enseigne au contraire que le statut du texte documentaire est loin d'être construit pour l'élève, et que son caractère objectivant n'a d'évidence que pour le lecteur expert. Ce livre étudie en effet la manière dont l'élève va, dans certains cas, apporter sa part d'interprétation sans toujours s'inscrire dans l'horizon d'attente requis par le genre documentaire. Cela peut être en outre renforcé par la lecture de certains documentaires jeunesse qui, par souci louable de se rendre plus faciles d'accès, brouillent les pistes et proposent en appui ou comme accroche des

Comment un professeur pouvait laisser faire de telles choses ?

textes qui s'apparentent à d'autres genres (tel le conte). Le genre d'un texte commande une entrée en lecture, mais cela demande à être construit.

Processus

Lors de la première séance (en classe entière), nous avons demandé aux élèves d'inscrire sur une feuille tout ce qu'évoquait pour eux le mot *arabe*. Un certain temps leur a été laissé, et nous avons inscrit au tableau les réponses de chacun. Cette première séance a été déterminante pour toute la suite du travail de l'année. Les échanges qui se sont ensuivis entre les élèves ont en effet fait apparaître de nombreux éléments qui sont restés présents à l'esprit de tous et qui ont, en quelque sorte, bâti la première ébauche d'un cadre de questionnement. Les voici : « Ils mangent du couscous. » ; « Ils n'ont pas le droit de manger de porc. » ; « Il faut que les femmes portent un voile. » ; « Ils sont terroristes. » ; « Ils ont plusieurs femmes. » ; « Ils ne doivent pas boire ni manger de la journée... ». J'ai ressenti un énervement que j'ai essayé de dissimuler avec peine : je ne pouvais en même temps leur en vouloir d'exprimer ce que je leur demandais. Moi qui voulais les faire travailler sur la problématisation, je devais m'estimer heureuse qu'ils apportent

(4) É. Nonnon, *op.cit.*

(5) Anne Jorro, *Le Lecteur interprète*, PUF, 1999.

des matériaux d'une si rare subtilité! Ce projet n'était donc pas vain!

Il se trouve, par ailleurs, qu'il y avait dans la classe une nouvelle élève qui venait juste d'arriver directement du Maroc. J'ai à un moment croisé ses yeux qui me regardaient avec un air effaré. Comment un professeur pouvait laisser faire de telles choses? Elle ne me l'a pas dit, mais en réponse à cette perplexité lisible, je lui ai répondu que ce n'était pas parce que le professeur laissait ces choses s'écrire au tableau qu'il leur apportait son accord, que pour dialoguer, il fallait déjà qu'on sache ce que les gens pensent. Je m'étais déjà interrogée en amont, avant cette séance, sur la manière dont il fallait ou non lui donner un rôle à ce moment de la réflexion, son malaise flagrant et grandissant depuis qu'elle était arrivée dans le collège m'ayant plutôt incitée à ne pas l'obliger à s'exposer en donnant son avis (à cette étape en tout cas). Mais sa réaction a en quelque sorte court-circuité mes conjectures, et je lui ai en fait demandé ce qu'elle pensait de tout cela. Il s'est alors produit une sorte de moment rare d'intelligence individuelle et collective. Cette élève, qu'on m'avait présentée comme ayant "d'énormes difficultés", comme "ne parlant que peu le français", etc. cette élève donc a apporté à la classe ce qui allait constituer toute la base de notre réflexion en disant: «Moi, ce que je vois c'est pas ma culture, c'est que des règlements.» Silence dans la classe, puis question de ma part: «Alors?» Re-silence. Puis re-question: «Alors, qu'est-ce qu'on peut dire de tout ça?» Là, les langues se sont déliées, et je dois dire que la séance a précieusement échappé aux adultes qui n'en attendaient pas tant. Les interventions ont rebondi à une vitesse incroyable, se répondant, s'accordant ou se différenciant, chacun avançant à partir de ce qu'il entendait et pensant tout en parlant. Je n'avais pas prévu que cela irait si loin, ai essayé de ne dire que des phrases comme «Oui? Pourquoi?» ou «Oui? Qu'est-ce que tu veux dire?» Souvent les phrases des élèves commençaient par «en fait», comme le signe d'une perception déjà décentrée et affinée par rapport aux idées de départ. Les conclusions provisoires des élèves sont alors devenues: «On fait comme si tous les Arabes étaient croyants et pratiquants.»; «On a confondu Arabe et Musulman.»; «On a peut-être une vision fautive des Arabes par rapport à ce qu'on voit à la télé.»; «Il y a des gens qui sont arabes et qui ne sont pas d'accord avec les terroristes.»; «Ce qu'on a dans la tête c'est influencé par la télé qui nous met des images.»; «En fait il y a peut-être des gens qui veulent qu'on voit les Arabes comme ça.» Ces premiers signes de décentrement ont ouvert la voie.

À la séance suivante, nous avons analysé collectivement ce qui s'était passé précédemment. Les élèves ont dit qu'ils avaient changé d'idée sur les

Arabes (je laisse cette nomination telle qu'elle se présentait au début du travail, même si elle peut paraître simpliste). Je leur ai dit qu'il était plus que probable que ces idées qu'ils avaient avant étaient partagées par d'autres, et que j'entendais souvent des gens, même adultes, parler comme cela. Considérant qu'ils pouvaient constituer un échantillon représentatif mais qu'en même temps, ils avaient été capables d'évoluer. Je leur ai proposé de jouer à leur tour le rôle de ceux qui peuvent faire évoluer les autres, et nous avons réfléchi ensemble à la manière dont cela pouvait se concrétiser dans le collège. Au bout d'un certain temps, nous sommes tombés d'accord sur le projet de réaliser une exposition sur la culture arabe au Moyen Âge, afin de rendre compte dans le collège des richesses de cette culture sans doute méconnues par le plus grand nombre (et pas seulement par les élèves). La perspective de faire des recherches documentaires est donc apparue à ce moment.

D'habitude, comment vous y prenez-vous lorsque vous avez une recherche documentaire à faire ?

Un état des lieux préalable

Il me semblait nécessaire de mettre à plat leurs habitudes de recherches documentaires avant d'enclencher celles qui s'annonçaient. Nous avons donc procédé à une sorte de bilan de l'existant. Je leur ai laissé un temps pour répondre individuellement par écrit aux questions suivantes: «1) D'habitude, comment vous y prenez-vous lorsque vous avez une recherche documen-

taire à faire? 2) Dans vos précédents dossiers documentaires, quelles étaient les critiques de vos professeurs?» Il y eut ensuite une phase de mise en commun qui a permis de faire un diagnostic des pratiques et habitudes de chacun. Les phrases qui revenaient le plus souvent étaient: «Je vais au CDI chercher dans les livres.»; «Je regarde le sujet, je vais chercher sur internet et dans les livres. Je résume et je recopie.»; «Je recopie ce qui va avec le thème de l'exposé.» Nous avons ensuite recensé les remarques des professeurs. Là encore, une certaine convergence est apparue: «Il y a trop de détails.»; «Il n'y a pas assez de détails.»; «Ce n'est pas assez expliqué.»; «Va à l'essentiel.» Je leur ai demandé comment ils essayaient d'améliorer leur travail en tenant compte des remarques de leurs professeurs. Ils m'ont tous répondu que c'était bien sûr très facile, qu'il n'y avait qu'à mettre moins de détails, ou en mettre plus, expliquer plus, ou moins, ou dire l'essentiel, en me regardant d'un air gêné pour moi qui n'avais pas l'air de comprendre des choses si simples et évidentes! Avec une disposition au mauvais esprit décidément caractérisée, je leur ai demandé comment on pouvait faire pour savoir ce qui, dans un texte, était un "détail" et ce qui était "essentiel", comment on pouvait faire pour savoir ce qui était "assez expliqué" et ce qui ne

l'était pas. Mines perplexes et froncements de sourcils, dans un silence lourd, puis réponses tous azimuts auxquelles, têtue, j'opposais toujours la même question: «Oui mais comment on fait...?» D'échange en échange se sont peu à peu tricotés des embryons de propositions et des éclats de solutions jusqu'à ce que quelqu'un propose l'idée que ce n'était pas possible, qu'on ne pouvait pas savoir. Pourquoi? Parce qu'on n'avait pas assez réfléchi. Devant cette proposition inespérée, j'ai repris la description qu'ils avaient faite de leurs démarches habituelles, et leur ai demandé à quel moment il aurait peut-être fallu réfléchir. À la fin de cette séance, nous avons commencé à admettre l'idée que faire des recherches documentaires, c'est autant réfléchir avant de chercher des documents que faire le dossier demandé.

Troisième séance: il s'agissait de fédérer les deux moments de déstabilisation qui avaient eu lieu dans les deux premières séances, afin d'en faire les deux fils du travail qui allait se poursuivre. Prenant appui sur une visite à venir à l'Institut du monde arabe, nous avons demandé aux élèves de se mettre en groupes et de rédiger les questions qu'ils allaient adresser à la guide. Ces questions ont toutes été recopiées au tableau. Vu leur nombre, il a été admis qu'il ne serait pas possible de toutes les poser, et que l'on pouvait en fait à la fois préparer la visite et commencer ainsi notre exposition en cherchant des réponses aux questions. Il a donc semblé pertinent aux élèves que l'on puisse s'appuyer sur ces questions pour faire une recherche. C'est à ce moment que j'ai employé le terme de *problématisation*: nous l'avons défini ensemble comme l'acte qui consiste à poser des problèmes, des questions relativement à un sujet. Si l'on se place d'un point de vue seulement puriste, on voit que cette définition ne prend pas en compte la dimension dialectique de la problématisation, mais on rappelle que ce travail s'est déroulé en classe de cinquième. Afin de structurer la démarche, nous leur avons demandé s'il n'était pas possible de trouver un classement (activité qu'ils avaient déjà l'habitude de faire en cours de français "hors IDD") de toutes leurs questions. L'organisation par thèmes est apparue, de même que le projet que chaque thème soit traité par un groupe et donne lieu à un ou plusieurs panneaux de l'exposition. Le travail sur les deux notions les plus complexes, la religion et le mode de gouvernement, est celui qui a pris le plus de temps.

Le geste et la parole

Il s'agissait de guider les élèves de cette classe dans une démarche de travail qui les amène non pas à acquérir des automatismes, mais à construire chez eux une disposition intellectuelle qui les oblige à différer le temps de la réalisation de l'objet et à s'attarder sur le temps de la réflexion. On peut, pressé par un souci d'efficacité à court terme, exercer



les élèves à s'approprier des mécanismes. Il est possible par exemple, en recherche documentaire, de faire identifier ce qu'on appelle les « mots-clés ». Le problème, si l'on poursuit avec cet exemple, c'est que cette activité porte en elle-même des opérations intellectuelles nombreuses dont la complexité est occultée par l'illusion de l'automatisme. Si elle n'est pas soutenue par une réflexion réelle et qui la précède, elle peut produire des artefacts d'autant plus difficiles à déjouer qu'en apparence le travail est méthodique. Cet artefact réside dans une sorte d'autonomisation d'un geste d'identification qui se serait comme scindé de la construction de contenus de pensée, pourtant visée par l'entreprise de la recherche documentaire.

Les médiatrices du patrimoine avaient apporté beaucoup de documents photocopiés. Je voulais que les élèves se concentrent sur la problématisation et ne prennent pas pour du travail le feuilletage habituel et erratique d'encyclopédies ou la navigation frénétique et infinie sur ordinateur. Il me semble qu'il est structurant pour un élève d'introduire une forme de latence entre l'activité physique liée au travail de recherche et lui. Il ne s'agit pas de passer à l'acte de la recherche immédiatement, ou, en l'occurrence, à son simulacre. Cette latence permet de dessiner l'espace d'un travail possible. Le temps de la latence a consisté à mettre les élèves dans une position où ils ne pouvaient pas s'illusionner sur le fait que chercher et lire des documents constituait un travail, puisque celui-ci était déjà fait par les adultes. Ces gestes quasi automatisés et vides de sens n'étaient donc pas possibles. Il fallait trouver autre chose. C'était aussi une manière de leur faire prendre conscience que ces textes que l'on peut trouver ne peuvent prendre sens que si la part du lecteur est mobilisée. Rester un temps dans la phase de questionnement, c'était une manière de mobiliser cette part du lecteur. Pourquoi faire croire aux élèves qu'il faut seulement "acquérir des méthodes" alors qu'on sait très bien que les entreprises intellectuelles les plus riches sont celles qui sont capables d'intégrer et de susciter le plus de questions? Cette seconde phase (dite d'« acquisition de

Quelques bilans de savoirs

● Michaël

Au début, je ne savais pas pourquoi on faisait un IDD sur la culture arabe et on pensait tout savoir sur ça. Mais on s'était trompé et ensuite on a vu l'utilité et on voyait que les mauvaises choses sur les Arabes et certains confondaient Arabes et Musulmans. Ensuite, à partir que ça a commencé, on a commencé à comprendre que ce n'était pas seulement une civilisation mais aussi une culture. Nous nous sommes posés des questions, première étape de la problématisation, puis ensuite nous avons essayé de chercher des réponses à ces questions dans les documents.

● Marc

Il ne faut pas se jeter sur les documents, il faut se poser des questions dans la tête, chercher dans les livres, faire un petit brouillon.

● Loïc

Je pensais au début que l'IDD était un simple travail de recherche, je pensais que notre seul but était de trouver des informations sur la culture arabe, mais après, nous avons appris la problématisation, ce qui ne nous a pas servi à rien. Sur la culture arabe, je pense que moi et à peu près tout le monde dans la classe pensait que c'était une culture assez dure, que les femmes devaient se cacher, etc. Nous avons ensuite appris que cela n'était pas ainsi et que les pensées que nous avions étaient loin de la réalité.

● Christopher

Au début, la culture arabe était quelque chose de négatif à cause de la télé qui montrait que les choses cruelles. Beaucoup d'entre nous faisaient la confusion entre arabe et musulman. Maintenant tout ce que nous avons appris, nous l'avons mis en œuvre dans l'exposition pour faire partager tout ce que nous avons appris. Avant, je recopiais ce qu'il y avait dans un livre pour ma recherche. Maintenant, grâce à l'IDD, je me pose des questions, je procède mieux et mes recherches sont plus détaillées.

● Brian

Avant, je savais peu de choses sur la culture arabe et rien sur l'IDD. Je savais qu'ils faisaient le ramadan et que c'était des musulmans. Maintenant je connais plein de choses sur l'islam. On a eu un voyage d'une semaine dans une abbaye qui était rien que sur la croisade, les musulmans. On a eu une sortie à l'Institut du monde arabe. On a aussi appris à problématiser un texte. Avant, je cherchais un document puis je résumais. Maintenant, je me pose des questions et je prends un document pour y répondre.

● Leïty

Au début, je pensais que c'était nul parce que la culture arabe ça me branchait pas trop. Je pensais qu'elle n'était constituée que d'interdits (aux femmes et aux enfants). Avant, les recherches documentaires, pour moi, ça se résumait à imprimer des choses trouvées sur l'ordinateur et après remodeler le texte selon mes besoins. Maintenant, je sais comment faire des recherches, à quoi ressemble la culture arabe et je trouve que cet IDD est super.

● Maxime

Je me suis posé des questions avant de prendre les documents et après j'ai cherché sur un document et je me suis mis à répondre. Je n'arrivais pas à rédiger un résumé sur mon sujet et, au mois de février, j'ai eu une technique. C'est de prendre des mots importants et de faire un résumé. L'IDD, j'aime bien, parce que j'ai appris beaucoup de choses. Le musée du monde arabe m'a beaucoup plu parce que j'ai appris des choses que je n'avais pas lues dans les documents. Le cahier d'IDD m'a beaucoup aidé parce qu'à chaque cours de français, maths, allemand, EPS, je marquais les difficultés et après je les ai retravaillées pour mieux comprendre et j'ai fait une conclusion de tout ce qu'on avait fait. Les difficultés rencontrées, je les ai approfondies jusqu'au bout à l'aide du cahier d'IDD.

méthodes » et reconnue comme efficace par certains documentalistes) était de toute façon prévue dans un deuxième temps, au CDI, en compagnie de la documentaliste, plus tard dans l'année, sur des thèmes donnant lieu à des recherches plus factuelles comme l'alimentation, l'habillement, etc. Il a été intéressant de remarquer qu'à ce stade de l'IDD, les élèves étaient déjà dans une démarche de réflexion. Plusieurs ont demandé s'il ne fallait pas d'abord « se poser de nouvelles questions » ou même « faire la problématique », avant de lire. Nous leur avons ensuite dit de lire les documents et de surligner les passages dans lesquels ils trouvaient une réponse à l'une de leurs questions. Le texte final a été rédigé en s'inspirant de ces réponses et en suivant un ou plusieurs principes d'organisation : hiérarchie des réponses qui correspondaient aux questions soient des plus générales aux plus particulières, soient des plus évidentes aux moins évidentes, cette hiérarchie ayant pu être établie au terme des allers et retours entre questions et réponses, c'est-à-dire au terme d'un long travail, tout le contraire de l'illusoire ligne droite habituelle.

Quelles questions encore ?

Ce travail s'est avant tout pensé comme lieu possible pour les élèves d'éprouver leurs facultés d'interrogation et d'exercer un rapport pensé au texte documentaire. Il va sans dire que si c'est cela qu'on a nommé « problématisation », on a bien conscience que le travail n'a sans doute pas pu viser l'activité afférente de mise en tension dialectique de positions conflictuelles. L'espace de la question a seulement été ouvert. C'est tout ce qu'on peut conclure. On peut alors seulement espérer que ces élèves, lorsqu'ils seront en classe de terminale, en TPE ou en philosophie, auront gardé quelque trace de ce plaisir du doute.

Bénédicte Étienne,

professeur de français au collège Jean-Jaurès de Pantin (93)