

Cultiver le risque de s'étonner en classe: Une culture enseignante à développer

[Cultivating the risk of wonder in the classroom: A teaching culture to be developed]

Nada Ait Si Abbou

Université Mohamed V- Faculté des Sciences de l'Education, morocco

Copyright © 2026 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the **Creative Commons Attribution License**, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: We often witness a process of « anchoring » teaching objects in students' memories, where risk-free learning is favored over action, where contemplation is advocated over action, and where students are made to feel alienated from the master as the holder of knowledge, without any concern for creating the need for intellectual nourishment and a thirst for learning. The aim of this article is to show the value of cultivating astonishment as a risk for language learners, in order to give rise to a sense of responsibility and subjectivity associated with risk-taking as a source of progress and innovation, rather than one of alienation, which would prevent the movement of being and thinking.

KEYWORDS: risk-taking, astonishment, questioning, conceptions, intellectual progress.

RESUME: Nous assistons souvent à une opération d'« ancrage » des objets d'enseignement dans la mémoire des élèves où l'on privilégie un apprentissage sans risque et sans soubresauts, où l'on préconise la contemplation plutôt que l'action et où l'on crée chez l'élève le sentiment d'aliénation à l'enseignant détenteur du savoir sans se soucier de créer le besoin d'une nourriture intellectuelle et d'une soif d'apprendre. L'objectif de l'article est de montrer l'intérêt de cultiver l'étonnement comme risque chez l'apprenant de langue pour faire naître le sentiment de responsabilité et de subjectivité rattaché à la prise de risque comme source de progrès et d'innovation au lieu de celui d'aliénation qui empêcherait le mouvement de l'être et de la pensée.

MOTS-CLEFS: prise de risque, étonnement, questionnements, conceptions, progrès intellectuel.

INTRODUCTION

Conserver un automatisme de pensée et ignorer les situations qu'il aurait du mal à expliquer reconforte le sujet et lui évite tout genre de tourment et toute sorte d'anxiété. Douter de ses propres conceptions devant des situations incompréhensibles dans l'immédiat, responsables d'une rupture de l'intelligibilité, où tout se dérobe à sa compréhension, c'est prendre le risque de faire bifurquer son système de pensée qui représente sa zone de confort. Kahneman (2016: 25) évoque le Système 1 et le Système 2 de notre cerveau qui se chargent respectivement de la pensée rapide et de la pensée lente. L'approche raisonnée nécessitant de l'effort et de l'application se met en marche dès lors que le système 1 chargé des opérations automatiques et relève de l'ordre de l'intuition rapide ne peut réagir. L'incapacité transitoire à s'adapter aux besoins de la situation rend compte de la mise en échec des connaissances anticipatrices. Il s'agit d'un moment où l'élève ne sait plus, son savoir ne lui sert plus comme point d'appui, il s'irrite du grand écart entre ce que la situation lui présente et ses propres conceptions. Un « turning point » (Abbott, 2010) qui correspond à un instant de chavirage et de basculement « où l'on passe de la double ignorance (ignorer qu'on ignore) à la simple ignorance "savoir qu'on ignore" » (Schallum, 2012: 71). Mais pour y parvenir, il faudra d'abord prendre le risque de s'étonner!

L'étonnement représente la première étape de l'expérience intellectuelle. Il s'agit d'un processus qui permet le déclenchement d'une activité réflexive face à un événement qui a marqué une rupture dans la trajectoire de pensée de l'élève comme étant un « tournant réflexif » (Schôn, 1996) et un « virage réflexif » (Tardif *et al*, 2012).

Loin des autorités qui conçoivent des politiques nécessaires pour réduire les risques touchant à la santé publique (Hintermeyer, 2014: 13), nous optons pour une culture de risques dans l'apprentissage dans le but d'initier l'apprenant à prendre des risques pour rompre avec ses automatismes de pensée responsables d'erreurs et progresser vers un contrôle des mécanismes intellectuels. Il s'agirait alors de penser une conversion d'une posture de conformité de l'élève à celle d'un sujet pensant et percevant.

De la même façon que les risques font surgir de la crainte et de l'angoisse, l'étonnement marque un état d'ébranlement intense (Artemenko, 1960), une commotion brutale due à une situation inhabituelle, une « salubre inquiétude » qui émerge lorsqu'on se rend compte de l'écart entre ce qu'on tient pour acquis et ce que l'on perçoit (Meirieu, 2014: 19). Le but de l'article est de montrer l'intérêt de cultiver le « carburant » de la subjectivité et de la progression chez l'apprenant en langue, qui n'est autre que l'étonnement que Hersch (1993) caractérise comme primordial à la condition humaine, au même titre que le risque (Hintermeyer, 2014: 13).

POURQUOI L'ÉTONNEMENT PEUT-IL ÊTRE UN RISQUE POUR L'ÉLÈVE?

Le risque est l'inquiétude naissante de l'interférence entre les résultats des actions de l'Homme et les « forces de la nature » (Hintermeyer, 2014: 12). Une définition que l'on peut associer à celle de l'étonnement en tant que « trouble violent » (Canguilhem, 1990: 91), qu'« électrochoc » qui ébranle des « rationalités périmés » (Bachelard, 1934: 205) qui pourrait surgir devant un phénomène inhabituel. Pour reprendre la définition de Hintermeyer (2014) dans le contexte de l'apprentissage, le risque pour l'apprenant serait qu'il s'étonne et vive une inquiétude résultante de l'interaction entre les résultats de ses actions cognitives et ses conceptions construites au fil des expériences (extra) scolaires et les « forces de la nature », autrement dit les situations d'apprentissage qui lui sont incompréhensibles dans l'immédiat vu que ses formes de pensée se révèlent inefficaces. L'accès à la compréhension dépendrait alors d'une réorganisation de ses conceptions.

Néanmoins, Il est important de préciser la forme active de l'étonnement où le pronominal « s'étonner » indique la dimension active du sujet qui s'engage dans une expérience de l'inattendu en amorçant une activité réflexive qui fait appel à sa subjectivité. Atteindre sa subjectivité nécessite de passer outre son comportement en « simple héritier » (Hintermeyer, 2014: 18). Ceci dit que prendre le risque de s'étonner suppose la subjectivité de l'apprenant et son désir de sortir de l'ordinaire et d'actualiser ses mécanismes de penser. Être soi comme stipule Hintermeyer (2014: 18) c'est prendre en charge des risques et agir. Il s'agit de rompre avec la monotonie, avec le système de connaissances et anticipations ou « horizon d'attente » (Jobert et Thievenaz, 2014: 38) lesquels ont tendance à « fossiliser » à cause des postures de contrôle et de sur étayage de l'enseignant qui font que l'élève s'inscrit dans un habitus de posture scolaire dans laquelle il a désappris à penser et à questionner (Bucheton et Soulé, 2009).

Valoriser la prise de risque chez l'apprenant, serait le pousser vers l'autonomie et la liberté de penser, de conceptualiser, de relever des défis afin d'échapper aux leçons mortifères, au lieu de l'en empêcher pour se réfugier dans son idéal sécuritaire de modes d'enseignement et de pratiques langagières.

DES MÉTHODES EN ACTES QUI EMPÊCHENT L'ÉLÈVE DE PRENDRE LE RISQUE DE S'ÉTONNER

La diversité des attitudes devant un risque dépend des cultures. Douglas et Wildavsky (1982) mettent l'accent sur la construction sociale du risque et classent les comportements face aux risques selon les cultures et modes d'organisation du groupe. Un « biais culturel » dont parle Peretti-Watel (2010) qui fait que dans chaque culture, il y a des risques à courir et des risques à éviter. L'aversion aux risques et la crainte du changement correspond à la « culture hiérarchique » qui tend à être aveugle au risque (Douglas et Wildavsky, 1982). Une culture dominante à l'école vu la prégnance des postures de contrôle de l'enseignant qui privilégie la conservation au détriment du projet réflexif et réorganisateur des conceptions de l'élève par une vaine sollicitation à prendre le risque de s'étonner et de s'investir dans une démarche réflexive pour apprendre (Ait si abbou, 2022). A l'instar des enseignants qui, lors d'une séance de grammaire, présentent au tableau des exemples de mots ou de phrases (peu variés et démunies de contres exemples) que les élèves doivent observer en vue de « découvrir » les règles. Une manière de faire qui plonge les apprenants dans la passivité puisqu'ils ne font que décrire et appliquer les règles par la suite sans qu'y ait matière à s'étonner ou à s'inscrire dans une pensée explicative (Legrand, 1969; Auteur, 2022). Alors que l'instauration d'une communauté de pensée (Legrand, 1969) se révèle nécessaire pour l'acquisition du concept qui repose sur l'identification des différents attributs du concept en question à travers la distinction des exemples des non exemples (Barth,

1987). À force de vouloir réduire les risques, nous forçons des « esprits fermés » via un « conditionnement mnémonique » (Legrand, 1969: 16) au lieu d'« esprits scientifiques » (Bachelard, 1934).

L'apprentissage par cœur des règles de grammaire est courant chez les élèves. Ils s'en servent pour passer par la suite à une « exercisation » où il est question d'appliquer une « similitude de surface » entre règles, exemples et énoncés de la tâche au détriment d'une problématisation pouvant recourir à une injonction didactique relative à l'objet de savoir (Ait si abbou, 2022), c'est-à-dire avoir le besoin de nourriture intellectuelle capable de combler le vide créé par ce manque de savoir. Toutefois, une telle « exercisation » favorise l'adhésion des élèves à la facilité et résulterait aussi de ce que Rochex (2015: 43) nomme la « différenciation active » qui fait abstraction de l'analyse des difficultés des élèves et se centre sur des tâches restreintes aisément réussies ne demandant pas beaucoup d'efforts et ne débouchant pas sur un véritable apprentissage.

Nadeau et Fisher (2003) désapprouvent la centration sur les « extrants », autrement dit les réponses des élèves, et privilégient l'intérêt pour les processus de leur élaboration. Les auteures ont appuyé leur propos en donnant l'exemple d'un élève en quatrième année primaire qui conçoit que l'article (objet d'enseignement déjà vu en classe) ne fait pas partie des déterminants mais forme une catégorie à part et un autre élève qui déclare, lors d'un travail collectif sur la phrase négative, que cette dernière est dépourvue de verbe puisqu'il n'y a pas d'action. Les conceptions de ces deux apprenants pourraient persister tant qu'ils ne seront pas confrontés à des situations qui les contraignent à prendre conscience qu'elles sont inappropriées puisque la grammaire « n'est plus un dogme, mais un outil accessible pour réfléchir sur la langue » (*ibid.*: 55).

Dans cette optique, la culture individualiste de Douglas et Wildavsky (1982) encourage ses membres à prendre des risques et à se dépasser. L'individualiste ne redoute pas l'incertitude mais la considère comme une occasion de démontrer ses capacités. L'enseignement n'est pas un métier d'exécution mais une profession à part entière. Le travail de l'enseignant ne peut se réduire à ce qu'il a pu en planifier, vu qu'étant souvent confronté à des imprévus et donc des à des incertitudes, une dialectique invariance-variation, soit des capacités d'adaptation et un « art de faire » est nécessaire. Il s'agit pour lui de s'inscrire dans des postures d'accompagnement et de lâcher prise de temps à autre en classe dans le but de permettre à l'élève, devant une situation incompréhensible, d'accepter de se passer temporairement de son savoir préalable (sa zone de confort) pour percevoir les contradictions, se questionner et mettre en route une dynamique de pensée. Contrairement à la culture hiérarchique qui redoute tout ce qui pourrait perturber l'ordre social et cherche à réduire les incertitudes, la culture individualiste ne les craint pas et en fait une opportunité pour agir.

Si toute activité productive engendre des « risques inévitables » et que l'industrialisation est indispensable à la prospérité des individus (Peretti-Watel, 2010), alors toute activité intellectuelle entraîne des risques à son tour et la construction des savoirs est nécessaire à la prospérité des sujets. Dans ce sens, Giddens (1991: 244) évoque la « culture du risque » qu'il qualifie en tant qu'« aspect culturel fondamental de la modernité, par lequel la conscience des risques encourus devient un moyen de coloniser le futur ». Il s'agit pour l'individu de passer d'un état de veille à celui d'alarme lorsqu'un stimulus l'attire. Toutefois, certaines personnes sont plus sensibles que d'autres à ces signaux et y réagissent plus rapidement (Peretti-Watel, 2010) selon leur culture et donc leur conception du risque.

Ne pas prendre le risque de dévoiler son ignorance et « étouffer » son étonnement, serait un moyen de survie et de défense telles des autruches avec des têtes enfouies dans le sable. Leurs croyances et évidences les protègent de la commotion que fait vivre l'étonnement (Hameline, 2014). Cifali Bega (2014) explique que la société est responsable en partie du manque d'étonnement, du fait que le montrer serait un signe de faiblesse ou de naïveté, mieux alors éviter de sembler « bête » ! L'élève pourrait penser qu'il est le seul à l'éprouver, et pour éviter de se mettre en danger et éviter d'être la cible des moqueries, la solution reste le silence et l'approbation. Dans ce sens, Thievenaz (2017) aborde plusieurs types d'étonnements, parmi lesquels figure l'étonnement évité où la personne demeure insensible et passive et refuse de vivre l'étonnement devant une situation qui lui est incompréhensible. Lorsqu'il se heurte à un écart entre ses anticipations et la situation qui se présente à lui, il préfère « faire comme si ne rien n'était », ce qui ne pencherait évidemment pas vers l'ouverture d'une démarche réflexive et crée une défense et un hermétisme pour maintenir un automatisme de pensée.

Eduquer à une culture de risque suppose de porter attention à ce qui « met l'intelligence en marche ». Il s'agit de concevoir des situations déstabilisantes dans le but de faire évoluer les représentations des élèves. Favoriser la réussite sociale, c'est leur apprendre à relever les défis pour rester performant dans une société qui prône l'action et non l'obéissance.

Nous ne prétendons pas à un apprentissage de découverte (lent et coûteux sur le plan cognitif) mais nous adhérons à une pédagogie éclectique (Goigoux, 2011) conciliant pédagogies explicites et pédagogies actives. Il serait question alors de permettre des tâtonnements aux élèves, de susciter leurs questionnements de telle manière que les explications aient de l'intérêt, de les accompagner dans l'accomplissement des tâches. Nous ne pouvons nier l'intérêt des automatismes, mais il faudrait concilier efficacité et plasticité procédurale (Peterfalvi, 2001), c'est-à-dire entre automatisme et réflexion distanciée, en introduisant l'activité réflexive dans la mise en texte du savoir afin d'exercer les élèves au contrôle de leur démarches et

conceptions. Il serait intéressant de responsabiliser les apprenants et d'introduire ce processus dans l'état de la topogénèse afin de diminuer ce rapport utilitariste où le savoir n'est abordé que dans la perspective d'obtenir de bonnes notes au lieu d'approcher le savoir pour assouvir une soif d'apprendre et de s'enrichir.

DÉVELOPPER UNE CULTURE DU QUESTIONNEMENT

L'avenir de la raison est d'attiser la curiosité, la critique et l'autocritique et d'« apprendre à naviguer dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitude » (Morin, 1999: 61). Pour ce faire, l'éducation doit garder l'esprit ouvert chez l'enfant et ne pas éteindre en lui l'étonnement, une « étincelle » qui déclencherait ses questionnements et son désir de comprendre.

Le questionnement devant une situation inhabituelle est une qualité connue des philosophes comme Socrate qui en témoigne « J'ai une qualité merveilleuse, qui me sauve, c'est que je ne rougis pas d'apprendre, je m'informe, je questionne et je sais beaucoup de gré à ceux qui me répondent » (Platon cité par Thievenaz, 2017: 29). Pour susciter cette « habileté de pensée » (Lipman, 2016) chez les élèves, l'enseignant devrait déplacer leur attention de « la performance vers la procédure » (Bautier et Goigoux, 2004: 93) dans le but d'en apprendre de nouvelles, de reconnaître et d'interroger leurs processus de pensée lorsqu'il se révèle inefficace et de développer leurs potentialités cognitives (Lipman, 2016) pour chercher à comprendre ce qu'ils savent ou ne savent pas réussir, puisque comprendre n'est pas réussir (Cèbe et Picard, 2009).

Initier les élèves à penser aux procédures avant le produit est essentiel pour lutter contre les inégalités d'apprentissage où l'on ne juge l'élève que par son potentiel en tant que « fait naturel » (Rochex, 2011) et non relevant de l'environnement social et scolaire. D'où l'intérêt de développer le questionnement comme « acte de pensée » (Lipman, 2016) en rendant « visibles » les modes de traitement, en focalisant l'attention de l'élève sur le processus plus que sur le produit et en faisant du questionnement un outil pour réguler ses connaissances.

Néanmoins, les élèves peuvent vivre des moments de questionnements spontanés mais qui resteront intériorisés de peur de prendre le risque de dévoiler leur ignorance ou leurs idées incohérentes avec les objets « sensibles » du savoir (Mercier, 1996) et être sujets aux moqueries et aux rires des autres, une crainte du risque censé être hostile au progrès intellectuel. De même, les enseignants ne se préoccupent pas des apprentissages effectifs des apprenants, ils ne se fient qu'aux objets sensibles à enseigner et à évaluer. Toutefois, élaborer des situations appropriées pour intervenir dans le champ des objets « insensibles » dans le but de faciliter l'entrée dans la problématique, serait un moyen de favoriser l'apprentissage et d'assurer l'institutionnalisation de l'objet de savoir (Mercier, 1996: 359), un moment au cours duquel l'enseignant marque les savoirs à apprendre.

Le besoin d'explication ne peut naître que des questionnements qui surgissent suite à un étonnement, c'est la question qui appelle la connaissance. C'est l'étonnement qui à son tour appelle la question (Thievenaz, 2017). Il s'agit d'une démarche capitale à acquérir « Il ne s'agira donc pas d'utiliser l'étonnement comme technique d'apprentissage, mais (aussi) de cultiver l'étonnement pour lui-même » (Legrand, 1969: 91).

CULTIVER LE RISQUE EN LECTURE

L'éducation ne devrait pas être un endoctrinement, mais devrait « favoriser l'aptitude naturelle de l'esprit à poser et résoudre des problèmes » (Morin, 1999: 17). Susciter l'étonnement chez l'élève requiert des stimuli, c'est-à-dire des moyens qui permettent de déclencher le doute, de se poser des questions et d'initier une démarche réflexive, ce qui relève de « l'art » de trouver la situation de départ (Mayen, 2014). Si on propose aux élèves des textes trop linéaires et simplistes ils n'apprendront pas grand-chose. Il faut que le texte résiste, porte en lui des « facteurs de risques », soit des obstacles franchissables pour susciter la « construction » du risque de « bouleverser ses rationalités périmées » (Bachelard, 1934: 205), puisqu'il s'agit de se représenter le risque plutôt que de le percevoir (Peretti-Watel, 2010).

La situation problème provoque une rupture dans sa relation au monde, éveille la curiosité de l'élève et favorise l'apprentissage (Partoune, 2002). Dans ce cadre, Tauveron (1999) considère la lecture littéraire comme une activité de résolution de problèmes situés dans le texte ou formés par l'apprenant même. Ainsi, pour développer les compétences des élèves en compréhension, le texte doit créer un obstacle via les moyens utilisés par l'auteur, sources de problèmes de compréhension ou d'interprétation en vue de mettre à l'épreuve les automatismes construits au fil des expériences de lecture. Il s'agit de textes qui résistent et pour construire du sens, le lecteur devra « contourner les obstacles polymorphes qui se dressent entre le texte et ses propres connaissances référentielles » (Falardeau, 2003: 679). Ce genre de textes complexes que Tauveron (1999) décrit comme « résistants » dépasse les lois de la communication et entrave la compréhension immédiate par l'usage d'une chronologie désorganisée, une ambiguïté des reprises anaphoriques, une discordance entre texte et image, etc.

Des textes complexes qui nécessitent l'engagement du lecteur pour entrer dans le jeu du texte et que la même auteure souligne qu'il faut en proposer aux élèves dès l'entrée dans l'écrit.

Meirieu (1988: 43) reprend la citation d'Archimède « Donnez-moi un point d'appui et je soulèverai le monde » dans une visée d'accompagnement de l'élève et déclare « Donnez-moi un point d'appui sur le sujet et je l'aiderai à apprendre, à s'approprier de la nouveauté, à comprendre plus le monde et lui-même ». L'auteur met en exergue l'importance de connaître les ressources de l'élève, lesquels peuvent autant être des « adjuvants » que des obstacles à l'apprentissage. Dans ce cadre, la notion d'objectif-obstacle développée par Martinand (1986) suscite la culture du risque dans la mesure où il s'agit de proposer à l'élève des situations dans lesquelles il percevrait l'écart entre l'univers intellectuel qu'il s'est construit en lecture (que l'enseignant a fait émerger et qui forme un obstacle à la compréhension) et le texte résistant qui met à l'épreuve ses capacités (Tauveron, 1999). Les réactions des élèves devant les obstacles contenus dans le texte représenteraient alors l'univers incertain (au sens des économistes) de l'enseignant dans lequel « les futurs possibles sont connus mais les probabilités sont à estimer » (Peretti-Watel, 2003: 62). En effet, l'objectif escompté est de réorganiser les représentations et démarches de lecture des élèves relevés par l'enseignant (pouvant être efficaces pour comprendre un genre ou une structure de textes particuliers mais représenteraient un obstacle pour la compréhension d'autres types de textes) ce qui demande un travail de réflexion autant sur les déséquilibres cognitifs à provoquer pour remettre en question ces procédures, que sur le texte « à problèmes » et les questions à proposer que les processus de lecture automatisés des élèves ne sauraient y répondre. C'est alors que l'obstacle n'est plus envisagé en tant que frein à l'apprentissage (à condition qu'il ne soit pas hors de portée) et que les objectifs qui en découlent et conçus par l'enseignant, sont davantage centrés sur les transformations intellectuelles.

Les élèves sont passionnés par les défis intellectuels y compris les lecteurs moins habiles, et ne supportent pas les activités itératives et ennuyeuses exemptes d'attrait spéculatif (Astolfi, 2019). Toutefois cet attrait pourrait être suscité chez les élèves dès les premières années du cycle primaire si l'on adoptait une approche positive du risque à condition que les obstacles n'aient pas déjà été surmontés et que la tâche s'inscrit dans la zone proximale de développement de Vygostki.

Ceci dit qu'opter pour une complexité progressive des textes littéraires serait utile pour un mode d'appropriation esthétique chez les élèves (Reuter, 1996: 37). Néanmoins, nous ne pouvons parler de progression en termes de complexité dans les textes figurant dans les programmes scolaires marocains, puisque le texte littéraire n'est pas considéré dans les orientations pédagogiques de 2021 du cycle primaire qui déclarent qu'« au cycle de l'enseignement primaire, l'objectif principal des activités de lecture est d'amener l'apprenant à lire diverses formes d'écrit, textes, BD, images, cartes, affiches, tableaux et graphiques » (p.221). Ce n'est qu'en troisième année du collège (à côté des formes épistolaires, textes descriptifs et médias) qu'on initie les élèves à la lecture d'une nouvelle. Au lycée, les élèves découvrent la littérature française à partir d'un programme colossal d'œuvres intégrales de genres différents qu'ils sont censés lire et analyser. S'attendre à un saut qualitatif exigeant compréhension et interprétation d'œuvres disparates et complexes de la part des élèves au lycée sans qu'il y ait habitude à la lecture littéraire au cours de leur parcours scolaires, c'est croire en le « mythe de la transparence des textes » (Tauveron, 1999). Le rapport à la lecture et la clarté cognitive se construisent au fil des expériences de lecture via une culture du risque, où il s'agit d'accompagner l'élève dans les défis à relever, pour comprendre, interpréter et apprécier des textes variés.

Toutefois, remplacer le manuel scolaire au lycée par des œuvres littéraires sans une formation préalable des enseignants (longtemps habitués à des textes courts accompagnés de questions de compréhension) en didactique de la littérature, a rendu l'enseignement des œuvres aléatoire en classe (Birouk, 2023). De même que l'excès d'évaluation en lecture de textes non littéraires des manuels scolaires du primaire au collège ne favorise nullement la réflexion sur son processus de lecture. Il s'agit, dans la plupart des cas, de questions de repérage émises dans l'ordre du texte court, fragmentées et parcellaires sans appel à un traitement local (l'accès aux significations de groupes de mots ou de phrases) ou à un traitement général via la construction de représentations mentales de l'ensemble du texte (Ait si abbou, 2022). Ce qui engendre un malentendu sur la nature de l'activité de lecture où les élèves privilégient une compréhension en îlots et pensent que la compréhension d'un texte consiste en une simple recherche d'informations (Goigoux *et al*, 2023: 9). Une manière de poser les questions qui ancrent de fausses représentations du but de la lecture où il s'agirait de répondre aux questions et non de se forger un objectif personnel (Giasson, 2008). Des questions qui enferment les élèves, dès leur initiation au code écrit, dans un mode de lecture courante et fragmentée dépourvue de réflexivité et de questionnements et n'exigeant que restitution d'informations littérales (Ait si abbou, 2022), d'où la formation d'une conception réductrice de l'activité de lecture chez les apprenants.

Leur habitus lectoral construit au cours des expériences de lecture leur interdit de braver les obstacles et de prendre des risques pour changer leur mode d'appréhension d'un texte à un autre et d'effectuer un saut qualitatif, résultat de dépassement et franchissement d'obstacles pour parvenir à user de compétences interprétatives et de se conduire en lecteur de Picard (1986) qui se décentre et entre dans une lecture distanciée.

Meirieu (1988) souligne que pour susciter la réflexivité, l'engagement et le désir d'apprendre, l'enseignant doit créer l'énigme, et s'arrêter à temps de livrer les savoirs pour créer l'envie du dévoilement, il faut « lever un coin de voile, mais un coin seulement pour ne pas démobiliser le sujet » (Meirieu, 1988: 95). Dans ce cadre, Dufays (2014) propose le dévoilement progressif qui consiste à faire des arrêts sur image et à se livrer à une lecture (à la fois courante et analytique) par pallier pour activer le suspense et la soif de connaître chez l'élève. Il s'agit d'un dispositif qui stimule la réflexion sur le processus de lecture, qui incite à formuler des hypothèses sur le sens et à participer à des débats interprétatifs pouvant créer des dissonances (Festinger, 1957) conséquences d'une confrontation entre les différentes interprétations, ce qui témoignerait d'une multitude de cadres de pensée et donc de perceptions intuitives comme les nomme Barth (1987). Les débats interprétatifs mobilisent le langage de mise à distance et se révèlent un moyen de solliciter l'élève à prendre le risque de partager son interprétation du texte et à réfléchir sur sa démarche lorsqu'il se rend compte de son invalidation, et penser d'autres gestes d'étude qui feront l'objet d'un travail conscient et volontaire.

Le dispositif de Dufays (2014) serait aussi un moyen pour résoudre les difficultés des élèves inhérentes au processus d'interprétation relevées par Cèbe *et al.* (2012), qui se situent dans la persistance des interprétations initiales au fur et à mesure de la lecture du texte. Ainsi, la lecture participative et distanciée par pallier serait un moyen de changer l'attitude des élèves à garder la même interprétation tout au long du texte. De même que l'instauration de débats interprétatifs pourrait provoquer des déséquilibres cognitifs et sociaux qui nécessiterait une réorganisation des conceptions et des processus d'interprétation, source de progrès cognitifs (Mugny, 2008). L'intérêt des débats se révèle aussi une opportunité pour permettre à chacun d'argumenter et de justifier ses propres conceptions des choses, une occasion pour l'enseignant d'identifier leurs représentations ainsi que les démarches déployées pour interpréter.

Joshua et Dupin (1993) évoquent la théorie du « changement conceptuel » caractérisée par la progression d'une conception initiale à une conception plus évoluée et ce en franchissant des degrés d'abstraction. Pour ce faire, ils recommandent l'approche du débat scientifique en classe en proposant aux apprenants une situation paradoxale dans le but de les conduire à produire des hypothèses, expressions même de leurs conceptions destinées à faire progresser. Dans ce cadre, Perret et Josserand (2003) soulignent la valeur heuristique du paradoxe qui réside dans son pouvoir à questionner, à mettre en doute et à relever les incohérences d'un raisonnement, d'une opinion ou d'une situation. Le pouvoir des paradoxes met en évidence les faiblesses de notre raisonnement et de nos conceptions et participe à la création d'aventures dans l'architecture intellectuelle par franchissement d'obstacles et prise de risques.

C'est alors que l'enseignant doit écouter ses apprenants, permettre à chacun de questionner et de s'exprimer en interdisant toute humiliation en classe, dans le sens où communiquer son interprétation ou son ignorance (suite à un étonnement) devant les autres nécessitent une relation dépourvue de jugements, d'humiliations et de rires. Il faudrait alors accueillir l'ignorance, accepter les erreurs, reconnaître la valeur des questions posées et permettre les tâtonnements et balbutiements, vu que « s'il n'y a pas assez de confiance, alors la déstabilisation crée la défense et la fermeture, au lieu de l'ouverture, la recherche et l'aventure » (Cifali Bega, 2014: 146). Le pédagogue doit alors permettre aux élèves de s'étonner en toute sécurité à travers l'aménagement d'un milieu dans lequel ils se sentiraient protégés.

Faire évoluer ses processus de pensée nécessite que l'élève se sente autonome et responsable au lieu de reproduire les réponses des autres et garder ses « fausses » conceptions. Cette liberté se traduit par la conduite d'un projet réflexif qui demande des phases de remise en question et de conceptualisation procurant un plaisir de lire. Cependant, proposer des textes complexes aux élèves n'est pas le but, mais l'important serait de les utiliser comme supports pour favoriser l'appropriation de l'enseignable. Apprendre par franchissement d'obstacles favorise l'auto-renforcement et se voit extrêmement motivant dans la mesure où il prédispose l'apprenant à aimer à apprendre (Meirieu, 1988). Il serait question alors pour Tauveron (1999) de concevoir une didactique du plaisir de lire, celle du gourmet pour éviter la somnolence des leçons et changer l'ennui de vivre des élèves en une joie de penser (Bachelard, 1934: 12).

FAUT-IL FAVORISER UN ÉLÈVE « HOMO OECOMICUS », « HOMO DEMIRANS » OU « EDGEWORKER » ?

La notion de culture de risque suppose que le sujet se considère responsable de ce qui lui arrive en appliquant une rationalité instrumentale (Peretti-Watel, 2005). Cette dernière est une notion valorisée par Parsons (1965), fondateur de « l'activisme instrumental » qui marque l'intérêt de promouvoir l'action et de récuser la résignation pourvu qu'on ait les moyens adéquats pour atteindre les fins visées. Cette manière d'agir et de penser définit « l'homo oeconomicus », une norme à laquelle toute personne devrait se conformer et qui est mise en avant dans une perspective économique.

Les « edgeworkers » (Lyng, 1990) ne croient pas au hasard mais en leur capacité à contrôler les situations et sont surdéterminés. Lyng (*ibid.*) relie les « edgeworkers » aux personnes incapables de se réaliser à travers leur travail, les prises de risque encourues dans les activités de loisirs seraient alors une manière de rétablir le sentiment de contrôle individuel et de

prouver à eux-mêmes qu'ils disposent d'un instinct de survie bien développé. La prise de risque serait alors une sorte d'échappatoire aux frustrations ressenties dans la sphère professionnelle qui provoque en eux une « sensation croissante d'impuissance » (Peretti-Watel, 2003: 128). Néanmoins, le fait de s'exposer à de grands risques n'a pas pour finalité l'expérience de grands frissons mais leur intérêt est de faire preuve de leur aptitude à contrôler une situation dangereuse et risquée « ils cherchent l'occasion d'exercer leur habileté à relever un défi, plutôt que de s'en remettre à un coup de dé » (Lyng, 1990: 863).

« L'homo demirans » tel que défini par Jobert et Thievenaz (2014) correspond à la figure de l'homme éveillé, qui s'étonne lorsqu'il ne peut plus agir devant une situation qu'il ne peut immédiatement expliquer et tente de restaurer sa dissonance cognitive en entamant un processus de recherche. Son incapacité d'agir fait que le cours habituel de son activité est interrompu et remet en question ses automatismes de pensée.

Nous ne pouvons valoriser une culture de risque dans une perspective économique dans l'enseignement, celle de « l'homo oeconomicus » connu pour sa rationalité instrumentale, à la façon d'un actuaire qui anticipe les situations et sélectionne les moyens appropriés rapportés par les savoirs scientifiques dans le but d'atteindre ses objectifs en ignorant ce qui pourrait le déstabiliser et l'ébranler, d'où l'absence de remise en cause de ses certitudes. Nous cherchons à développer un élève responsable de ses apprentissages, qui cherche à comprendre des situations qui lui sont inexplicables, qui se pose des questions et cherche à y répondre.

Nous pouvons identifier un élève réflexif, autonome et responsable à un « edgewerker » non pas dans la mesure où il se sentirait incapable de se réaliser dans son travail et chercher un exutoire en prenant des risques extrêmes, mais dans sa capacité à contrôler les situations (à l'exception des sports risqués ou de jeux) qui provoquent en lui de l'incompréhension et le déstabilisent. Il ne se fie pas au hasard et aux croyances mais à la conviction qu'il faut développer ses propres procédures de pensée en tant que sujet responsable et non aliéné. Il pourrait alors prouver à lui-même et aux autres qu'il est capable de relever les défis, de faire preuve de réflexivité et de questionnement et de reconnaître les obstacles auxquels il est confronté, bref de prendre des risques. De même, nous privilégions celle de « l'homo demirans », qui s'étonne, « fait l'expérience de l'étrangeté » devant une situation qui lui est inexplicable (Jobert et Thievenaz, 2014) et entame une démarche de connaissance pour apprendre. Un processus qui demande d'agir au lieu d'obéir et qui témoigne d'une flexibilité et d'une organisation des processus intellectuels.

Valoriser les prises de risque chez les élèves vu ses tonalités positives en matière d'invention et de créativité dans la dynamique sociale (Hintermeyer, 2014) et en développement des processus de pensée et la restructuration des conceptions dans l'apprentissage où l'étonnement est une « source vive du progrès intellectuel » (Legrand, 1969) et un « levier pédagogique-didactique » (Thievenaz, 2017) serait une manière de rendre les élèves « homo demirans » et « edgewerks ».

Créer des « risques manufacturés » (Giddens, 1994) via l'élaboration de situations déstabilisantes pour l'apprenant, c'est aussi prendre le risque de quitter sa zone de confort de ses modèles disciplinaires en actes (Gacia Debanc, 2021) vu que l'action de l'enseignant est essentiellement relationnelle comme postule Sensevy (2001), ce qui suppose une ingéniosité pratique et une activation de la dimension stratégique de son activité (Nonnon, 1989). La création d'un environnement sécurisant est important aussi dans la mesure où l'élève se sentirait en sécurité psychologique et éviterait la « risquophobie » (Peretti-Watel, 2003: 60) de sembler « bête » et de mettre en cause les conceptions pouvant être sources d'incompréhensions et d'erreurs.

Croire en son contrôle personnel sur les situations rend les élèves plus persévérants et plus productifs. Les risques manufacturés seraient un moyen pour développer ces qualités et pourraient être vus comme des « investissements produisant un capital humain - l'adhésion à la culture du risque » (Peretti-Watel, 2005: 390). Ce n'est pas le monde qui change et devient incertain, c'est nous qui le rendons tel et ce n'est pas les apprenants qui s'étonnent, se questionnent et cherchent à comprendre, c'est nous qui les rendons tels.

REFERENCES

- [1] Abbott, A. (2010). À propos du concept de turning-point. Dans C. Bidart, M. Grossetti et M. Bessin (dir.), *Bifurcations Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (p.187-211). La découverte.
- [2] Astolfi, J-P. (2019). L'important, c'est l'obstacle. Cahiers pédagogiques. Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société 53, 30-34.
- [3] Ait si abbou, N. (2022). La place de la pédagogie de l'étonnement dans l'enseignement-apprentissage du français en quatrième année du primaire [thèse de doctorat inédite]. Université Mohamed V.
- [4] Artemenko, P. (1960). *L'étonnement chez l'enfant*. Vrin.
- [5] Bachelard, G. (1934). La formation de l'esprit scientifique. Vrin.
- [6] Barth, B.-M. (1987). L'apprentissage de l'abstraction. Retz.

- [7] Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie* 148, 89-100. Doi: 10.3406/rfp.2004.3252.
- [8] Birouk, N. (2023). L'œuvre intégrale pour une exploitation pédagogique utile. Dans R. Saadi (dir.), *Enseignement du texte littéraire en FLE au Maroc, Démarches didactiques et conditions pédagogiques* (p.79-87). Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation de l'Oriental.
- [9] Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique* 3 (3) *Varia*, 29-48. DOI: 10.4000/educationdidactique.543
- [10] Canguilhem, G. (1990). Etudes d'histoire et de philosophie des sciences. Vrin.
- [11] Cèbe, S. et Picard, P. (2009). Réussir pour comprendre: le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école. *Dialogue* 134, 25-29.
- [12] Cèbe, S. Goigoux, R., Perez-bacque, M. et Raguideau, C. (2012). *Lector & Lectrix apprendre à comprendre les textes*. Retz.
- [13] Cifali-bega, M. (2014). Une clinicienne saisie d'étonnement. *Education permanente: s'étonner pour apprendre* 200, 143-154.
- [14] Douglas, M. et Wildavsky, A. (1984). *Risk and Culture: An Essay on the Selection of Technological and Environmental Dangers*. University of California Press.
- [15] Dufays, J.-L. (2014). De la tension narrative au dévoilement progressif: un dispositif didactique pour (ré) concilier les lectures du premier et du second degrés. *Études de lettres* 1, 133-150. DOI: <https://doi.org/10.4000/edl.615>
- [16] Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. De Boeck supérieur.
- [17] Goigoux, R. (2011). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 52, 21-30.
- [18] Goigoux, R., Cèbe, S., Perez-Bacque, M. et Raguideau, C. (2023). *Lector & lectrix. Apprendre à comprendre les textes*. Retz.
- [19] Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation: deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation* 29 (3), 673-694. <https://doi.org/10.7202/011409ar>.
- [20] Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- [21] Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity*. Stanford University Press.
- [22] Giddens, A. (1994). *Les Conséquences de la modernité*. L'Harmattan.
- [23] Hameline, D. (2014). Petite métaphysique de l'étonnement. *Education permanente: s'étonner pour apprendre* 200, 9-16.
- [24] Hersch, J. (1993). L'étonnement philosophique: une histoire de la philosophie. Folio Essais.
- [25] Hintermeyer, P. (2014). Ambivalences culturelles du risque. *Le sociographe* 45 (1), 11-22.
- [26] Jobert, G. et Thievenaz, J. (2014). L'homo demirans ou l'homme qui, s'étonnant, devient connaissant. *Education permanente: s'étonner pour apprendre* 200, 33-42.
- [27] Joshua, S. et Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. PUF.
- [28] Kahneman, D. (2016). *Système 1- Système 2. Les deux vitesses de la pensée*. Flammarion.
- [29] Legrand, L. (1969). *Pour une pédagogie de l'étonnement*. Delachaux et Niestlé.
- [30] Lipman, M. (2016). A l'école de la pensée - Enseigner une pensée holistique. De Boeck.
- [31] Lyng, S. (1990). Edgework: A social psychological analysis of voluntary risk-taking. *American Journal of Sociology*, 95, 851-856.
- [32] Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Peter Lang.
- [33] Mayen, P. (2014). Apprendre à s'étonner. *Education permanente: s'étonner pour apprendre*, 200, 53-60.
- [34] Meirieu, P. (1988). Apprendre...oui, mais comment. ESF.
- [35] Meirieu, P. (2014). Mais où est donc passer l'étonnement ? *Education permanente: s'étonner pour apprendre* 200, 17-22.
- [36] Mercier, A. (1996). La création d'ignorance, condition de l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 22 (2), 345-363. DOI: <https://doi.org/10.7202/031884ar>.
- [37] Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports. 2021 *Le curriculum de l'enseignement primaire*.
- [38] Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil.
- [39] Mugny, G. (2008). Développement social de l'intelligence. Dans A. Van zanten, (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 406-410). Presses Universitaire de France. URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:4064>.
- [40] Nadeau, M. et Fisher, C. (2003). Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement. *Québec français*, 129, 54-57.
- [41] Nonnon, E. (1989). Que voudrait «dire aider à comprendre»? L'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 1, 25-61.
- [42] Parsons, T. (1965). *Structure and process in modern societies*. The Free Press.
- [43] Partoune, C. (2002). La pédagogie par situations-problèmes. *Puzzle: CIFEN, Université de Liège*.
- [44] Perret, V. et Josserand, E. (2003). La valeur heuristique du paradoxe pour les sciences de l'organisation. *Ellipses*, 5-22.
- [45] Peretti-Watel, P. (2003). Interprétation et quantification des prises de risque délibérées. *Cahiers internationaux de Sociologie*, 114 (1), 125-141.

- [46] Peretti-Watel, P. (2005). La culture du risque, ses marqueurs sociaux et ses paradoxes. Une exploration empirique. *Revue économique* 2 (56), 371-392.
- [47] Peretti-Watel, P. (2010). *La société du risque*. La Découverte.
- [48] Peterfalvi, B. (2001). Obstacles en situations didactiques en sciences: processus intellectuels et confrontations. L'exemple des transformations de la matière. [Thèse de doctorat inédite] Université de Rouen.
- [49] Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Minuit.
- [50] Reuter, Y. (1996). La lecture littéraire: éléments de définition. Dans Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (dir.). *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve* (3-5 mai 1995) (p. 33-41). De Boeck-Duculot.
- [51] Rochex, Y. (2011). La fabrique des inégalités. *L'école des parents* 598. <https://doi.org/10.3917/epar.598.0032>.
- [52] Rochex, Y. (2015). Processus de différenciation et inégalités scolaires. *Dialogue - Réussir, du collège au lycée: quelle approche des savoirs ?* 155, 42-44.
- [53] Schallum, P. (2012). *Phénoménologie du merveilleux*. Presses de l'université du Québec.
- [54] Schon, D.A. (1996). Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas. Logiques.
- [55] Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans Baudouin, J.-M. et Friedrich, J. (dir.). *Théorie de l'action et éducation*. De Boeck université, 205-224.
- [56] Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation*. De Boeck supérieur.
- [57] Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 19, 9-38. Doi: <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>.
- [58] Thievenaz, J. (2017). De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêter pour mieux apprendre. De Boeck supérieur.