

Le profil épistémologique comme outil méthodologique et heuristique pour soutenir le développement de l'apprentissage professionnel en formation

Lucie Roger

Volume 34, numéro 1, printemps 2015

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1084518ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1084518ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

1715-8702 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Roger, L. (2015). Le profil épistémologique comme outil méthodologique et heuristique pour soutenir le développement de l'apprentissage professionnel en formation. *Recherches qualitatives*, 34(1), 143–156. <https://doi.org/10.7202/1084518ar>

Résumé de l'article

Si plusieurs champs de recherche proposent de comprendre le travail et la construction des savoirs professionnels, peu de méthodologies s'intéressent au développement de la pensée et à la part imaginative de celle-ci. Cette part imaginative, qui permet la transformation des images et le développement de la créativité, nous semble essentielle au développement de l'apprentissage professionnel. Nous présenterons donc, dans cet article, un outil méthodologique s'appuyant sur le profil épistémologique développé par Gaston Bachelard qui permettrait le développement de l'apprentissage professionnel dans une perspective qui dépasse les apprentissages techniques d'un métier en développant la pensée professionnelle créatrice et imaginative. L'usage de cet outil en formation contribuerait au développement de la construction de l'identité professionnelle des futurs professionnels.

Le profil épistémologique comme outil méthodologique et heuristique pour soutenir le développement de l'apprentissage professionnel en formation

Lucie Roger, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Résumé

Si plusieurs champs de recherche proposent de comprendre le travail et la construction des savoirs professionnels, peu de méthodologies s'intéressent au développement de la pensée et à la part imaginative de celle-ci. Cette part imaginative, qui permet la transformation des images et le développement de la créativité, nous semble essentielle au développement de l'apprentissage professionnel. Nous présenterons donc, dans cet article, un outil méthodologique s'appuyant sur le profil épistémologique développé par Gaston Bachelard qui permettrait le développement de l'apprentissage professionnel dans une perspective qui dépasse les apprentissages techniques d'un métier en développant la pensée professionnelle créatrice et imaginative. L'usage de cet outil en formation contribuerait au développement de la construction de l'identité professionnelle des futurs professionnels.

Mots clés

APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL, BACHELARD, IMAGINATION, PROFIL
ÉPISTÉMOLOGIQUE

Introduction

S'intéresser aux conditions de développement de l'apprentissage professionnel au sein des formations professionnalisantes est un objet de recherche singulier, car il ne s'agit ni de convoquer les cadres d'analyse du travail ou d'analyse de l'activité qui s'intéressent principalement à la valeur formative du travail, ni de convoquer les différents cadres qui cherchent à développer des formations visant à former des praticiens réflexifs. Le développement de l'apprentissage professionnel au sein des formations professionnalisantes est un objet encore plus singulier lorsqu'il est présenté, comme nous le ferons dans cet article, par une démarche heuristique qui ne cherche pas à outiller le formateur afin qu'il mette en place des situations toujours plus signifiantes et authentiques, mais

qui cherche plutôt à comprendre comment l'apprentissage professionnel se construit, intrinsèquement, chez le futur professionnel. Cet objet singulier relève enfin d'une certaine étrangeté, car il cherche à faire émerger la part imaginative de l'apprentissage professionnel à travers un processus méthodologique. Comprendre la construction de l'apprentissage professionnel et son déroulement nous semble néanmoins être tout à fait pertinent, voire indispensable pour penser autrement les formations professionnalisantes. Nous chercherons ainsi à présenter comment mettre en lumière la nécessaire part d'*inventio*¹ de l'apprentissage professionnel afin de contribuer à la construction de l'identité professionnelle des sujets.

Cet article cherche donc à élaborer un cadre méthodologique qui peut soutenir l'analyse compréhensive de l'apprentissage professionnel en considérant sa dimension heuristique et sa capacité de transformation de l'identité professionnelle. Cette analyse compréhensive pourrait permettre de penser autrement les formations professionnalisantes. Elle possède également une valeur formative puisqu'elle soutient le développement de la part imaginative de la pensée des futurs professionnels. Nous développerons notre propos en trois parties. La première partie définira ce que nous entendons par apprentissage professionnel; la deuxième partie présentera le profil épistémologique de Gaston Bachelard et, dans la troisième partie, nous verrons comment ce profil épistémologique pourrait servir de cadre d'analyse compréhensive à la construction de l'apprentissage professionnel et comment cette analyse pourrait permettre de penser autrement les formations professionnalisantes.

Définition de l'apprentissage professionnel

L'apprentissage et son caractère heuristique

L'apprentissage est très souvent défini comme l'acquisition de connaissances. Or nous proposons ici de nous attarder au sens étymologique du mot *apprendre*, « saisir, concevoir, comprendre » (du latin classique *apprehendere*). Ce sens, qui nous semble moins réducteur, est indispensable dans la mesure où nous insistons sur le caractère heuristique de l'apprentissage et sur sa valeur transformative auprès des sujets-apprenants. La conception de l'apprentissage de Gaston Bachelard nous semble cohérente avec ce sens étymologique. « Posséder, ce n'est pas savoir », disait Bachelard (1949, p. 61). Apprendre, c'est plutôt une transformation de l'esprit. Cette transformation, dans les travaux de Bachelard, se traduit par la transformation des images que l'esprit possède en de nouvelles images que la pensée peut créer, car la compréhension des faits et de la réalité par le sujet-apprenant a été modifiée. Il existe ainsi une différence significative entre un désir d'apprendre de nouvelles choses et la

recherche de compréhension des objets de savoir. C'est cette recherche de compréhension qui est proposée par le profil épistémologique de Bachelard.

L'apprentissage professionnel selon une perspective culturelle

Il devient toutefois un peu plus complexe de chercher à définir non seulement l'apprentissage dans cette perspective heuristique, mais aussi l'apprentissage professionnel. Il peut en effet être difficile de concevoir que l'apprentissage d'un métier puisse se définir comme un processus transformateur. Apprendre des techniques et des savoirs professionnels ne semble pas *a priori* être en mesure de susciter un « surgissement de l'esprit » qui pourrait concevoir de nouvelles images. Or le concept d'ethos professionnel (Jorro, 2009) relève bien d'une transformation de l'image de soi en tant que professionnel. La construction de cette identité nouvelle, de ce « moi » professionnel, peut certes ne pas être comprise si nous inscrivons la définition des métiers dans une compréhension technique. Il convient donc ici de l'entendre selon une perspective culturelle, c'est-à-dire comme ce qui permet au sujet-apprenant de se définir comme professionnel, c'est-à-dire de construire son identité et de définir sa propre culture professionnelle. Si *cultiver*, dans son acception première, signifie « travailler la terre, prendre soin de son jardin », cela peut également faire référence au soin que l'homme porte à lui-même. Cela suppose ici que l'homme saisisse ce qui le définit et ce qu'il juge pertinent de faire grandir en lui (Gil, 1993). Avoir de la culture est une expression souvent utilisée pour qualifier des personnes qui possèdent une somme de connaissances littéraires ou dans le domaine des arts en général, mais « la simple visée d'un objet ne suffit plus pour désigner l'acte culturel » (Bachelard, 1949, p. 73). Il faut plutôt comprendre la culture comme une transformation continue de son esprit et de soi. Avoir de la culture devrait donc plutôt signifier une personne qui sait rester en état d'apprentissage permanent. Avoir une culture professionnelle serait donc attribuable à toute personne dont *l'esprit est saisi* dans et par son métier et qui cherche à se transformer par ce métier, tout en agissant lui-même à la transformation de son métier.

La conception bachelardienne de la culture a été présentée dans *Bachelard et la culture scientifique* (Gil, 1993). Il est ici important de préciser que si Gil (1993) inscrit la pensée de Bachelard dans une culture scientifique, il ne s'agit pas pour autant d'une culture des sciences; Gil fait plutôt référence au développement du nouvel esprit scientifique, que nous avons présenté comme un modèle d'esprit critique (Roger, 2013)². Pour Bachelard, si la culture est dite scientifique, elle fait référence à la scientificité de l'esprit, c'est-à-dire à un esprit qui sait surmonter les obstacles épistémologiques qu'il rencontre et qui non seulement accepte de mettre en cause ses anciennes connaissances, mais

qui sait transformer ses connaissances selon une démarche de déconstruction de la pensée et de résolution de problèmes. Pour Bachelard, la culture signifie également être en lutte incessante contre les idées toutes faites. Être cultivé, nous l'avons dit, ne signifie pas posséder une grande quantité de connaissances, mais bien avoir développé la compréhension non seulement des objets de savoirs, mais aussi de la méthode qui a conduit à la transformation du savoir dans son propre esprit. Il faut savoir se saisir des objets, mais il faut aussi avoir conscience de savoir. Cette dimension demande un engagement personnel et entier qui caractérise la conception bachelardienne de la culture.

L'apprentissage professionnel, c'est donc une transformation culturelle qui s'opère chez l'apprenant. Une transformation qui s'amorce par une construction de savoirs apodictiques, c'est-à-dire des savoirs qui sont issus de jugements, des savoirs que l'on admet, car ils ont été démontrés. La construction de ces savoirs nécessite une construction intellectuelle par l'apprenant, c'est-à-dire qu'il doit avoir pensé sa méthode de construction, qu'il doit avoir jugé cette méthode de pensée, qu'il doit avoir mis son savoir à l'épreuve et qu'il doit pouvoir faire preuve de pensée ouverte et créatrice. Le savoir a ainsi une valeur fortement heuristique, car il est source d'invention, de création, de transformations constantes. Le savoir a également une valeur heuristique, car il est l'expression d'une fécondité de la pensée.

La construction de l'ethos professionnel

C'est cette part d'invention et de création et de transformations dans une démarche d'élaboration des savoirs qui rappelle le concept d'ethos professionnel décrit par Jorro (2009). Cet ethos s'exprime par la transformation consciente de l'image de soi et s'appuie sur une expression des valeurs accordées aux savoirs qui deviennent donc incorporés consciemment dans la culture professionnelle. La construction de l'ethos « plonge les futurs enseignants au cœur des tensions identitaires qui les obligent à porter un regard approfondi sur leur positionnement dans le monde professionnel » (Jorro, 2009, p. 2). Si Jorro (2009) insiste sur le regard approfondi que les apprenants (dans ce cas-ci de futurs enseignants) doivent porter sur leur positionnement dans le monde professionnel, nous trouvons dans les travaux de Bachelard une démarche qui pourrait conduire à l'atteinte de cet objectif. Afin de dresser le portrait des niveaux philosophiques d'une connaissance, Bachelard propose d'en établir le profil épistémologique. Il s'agit d'une méthodologie d'analyse des savoirs qui repose sur une remise en question graduelle et ordonnée. Cette méthodologie, qui peut débiter par une réflexion à partir de croyances populaires ou d'observations du monde réel, conduit graduellement à la

construction d'une pensée critique, mais aussi à une transformation de l'ethos professionnel.

Le profil épistémologique

Pour Bachelard, « l'évolution philosophique d'une connaissance scientifique particulière est un mouvement qui traverse diverses doctrines dans un ordre précis » (Bachelard, 1940, p. 19). Les doctrines sont en fait des niveaux de philosophies qui agissent tels des filtres de la connaissance et permettent de mesurer l'état de compréhension de nos propres savoirs. Cet outil méthodologique permet un approfondissement des connaissances et un dépassement de sa propre pensée, puisque les questionnements associés à chacun des niveaux permettent de penser chaque fois au-delà de notre pensée. Nous présenterons maintenant plus en détail ces différents niveaux.

Animisme

Le premier niveau philosophie, celui de l'animisme, correspond à une acception rapide d'un concept et relève davantage de l'ordre de la croyance que de la connaissance. L'animisme ne questionne pas et un esprit qui accepte l'animisme « ne peut accéder à la culture scientifique » (Bachelard, 1940, p. 24). On peut associer ce premier niveau aux préjugés et aux opinions. Ce niveau philosophique se caractérise par des rationalisations imprudentes où la réponse est plus nette que la question ou, mieux encore, où la réponse est donnée avant qu'on éclaircisse la question (Bachelard, 1938). Or, pour Bachelard, « on ne peut rien fonder sur l'opinion : il faut d'abord la détruire. Elle est le premier obstacle à surmonter » (Bachelard, 1938, p. 16). Ce premier niveau correspond à une vision purement techniciste et applicationniste de l'apprentissage, à une vision qui adhérerait, par exemple, au fait qu'il n'est pas nécessaire de suivre une formation pour devenir professionnel, mais qu'il s'agit plutôt d'apprendre à effectuer des actions qui permettent de répondre à la production attendue. Dans ce premier niveau philosophique, il n'y a aucune considération de la culture, ni une compréhension des savoirs comme des données toutes faites, « prêtes à penser », prêtes à être distribuées, diffusées, et non transformables. Il n'y a aucune possibilité d'*inventio* dans ce niveau philosophique, aucune imagination possible et, par conséquent, aucune construction possible de l'identité personnelle ou professionnelle d'un apprenant.

Réalisme

Le réalisme correspond à un emploi sagement empirique des savoirs, à une détermination objective précise des savoirs. Le réalisme s'appuie sur l'observation de faits réels et s'oppose lui aussi à un esprit scientifique, car il accepte comme vrais les phénomènes observés et ne les questionne pas. Il

s'agit, pour Bachelard, d'une vie sans effort de pensée. « La vie quotidienne se déroule dans un autohypnotisme, elle est vécue suivant les lois de la vie, dans l'enchaînement temporel de la vie, avec cette viscosité qui caractérise la vie sans pensée, la vie sans effort de pensée » (Bachelard, 1949, p. 26).

Ce deuxième niveau apparaît aussi techniciste et applicationniste. En revanche, il accorde une certaine importance à « l'expérience » affichée par un professionnel. Par exemple, un stagiaire dont la pensée relèverait du réalisme aurait tendance à croire le professionnel rencontré en stage, sans remettre en question ses pratiques, ses modèles, ses théories.

Positivismisme

Le positivisme interroge les notions afin de permettre une compréhension de phénomènes plus complexes. Le questionnement du positivisme permet une corrélation entre différentes notions et l'établissement de lois naturelles. Mais cet état, bien qu'il apporte un début de questionnement, n'est pas encore pour Bachelard le niveau d'évolution qui correspond au nouvel esprit scientifique. Le positivisme pose la question du *pourquoi*. On apprend des lois, on peut également déduire des lois par corrélation entre différentes notions, mais on ne remet pas en question ces lois. Or, pour Bachelard, cette philosophie est également à surmonter, car si elle cherche à comprendre des phénomènes, cette philosophie ne s'intéresse pas à l'évolution des phénomènes.

S'il y a questionnement dans le positivisme, c'est un questionnement qui conduit à des lois, ce n'est pas encore un questionnement qui donne de la valeur au savoir et qui inscrit l'apprentissage dans une démarche culturelle.

Rationalisme

Le quatrième niveau de philosophie est un premier niveau de rationalisme. Il cherche à décomposer les notions afin de les comprendre. Le rationalisme interroge les notions en les décomposant, les faisant passer de notions simples à notions complexes; le rationalisme simple s'intéresse à l'analyse des phénomènes, il permet de créer de nouvelles connaissances. Dans l'évolution des philosophies, le rationalisme correspond également à l'émergence de la dialectique. L'analyse de la pratique proposée aux enseignants en formation correspond bien à ce niveau de philosophie. L'analyse proposée décompose les actions, les événements, les situations et les problèmes vécus par l'apprenant et cherche à comprendre la raison de ce déroulement ou à trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Mais s'il y a une analyse qui est proposée aux apprenants, il n'est pas certain que celle-ci s'inscrive dans une démarche culturelle et qu'elle permette une transformation profonde de l'individu et une construction de sa culture professionnelle.

La décomposition des actions et la préoccupation accordée à trouver des solutions aux problèmes sont évoquées par Fabre (2007) dans l'allégorie de la pirogue de Robinson. Fabre rappelle comment Robinson a construit une magnifique pirogue, en tenant compte de tous les éléments importants relatifs à la flottaison et à la robustesse de celle-ci. Toutes les étapes de construction avaient été soigneusement pensées, mais Robinson avait oublié qu'il fallait amener sa pirogue jusqu'à la mer. La construction de la pirogue était en soi un apprentissage pour Robinson. Un milieu (son île) lui permettait de disposer d'éléments pour la construction de sa pirogue. Il a également agi en interaction avec son milieu et a parfaitement réussi sa construction. La problématique que soulève Fabre est celle de la construction du problème. Le problème, pourtant bien réel, de la construction d'une pirogue ne prenait pas en compte les finalités de l'action. Fabre en appelle à une problématisation qui exige une pensée à deux temps. « Traiter un problème, c'est contrôler sa pensée, se dédoubler intérieurement en maître et en disciple » (Fabre, 2007, p. 65). Cette prise en considération de la *phronesis*³ nous paraît être déterminante pour le développement de l'apprentissage professionnel.

Rationalisme complexe

Le cinquième niveau de philosophie correspond à un esprit scientifique. À ce stade, l'esprit remet en question les lois naturelles, les principes fondamentaux et les méthodes. Si le positivisme cherchait à comprendre pourquoi, le rationalisme complexe cherche lui le pourquoi pas, c'est-à-dire qu'il met en doute les théories et les méthodes et se demande s'il pourrait en être autrement. Bachelard suggère que

pour bien saisir le prix et le rôle d'une connaissance – et conséquemment la valeur et la vigueur de l'esprit – il faut refaire l'erreur nous-mêmes. C'est à cette condition qu'on peut revivre et fortifier une culture intellectuelle (Bachelard, 1934, p. 28).

Rationalisme-dialectique

Enfin, le sixième niveau, celui du rationalisme-dialectique, est le niveau philosophique où le nouvel esprit scientifique pose des questions philosophiques. L'esprit scientifique rêve, mais dans une rêverie anagogique que Bachelard présente comme « une rêverie qui s'aventure en pensant, [...] qui pense en s'aventurant, [...] qui cherche une illumination de la pensée par la pensée, qui trouve une intuition subite dans les au-delà de la pensée instruite » (Bachelard, 1940, p. 39). Il faut distinguer cette rêverie anagogique de la rêverie ordinaire. Si pour Bachelard la rêverie ordinaire s'inscrit dans les registres des séductions, de la libido, des tentations de l'intime, etc., la rêverie anagogique est une rêverie de type supérieur qui « travaille à déplacer les

limites de la pensée par la seule force de la pensée » (Morim De Carvalho, 2010, p. 34).

Ce dernier niveau de philosophie conduit à dépasser sa pensée, à quitter définitivement les images fixes que l'on attribue au réel pour libérer son imaginaire et projeter son être entier dans un mouvement de l'imagination qui crée des images nouvelles. « La manière dont nous nous échappons du réel désigne nettement notre réalité intime » dit Bachelard (1943, p. 13). L'imagination atteinte par ce dernier niveau de philosophie est une des formes de l'audace humaine empreinte d'un dynamisme novateur (Bachelard, 1943). C'est cette invitation au *voyage imaginaire*, au dépassement du psychisme, qui permet la transposition de l'être, c'est-à-dire la transformation identitaire de l'individu. Le futur professionnel engagé dans cette démarche de recherche de pensée créatrice contribue alors définitivement à la transformation de sa propre culture professionnelle et participe du même souffle à la transformation de la culture du métier.

La part imaginative et la construction de l'ethos

Il convient ici de positionner l'imagination dans le développement de la pensée. Chez Bachelard, l'imagination et la rationalité de la science ne sont pas incompatibles, elles sont nécessairement complémentaires. L'imagination par la rêverie permet un détachement de l'épistémologie et marque l'autonomie de l'imaginaire humain, dépouillant l'image de toute forme de déterminisme. Pour Bachelard, l'imagination est la faculté de déformer les images fournies par la perception, la faculté de nous libérer des images premières et de changer les images (Bachelard, 1943). Bachelard invite au développement d'une conscience de savoir, à un savoir en évolution permanente comme fondement de la culture et à une surveillance intellectuelle de soi, source du développement d'une pensée qui remet en question le savoir, les processus d'acquisition de ce savoir et même sa propre conception de ces processus.

Thiboutot (2005) précise que chez Bachelard « la rêverie poserait l'entière question de la vie imaginaire en tant qu'elle est un phénomène de conscience authentique et non pas un simple fait dont on pourrait décortiquer la genèse causale » (p. 67). Pour Bachelard, l'imagination, par la rêverie, se détache de l'épistémologie et marque l'autonomie de l'imaginaire humain, dépouillant l'image de toute forme de déterminisme. L'imagination bachelardienne et la rêverie anagogique dans laquelle elle s'inscrit constituent l'essence même du nouvel esprit scientifique décrit par Bachelard. Celui-ci cherche à établir un rapport dialectique entre la poésie et la science à travers une pédagogie de la verticalité. Si « Bachelard cultive l'admiration poétique et scientifique pour le surgissement des nouveautés d'imagination et de pensée »

(Fabre, 1996, p. 68), c'est bien par la convocation de la rêverie anagogique que nous pouvons comprendre ce surgissement de nouveauté. On ne peut rêver sans cette pensée scientifique, on ne peut devenir *scientifique* qu'en rêvant. Science et poésie sont aux deux pôles de cette verticalité à travers laquelle l'esprit doit se transformer. Cette dialectique confère à la rêverie anagogique bachelardienne un caractère vivant, ouvert, libre et autonome (Thiboutot, 2005). Or il y a bien, dans une pensée professionnelle, cette nécessaire oscillation entre un idéal (de soi et du métier) et le rationnel des savoir-faire et savoir-être admis par la communauté professionnelle. Sans ce rêve d'un idéal, il est impossible d'agir pour la transformation culturelle d'un métier. Et sans la connaissance intrinsèque des savoirs qui guide les actions, il n'est pas possible de rêver un idéal cohérent, atteignable et qui permette une transformation des pratiques et des professionnels qui soit contributive à l'évolution culturelle du métier.

Vers un cadre d'analyse compréhensive de la construction de l'apprentissage professionnel

Le profil épistémologique de Bachelard nous semble donc être un modèle d'analyse des savoirs qui permet le questionnement incessant de ses propres connaissances et qui vise *in fine* le développement de l'imagination, de la puissance créatrice et de l'*inventio*. L'imagination, lorsqu'elle est entendue dans un langage bachelardien, devient la finalité de toute démarche scientifique dans une science qui se pense, qui se crée et se transforme. Puisque nous considérons que le développement de l'apprentissage professionnel doit s'inscrire dans une démarche culturelle et transformatrice pour le sujet-apprenant, nous soutenons que tout apprentissage professionnel est susceptible de démontrer une part imaginative et créatrice et que c'est par l'usage du profil épistémologique que nous pourrions la révéler.

Ce cadre pourrait, par exemple, être utilisé dans les portfolios proposés au sein des formations professionnalisantes pour tenter d'identifier la valeur heuristique et culturelle de leurs savoirs professionnels et de l'évolution de ces savoirs tout au long de leur formation. À titre d'exemple, les suivis des futurs enseignants en formation à l'enseignement consistent à établir un bilan et une réflexion de la situation qui a été vécue en stage. Dans une approche inspirée des théories de l'analyse des pratiques ou encore l'analyse de l'activité, nous chercherions à 1) faire décrire les actions par le futur enseignant, 2) lui faire expliciter les démarches de cette action et 3) le faire réfléchir sur ces actions afin qu'il en comprenne ses propres intentions. Cependant, ces différentes étapes ne permettraient pas d'inscrire ce savoir précis dans une approche culturelle et ne permettrait pas non plus de révéler ni l'historicité de la

construction de ce savoir ni sa part imaginative. Il faudrait selon nous faire réfléchir le futur enseignant sur son savoir en lui proposant de révéler un à un les différents niveaux du profil.

Énoncer le savoir; l'occasion d'instaurer le questionnement

Le premier niveau est représenté par la simple énonciation du savoir. Un futur enseignant qui ne saurait répondre au deuxième niveau resterait donc, pour ce savoir précis, au niveau animiste. Cela permettrait dès lors au formateur de formuler un questionnement pour alimenter la réflexion du futur enseignant. Un savoir de premier niveau s'exprimerait par exemple ainsi : *Je sais cela parce qu'on me l'a dit, parce que c'est ainsi.*

Observer, exemplifier

Le deuxième niveau est celui des observations. Les questions à poser au futur enseignant seraient par exemple : *Avez-vous déjà observé cela, pouvez-vous identifier des exemples précis?* Mais le futur enseignant est-il en mesure d'interpréter adéquatement les observations? Peut-il en expliquer les causes et les raisons?

Expliquer les faits et leurs causes

Le troisième niveau est celui du positivisme. Le futur enseignant comprend à ce niveau le *pourquoi* de ses observations. Il est en mesure d'expliquer pourquoi ce phénomène s'est produit et ce qui l'a causé. À ce niveau, le futur enseignant commence à interpréter la réalité. Il comprend les relations entre les causes et les conséquences des actions et des situations, il commence donc à construire son savoir, mais il n'a pas encore conscience de ce savoir qu'il construit. Cesser ici la réflexion laisserait le futur enseignant dans une connaissance des causes et des effets, mais ne lui permettrait pas d'agir autrement, ni d'anticiper les situations.

Comprendre comment s'est construite la compréhension des faits

Le quatrième niveau demande de décomposer le savoir pour l'analyser : *Savez-vous comment s'est construit ce savoir (le vôtre et plus généralement ce savoir dans l'histoire)?* Retracer l'historicité des savoirs permet d'apprendre comment ils se sont construits et de quoi ils sont constitués. Il paraît nécessaire ici de poser au futur enseignant ces questions, de l'inviter à chercher, de le rendre curieux et d'animer son désir de comprendre. Il commencera, à ce niveau, à être conscient de ses savoirs.

Remettre en question ses analyses

Au cinquième niveau, le futur enseignant a conscience de ses savoirs, mais il faut ici créer un déséquilibre et remettre en question la certitude qu'il a développée. Il faut donc l'inciter à comprendre pourquoi il n'en serait pas

autrement. Nous pourrions envisager ici d'accompagner le futur enseignant en deux temps. Le premier consisterait à lui faire prendre conscience des différents facteurs d'influence qui ont conduit à la construction de ce savoir; le deuxième, à le faire s'interroger sur les possibles reconfigurations de ce savoir. Dans le premier temps, nous chercherons à déterminer les événements, les situations qui ont conduit à la construction de ce savoir. Il s'agit d'accompagner le futur enseignant dans la construction de sa *phronesis*. Dans le deuxième temps, nous cherchons à faire émerger le pourquoi, car s'il *sait*, il doit également savoir pourquoi il sait et avoir conscience des différents facteurs d'influence qui l'ont conduit à la construction de ce savoir.

Se transformer, agir sur le réel, innover

Enfin, puisque le dernier niveau correspond à celui de l'imagination et de la création, il faut inciter le futur enseignant à innover. L'innovation doit s'entendre sur le plan des idées (et pas sur le plan de la production, comme le serait par exemple la création de matériel pédagogique). Si le futur enseignant arrive à voir, comprendre et interpréter les situations qu'il rencontre, s'il a su identifier les fondements des actions et des savoirs et en connaît les limites, il pourra dépasser sa pensée et les images fixes du réel pour s'engager dans un *voyage imaginaire*, dans cette rêverie anagogique qui crée de nouvelles images par un mouvement vertical de la pensée, entre ses connaissances scientifiques et ses rêves d'idéaux. Les idéaux, par une connaissance approfondie des connaissances, s'appuient d'une part sur ces connaissances et ont donc une certaine validité. D'autre part, ces idéaux deviennent possibles, puisque conscient de ses savoirs et de leur construction, le futur enseignant rêvera à sa mesure.

Le regard que le futur enseignant portera sur lui-même au début et à la fin de ce processus sera transformé par cette conscience de savoir, puisqu'il sera également conscient de ses limites épistémologiques. Il se saura également outillé pour dépasser ces limites. Sa part d'imagination lui permettra de se projeter dans une image idéale de lui en tant que futur professionnel, image à la fois cohérente et fondée. Et cette image idéale suscite la rêverie anagogique qui entraîne l'esprit dans une oscillation entre science et poésie.

Développer cette conscience de savoir, c'est sortir de ses cadres habituels de pensée, c'est apprendre à questionner et à remettre en question les modèles existants, c'est chercher à déterminer les omissions, les exclusions et les impacts de ces modèles sur notre propre compréhension du monde. Mais développer cette conscience de savoir, c'est avant tout redéfinir sa culture. Il conviendrait donc d'interroger le futur enseignant sur le jugement qu'il porte sur son savoir, sur la construction de ce savoir et sur sa conscience de savoir,

sur les éléments qui le font douter, sur ses interrogations et sur ce qu'il pourrait faire, proposer, mettre en place pour chercher à lever ses doutes. Il conviendrait également de le questionner sur ce qu'il a fait pour lever des doutes épistémologiques, autrement dit : *Qu'avez-vous fait pour contribuer à l'avancement de cette connaissance? Comment êtes-vous personnellement impliqué dans la construction de ce savoir?*

Si les futurs professionnels interrogent les savoirs qu'ils développent en formation selon le principe du profil épistémologique tout au long de leur formation, une réelle transformation du rapport au savoir pourrait s'opérer tant chez les futurs professionnels que chez les formateurs qui les accompagnent dans cette démarche réflexive. De plus, l'initiation et l'entraînement à cette démarche d'analyse des savoirs induiraient chez les professionnels formés une habitude à autoanalyser leurs savoirs qui viendrait installer un rythme, ou plutôt une rythmanalyse (Bachelard, 1948, 1949, 1950), c'est-à-dire une habitude à observer sa pensée, à juger la construction de son savoir et à y accorder une valeur, développant donc consciemment la dimension heuristique de leurs savoirs. Cette autoanalyse rythmée contribuerait également à la transformation de l'image de soi nécessaire à la construction de l'identité et de la culture professionnelles.

Conclusion

Pour Bachelard, l'apprentissage n'est pas qu'un développement, une rectification ou une juxtaposition, c'est une transformation profonde de sa pensée. « Pour être en mesure d'éviter les erreurs, il faudrait au fond déjà savoir ce qu'on est justement en train d'apprendre si laborieusement. L'esprit ne peut se former qu'en se réformant » (Bachelard, 1938, p. 28). Tout apprentissage est donc transformation et, pour autant que l'apprenant soit conscient de ces transformations, celles-ci agissent sur la transformation de l'image qu'il a de lui-même ainsi que sur sa conception du monde. C'est là la visée du profil épistémologique bachelardien : rendre l'apprenant conscient de ses apprentissages. Et ce n'est que dans un état de pleine conscience et de pleine maîtrise de ses savoirs et de leur construction qu'il sera en mesure de penser au-delà de sa pensée. Il y a donc bien une part imaginative à tout apprentissage humain qui reste souvent négligée dans les démarches d'analyse des pratiques, d'analyse des activités et de pratique réflexive. Nous pensons que le profil épistémologique de Bachelard pourrait permettre de mettre en lumière cette dimension imaginative, qui semble pourtant essentielle à la compréhension de la construction de l'apprentissage professionnel.

Notes

¹ L'*inventio* désigne la recherche des arguments et des idées. Ces arguments peuvent être affectifs et agir sur les émotions et la sensibilité des auditeurs ou rationnels et en appeler à leur raison.

² Nous avons présenté le nouvel esprit scientifique de Bachelard comme un modèle d'esprit critique qui se définit en trois temps : c'est d'abord un esprit cultivé, c'est ensuite un esprit qui transforme et qui se transforme, c'est enfin un esprit qui sait problématiser.

³ La *phronesis* est la vertu intellectuelle qui permet à l'homme une appréciation juste des situations singulières et trouve donc sa place dans le domaine de la pratique. Sa capacité première est de permettre la délibération face à une situation singulière (prendre soin, enseigner, etc.) de façon à soutenir des choix rationnels.

Références

- Bachelard, G. (1934). Idéalisme discursif. *Recherches philosophiques*, 4, 21-29.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : VRIN.
- Bachelard, G. (1940). *La philosophie du non*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bachelard, G. (1943). *L'air et les songes : essai sur l'imagination du mouvement*. Paris : Librairie José Corti.
- Bachelard, G. (1948). *La terre et les rêveries de la volonté : essai sur l'imagination des forces*. Paris : Librairie José Corti.
- Bachelard, G. (1949). *Le rationalisme appliqué*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bachelard, G. (1950). *La dialectique de la durée*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (1996). L'utopie bachelardienne de la formation à l'épreuve de la post-modernité. *Penser l'éducation*, 1, 59-74.
- Fabre, M. (2007). La pirogue de Robinson : essai sur l'irrationalité de l'action. Dans M. Durand, & M. Fabre (Éds), *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités* (pp. 59-80). Paris : L'Harmattan.
- Gil, D. (1993). *Bachelard et la culture scientifique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*, 3, 13-25.

Morim De Carvalho, E. (2010). *Poésie et science chez Bachelard : liens et ruptures épistémologiques*. Paris : L'Harmattan.

Roger, L. (2013). Le nouvel esprit scientifique. Dans D. Groux (Éd.), *La fabrique de la recherche en éducation* (pp. 299-310). Paris : L'Harmattan.

Thiboutot, C. (2005). Les rêveries vers l'enfance dans l'œuvre de Gaston Bachelard : une lecture phénoménologique. *Recherches qualitatives*, 25(1), 62-87.

Lucie Roger a complété un doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Nantes en 2012. Ses recherches portent sur la compréhension des processus de construction de l'apprentissage professionnel en formation et s'appuient notamment sur les travaux de Gaston Bachelard. Elle est présentement chercheuse associée au Centre de recherche en éducation de l'Université de Nantes et au Département d'éducation et de formation spécialisées à l'Université du Québec à Montréal.