

Recherche empirique sur les processus de rééquilibrage de l'attention dans le traitement des problèmes éducatifs

MARC M. WASSERSTEIN-WARNET
Bar-Ilan University, Israel

RÉSUMÉ: Un nombre croissant de chercheurs remettent en question les conceptions traditionnelles en matière de stratégies de traitement de problèmes. Les approches strictement déductives et rationnelles sont décrites comme insuffisantes pour un monde éducatif confronté, dans de nombreux cas, à une complexité de sens: situations mal structurées, objectifs multiples, enjeux conflictuels et affectifs. La difficulté provient de l'enchevêtrement des significations, de la diversité des points de vue sur les données de base et donc des façons de construire, de présenter le problème. Sont requis des efforts de décadrage/recadrage, d'heuristique.

Cet article propose une méthode originale du mode de traitement des problèmes, fondée sur l'identification et la gestion de processus de réorientation de l'attention. Il présente une discussion sur des données résultant d'un programme de recherche sur la résolution des problèmes éducatifs.

Les résultats de cette étude vont dans le sens des théories qui soutiennent que dans la compréhension des situations, une représentation peut fonctionner comme outil ou comme un obstacle. Sur le plan pratique, l'article identifie les principaux facteurs de blocage de la représentation du problème et propose quatre points stratégiques de réorientation de l'attention: dépassement de la perception instantanée et linéaire du temps, interaction entre les composantes du problème et sa globalité, recherche du sens, accroissement du potentiel d'influence sur les données du problème.

ABSTRACT: A growing number of researchers are reopening the issue of traditional conceptions related to strategies of problem treatment. Strictly deductive and rational approaches are described as inadequate for an educational world that must face up to, in many cases, a complexity of meanings: ill-structured situations, multiple objectives, conflicting and affective issues. The difficulty derives from the muddle of significances, diverse points of view on basic data, and thus from ways to address the problem. Efforts of centring/recentring and of heurism are required. This article suggests one unique method or mode of problem treatment, based on the identification and management of redirecting processes of attention. The article presents a discussion on data resulting from a research program on educational problem solving. The results of the study support theories which contend that, in the understanding of situations, a representation may work either as a tool or as an obstacle. Practically, the article identifies the main factors blocking understanding of a problem, and suggests four strategic ways to redirect attention: overcoming an instant or linear perception of time, interaction between the problem's components and its whole, search for the meaning or sense of a problem, and studying the potential influence of the givens of a problem.

Les acteurs évoluant au sein de l'école sont confrontés à de multiples situations problématiques: discipline, orientation des élèves, violence, intégration des minorités, incompréhension Nombre de ces problèmes reviennent de façon cyclique, et les tentatives infructueuses de résolution provoquent des phénomènes de tension et de lassitude (Gaziel et Warnet, 1993).

Ces difficultés sont amplifiées par l'évolution du système scolaire et de ses relations avec un environnement en changement rapide (Gaziel et Warnet, 1998; Walker, 1989).

Dans ce contexte, un nombre croissant de chercheurs remettent en question les conceptions traditionnelles en matière de stratégies de traitement de problèmes (Simon, 1993; Bazerman, 1994). Les approches strictement déductives et rationnelles sont décrites comme inadaptées à un monde éducatif complexe sujet à des évolutions non prévisibles ou non linéaires (Sergiovanni, 1991; Wallace, 1991).

Certains, soulignant les aspects relationnels et sociaux de l'éducation proposent des tentatives de synthèse combinant les aspects imaginatifs et subconscients de la pensée avec les aspects intellectuels et rationnels (Simpkins, 1990; Puk, 1996).

La nécessité d'approches nouvelles est renforcée par l'importance grandissante accordée au contexte dans les processus de développement et d'apprentissage (Barth, 1995; Bruner 1995). Chaque problématique est unique et ancrée dans un temps, un univers psychologique particulier, et une réalité socio-culturelle spécifique. Dans cette ligne, Schön (1983, 1987) affirme que l'acteur social, dans son activité courante, est virtuellement générateur d'un savoir de type "réflexion dans l'action" qui tient pour une grande part de la maîtrise ou du savoir-faire de "l'artisan." Les recherches de Sternberg et Wagner (1986) révèlent également que ce sont les formes d'intelligence contextuelle et à caractère expérimentale qui contribuent de façon majeure au succès professionnel.

Ces différentes facettes trouvent leur expression dans deux courants majeurs: ceux qui prônent des démarches normatives, empiriques, déductives et logiques, et les courants interprétatifs comme les écoles phénoménologiques et herméneutiques.

Les nouveaux axes de recherche font apparaître un besoin essentiel de flexibilité, de capacité de changement en termes de cadre d'interprétation par rapport aux données des problèmes. Pour faire face au nouveau contexte le système scolaire a un besoin grandissant en dirigeants et en éducateurs qui soient aussi bien 'artistes' qu'analystes et qui puissent recadrer, restructurer les expériences d'une manière qui leur permette de découvrir et d'exprimer de nouveaux horizons de sens et de progrès.

Une des avancées théoriques marquantes dans l'étude de la résolution de problème est le caractère essentiel de la formulation du problème (Csikszentmihalyi, 1988). Par exemple Einstein et Infeld (1938) soulignent que la formulation du problème est souvent plus importante que sa solution, qui peut simplement être liée à des aptitudes logiques et expérimentales. Poser de nouvelles questions, identifier de nouveaux problèmes, regarder les problèmes anciens sous des angles différents est essentiel pour le progrès de la connaissance (Bachelard, 1934/1995; Dewey, 1919, 1938; Henle, 1975).

L'importance de la flexibilité en termes de cadre de référence a déjà été soulignée dans différents domaines par exemple Watzlawick, Weakland, et Fisch (1975) dans les processus de changement, Argyris (1977), Bartunek (1984) au niveau des processus organisationnels, Merizow (1991) pour la formation des adultes, Bolman et Deal (1991) au niveau du leadership, Fabre (1995) et Giordan (1999) dans les processus pédagogiques. Cependant ces approches et modèles ne fournissent pas ou peu d'indications à l'éducateur sur *les schémas d'interprétation alternatifs* qui pourraient l'assister dans le processus de réorientation de l'attention et du remodelage du sens des situations problématiques.

Cet article propose une méthode originale du mode de traitement des problèmes, fondée sur l'identification et la gestion de processus de réorientation de l'attention. Il présente une discussion sur des données résultant d'une recherche sur la résolution des problèmes éducatifs. L'objectif majeur est d'identifier les facteurs de blocages de la représentation du problème, et les points stratégiques de réorientation de l'attention. Ces points étant des catalyseurs pour relativiser, et même parfois démanteler, la représentation initiale du problème, et parallèlement pour créer les conditions d'une perception renouvelée du problème.

Un besoin spécifique de la gestion de l'attention dans les problèmes éducatifs: Les limites et les conditions d'efficacité des approches classiques

Comme Herbert Simon (1993) le souligne avec force, l'attention est la ressource essentielle des processus de gestion des situations.

Sur le plan théorique les difficultés liées à la gestion de l'attention proviennent essentiellement du fait que le porteur du problème, et souvent également son entourage, se trouvent pris dans un phénomène d'accommodation aux données. Ce qui les rend incapables de sortir de leur cadre habituel de pensée et des représentations de la réalité qu'il ont en réserve dans leur mémoire (Simon, 1993; Scott & Bruce, 1994). Ceci entraîne des phénomènes de fixation prématurée de l'attention qui entravent la résolution du problème. Ce phénomène d'accommodation fait que

l'éducateur a d'énormes difficultés pour saisir le problème sous un angle différent.

Toutefois la gestion des processus d'attention a une importance et des conséquences différentes suivant les types de problèmes. Il est nécessaire, à l'intérieur même des problèmes éducatifs, d'opérer une distinction entre les situations bien structurées et celle qui sont ambiguës (Wasserstein-Warnet, 1998).

Le premier type de problème est familier: dans le cadre d'objectifs non équivoques, d'informations disponibles, de contraintes spécifiées; la solution est liée au recueil d'informations; à la puissance de calcul, à l'utilisation d'algorithmes connus. Ici la rationalité du choix n'est vraiment limitée que par le temps, le coût de la recherche et la compétence technique du sujet. Dans ce cas, les outils classiques sont adaptés: la complexité est liée à l'abondance il existe beaucoup de solutions, et les moyens pour les explorer toutes sont limités.

En revanche dans les situations mal structurées où les objectifs sont flous, équivoques, ou multiples, les informations à interpréter, et les enjeux conflictuels et affectifs, les méthodes normatives d'optimisation et algorithme sont inopérantes. Dans ce cas, ce sont des efforts de décadage/recadrage, d'acommodation/équilibration, d'heuristique qui sont requis (Fabre, 1995; Piaget, 1969; Watzlawick et al, 1975). Le sujet est confronté à une complexité de sens (Martinet, 1993). Les difficultés proviennent, de l'enchevêtrement des significations, des facteurs, de la diversité des points de vue sur les données de base et donc des façons de construire, de présenter, de mettre en scène le problème. Il est important de remarquer que les chercheurs et praticiens du domaine affirment que les problèmes liés au monde de l'éducation relèvent le plus souvent de la complexité de sens: subjectivité, ambiguïté. Ils sont par conséquent sujets à des définitions multiples, parfois contradictoires et conflictuelles.

Prendre conscience du type de problèmes auquel il est confronté, permet à l'éducateur de choisir l'approche satisfaisante de résolution: pour le premier type de problèmes les approches classiques logico déductives; pour le second type de problèmes il convient d'utiliser des approches plus herméneutiques et

phénoménologiques et agir sur les représentations du problèmes. Dans notre esprit, ce deuxième courant ne signifie pas une substitution à l'approche rationnelle, mais une relativisation de la rationalité et un complément essentiel pour son utilisation efficace. La rationalité des acteurs n'a de sens que relativement au contexte dans lequel elle se manifeste (Crozier, 1988).

Dans la logique de notre démarche, la rationalité n'a de sens que par rapport au cadre conceptuel du porteur du problème. Accroître la souplesse d'appréhension des cadre de référence, c'est renforcer l'efficacité et la capacité d'optimisation de la rationalité.

A la recherche de cadres de références alternatifs dans le processus de construction de la représentation du problème

Face à un problème, l'éducateur met en oeuvre des représentations de la situation. Très souvent le problème est lié à ces représentations qui se révèlent, tout au moins en première approche, insuffisantes, partielles ou inadéquates.

Au niveau théorique, le fait de réorienter l'attention du porteur du problème signifie proposer d'autres options pour la représentation du problème:

- (1) les représentations du problème sont des constructions cognitive et affectives qui appartiennent à un ordre de réalité différent de celui des éléments réels du problème (Vygotski, 1962; Watzlawick et al., 1975);
- (2) les représentations sont essentiellement formées d'après le sens et la valeur qu'elles ont auprès du porteur du problème;
- (3) une fois qu'un problème est perçu dans une représentation donnée, il est très difficile de le voir comme appartenant aussi à un autre type de représentation. La représentation du problème constitue sa réalité;
- (4) ce qui rend la réorientation stratégique de l'attention aussi efficace comme outil de résolution de problème, c'est que à partir du moment où le sujet perçoit une autre représentation possible il peut plus difficilement revenir aux déformations de son ancienne vision de la réalité.

Dans ce contexte, quelles représentations alternatives peut-on proposer à l'éducateur pour favoriser la réorientation constructive de l'attention?

Méthode de recherche

a) Hypothèse. Notre hypothèse est qu'il existe des processus de recadrage type qui reviennent dans la représentation du problème et qui permettent au porteur du problème de passer d'une perception bloquée à une perception active et ouverte du problème.

b) Objectifs. Rechercher des schémas types d'interprétations des données de problèmes qui reviennent le plus fréquemment et qui apparaissent comme efficaces pour obtenir une vision différente et plus équilibrée du problème.

c) Méthode de recueil des données. Le problème étant essentiellement lié aux perceptions, comportements et au sens nous avons opté pour des méthodes de recherches de données qualitatives.

Le processus de recherche et de formalisations des données c'est déroulé en trois étapes:

(1) Interview d'éducateurs qui ont résolu avec succès un problème à l'aide d'un changement au moins partiel dans la représentation de la situation.

(i) Ont été identifiés 60 éducateurs qui ont été confrontés à un processus de résolution de problème répondant aux caractéristiques suivantes:

- problème à caractère subjectif, ambiguë et qui présente des difficultés dans sa structuration;
- processus de résolution de problème qui a nécessité un changement de perception du problème;
- exemple de types de problèmes: intégration culturelle d'un éducateur nouvel immigrant, conflit entre un élève d'une minorité ethnique et le reste de la classe, violence verbale d'une partie des élèves vis à vis de l'éducateur, soutien d'élèves ayant une mauvaise image d'eux même, intervention

abusive des parents dans les méthodes pédagogiques de l'éducateur.

(ii) Une première interview préliminaire informelle avec les 60 éducateurs a permis une sélection de 30 cas qui correspondaient effectivement aux critères précédemment cités.

(iii) Ces trentes cas ont fait l'objet d'une analyse systématique comprenant: Interview approfondie de l'éducateur. L'interview semi directive d'une durée d'environ trois quart d'heure, comprenait les principaux points suivants: Contexte et historique du problème, description de tous les problèmes en présence, identification du problème central, perception initiale du problème et de ses causes par les différents acteurs, évolution nécessaire des représentations des différents acteurs pour résoudre le problème, solutions, difficultés rencontrées dans le processus de mise en place de la solution, retours d'informations sur les actions engagées, les évolution perçues en terme de représentation et définitions du problème par les différents acteurs.

- (2) Analyse de cas en groupe (participants à mon cours sur la résolution de problèmes). Chaque participant, volontaire présente un cas de résolution d'un problème où il a été impliqué et où l'évolution de la perception de la situation a été déterminante. Le cas comprend des données détaillées sur l'historique et le contexte du problème, le profil les intérêts, les valeurs et attitudes des acteurs en présence. Ensuite le groupe analyse les perceptions initiales du problème des différents acteurs du problème. Il identifie les perceptions bloquantes du problème et essaye de formaliser les processus de passage à des perceptions plus dynamiques et ouvertes du problème.

Dans ce cadre trentes cas ayant fait l'objet d'une analyse plus approfondie ont été sélectionné pour notre étude.

- (3) Test sur le terrain de 20 cas de résolution de problèmes dans lesquels des de techniques de recadrage a priori ont été utilisée dans la définition des problèmes.

d) Méthode d'analyse des données. L'Analyse des données a été guidée suivant les points suivants : difficultés dans la résolution du problème, perception des différents acteurs, identification des perceptions bloquantes ou rigides du problème et des comportements qui leur sont associés, identification des perceptions pouvant ouvrir sur la résolution du problème, processus d'évolution des perceptions.

Dans cette étude l'analyse des données a été conçue pour prendre en compte, la complexité et spécificité du processus de résolution de chaque problème, et parallèlement, identifier les processus récurrents. Pour ce faire, dans les deux premières étapes du recueil des données, des stratégies émergentes de définitions des types de représentation ont été utilisées de préférence à une spécification à priori des catégories ou domaines de représentation (Owens, 1982; Rist, 1982; Yin, 1984).

Ainsi, les schémas d'évolution qui reviennent de façon suivie et permettent de donner un sens aux données, puissance heuristique d'explication et d'intervention ont été sélectionnés.

Cette sélection a été opérée en s'appuyant sur la méthode de triangulation (Forward, 1989; Patton, 1980). Seul les schémas d'évolution de cadre de références revenant dans les trois processus différents de recueil de données ont été retenus dans notre tentative de formalisation. Les données ont été analysées séparément par différents membres de l'équipe.

Les résultats de la recherche

Quatre points de réorientation de l'attention se sont avérés des clés utiles pour expliquer et clarifier des résultats d'observation du passage d'une perception négative ou bloquée à une perception constructive des situations problématiques. Ces points sensibles et stratégiques – lieux de la permutation possible, où la décision vers le plus ou le moins (qui tient souvent à peu de chose) se cristallise – se sont révélés autant d'opportunités, d'horizons nouveaux pour la pensée préoccupée par les composantes du problème à résoudre.

Pour chaque point nous analysons les facteurs de blocages et les facteurs de réorientation de l'attention qui permettent une meilleure représentation du problème.

Changer l'horizon temporel, réorienter le poids de la composante temporelle les points essentiels de blocage de la représentation du problème

• *La perception de la situation dans l'instant s'est révélée souvent comme un facteur de blocage de la représentation du problème.*

Le fait que l'éducateur veut résoudre le problème immédiatement induit une approche du temps comme facteur de pression. Il vit la situation comme un tout en soi : le temps n'influe pas, n'aide pas, la perception du problème est comme arrêtée, détachée du processus temporel, séparée de son passé(réel) et de son avenir (probable, potentiel).

Dès lors, tout semble dépendre des réactions et des actions à court terme du sujet. La situation elle-même pèse de tout son poids sur le moi et sa perception subjective de l'instant. Cela entraîne dans la plupart des cas une dramatisation. L'attention de l'éducateur se porte sur l'emploi de solutions, expéditives ou précaires.

• *Un autre facteur de blocage est le poids exagéré donné au passé.*

L'éducateur fixe son attention sur les événements du passé, à connotation négative: des échecs, des expériences douloureuses, des relations interpersonnelles conflictuelles (par exemple conflit avec le directeur d'école).

Dans beaucoup de cas, le fait que le passé comporte une signification causale pour la résolution du problème dans le présent est exagéré ou abordé de façon quasi déterministe. Le fait que dans l'esprit du porteur du problème on ne peut pas changer les événements passés induit une vision statique du problème.

• *Un facteur de blocage lié au précédent que nous avons identifié est la perception linéaire du temps.*

Cette perception induit que le futur ne peut-être que le résultat de la suite d'enchaînements logiques de la situation présente. Cela empêche l'éducateur de saisir des éléments en germe non encore visibles de la situation, comme par exemple la capacité d'initiative et de responsabilité de l'élève. Ces capacités n'existent pas dans la situation présente puisqu'elles n'ont pas été activées chez l'élève. Ainsi la planification des solutions de façon linéaire

ne prend pas en compte tous les potentiels en germe de la situation.

Les facteurs de déblocage et de réorientation de l'attention

• *Inscrire le problème dans la durée et l'envisager comme un processus de maturation.*

Nous avons constaté que changer l'horizon temporel, allège la tension en la répartissant sur une plus grande durée. Ainsi la représentation du problème peut s'élargir. Elle intègre, et réinscrit la situation entre passé et avenir; elle la considère comme un ensemble d'éléments (personnes, choses, institutions) vivants, sur lesquels le temps a prise en modifiant (ou non) la teneur. Dans cette perspective, le temps, facteur naturel d'évolution des éléments est ressenti comme un allié. La prise de conscience que la situation a (quoi qu'il arrive ou presque) un futur, établit une relation positive au temps: le temps devient un facteur d'investissement, de construction.

Ce facteur de réorientation de l'attention s'est révélé particulièrement utile pour les problèmes liés aux changements culturels, comme ceux vécus par les nouveaux immigrants. En effet cette population est confrontée à l'école à des problèmes d'acquisition de la langue. Elle est également confrontée aux problèmes d'adaptation à une culture et des mentalités nouvelles et étrangères. Les problèmes d'apprentissage et d'adaptation sont largement positifs lorsqu'ils sont perçus dans la durée et comme un processus de maturation. Les résultats sont atteints par paliers successifs et non à une échéance précise. L'attente de résultats à court terme, où la volonté de résoudre immédiatement le problème débouche sur la complication du problème initial et souvent sur des phénomènes de découragement.

• *Ouvrir des champs d'interprétation renouvelés du passé et du futur.*

Nous avons constaté que la représentation du problème peut-être changée par un éclairage différent des événements passés. L'interprétation différente des événements du passé modifie leur impact sensible et psychologique sur la situation présente et ouvre ainsi sur des perspectives de changement réel.

Une autre façon d'améliorer la représentation du problème consiste à réorienter l'attention sur l'élaboration d'une image alternative du futur et d'amener progressivement à la prise de conscience que les actes ne sont pas conditionnés irrémédiablement par le poids des événements passés. Qui plus est, les actions présentes du porteur du problème peuvent être influencée par une vision différente et claire du futur. Ce processus permet de dépasser l'approche linéaire du temps où le futur ne représente qu'une extension ou une extrapolation du présent et du passé. La théorie du chaos — qu'il faudrait plutôt appeler la théorie des systèmes dynamiques — (Giordan, 1999) dans laquelle un changement infime à l'origine peut produire des changements considérables en bout de course confirme ces résultats de recherche.

La figure 1 ci après constitue un résumé des principaux points stratégiques de réorientation des flux d'attention dans la représentation du problème identifiés au cours de notre étude liés à la perception du temps.

Figure 1. Le dépassement de la perception instantanée et linéaire du temps.

attention figée sur l'instant	—>attention sensible à la maturation.
temps facteur de pression	—>temps facteur d'investissement et de construction.
image figée du passé	—>réinterprétation des événements passés, vision renouvelée du passé.
futur comme suite logique du passé	—>élaboration d'une image alternative du futur.

Réorienter l'attention vers la perception de l'ensemble des composantes de la situation

• *Les points essentiels de blocage de la représentation du problème.*

La fixation de l'attention sur un point, périphérique par rapport à la complexité de la situation s'est révélé être un des principaux

facteur de blocage. Dans ce type de cas, l'attention et l'énergie du porteur du problème, se concentrent, se fixent sur des détails et ne circulent plus. Ceci s'accompagne par de fortes difficultés à placer le problème dans un contexte plus large (impact sur l'école, sur l'environnement local et la communauté, relations interculturelles). La vision d'un aspect séparé du reste, limite et souvent empêche les interactions nécessaires avec les autres parties prenantes du problème et les autres éléments du contexte.

Deux phénomènes négatifs ressortent plus particulièrement de cette attitude face à la complexité du problème. Tout d'abord le porteur du problème, devient incapable d'entrevoir une amélioration de la situation qui ne passerait pas par son propre soulagement à court terme. Il élabore donc des solutions dans les limites, souvent étroites de ses tendances égocentriques. De plus, il est enclin à saisir la situation de façon exagérément négative et disproportionnée et vit dans de nombreux cas la situation comme un face à face éprouvant, comme si le problème était tout ce qu'il y a au monde.

Les facteurs de déblocage et de réorientation de l'attention

Afin de faire apparaître des nuances, et dimensions nouvelles dans la représentation. Il faut amener le porteur du problème, à penser la situation comme faisant partie d'un tout. Plus encore, il s'agit de réorienter l'attention pour que la partie et le tout puissent être perçus dans un même mouvement, sous un même regard. La perception des interactions avec les autres parties prenantes du problème permet d'envisager la situation comme en respiration, composée d'éléments eux-mêmes ouverts sur un ailleurs, pris dans d'autres situations, engagés dans d'autres modalités de l'être. Il s'ensuit une relativisation de l'importance du cas: il existe au monde d'autres problèmes. Ce problème-ci dépend d'autres en amont, tandis qu'en aval d'autres dépendent de lui. La situation étant mise à sa juste place, elle ne fait plus écran entre lui et l'environnement: il respire, il communique, il est à l'écoute des autres, attentif aux opportunités venant d'autres horizons. Ce détour par l'autre ne le rend que plus riche, mieux inspiré pour résoudre son problème.

La figure 2 ci après constitue un résumé des principaux points stratégiques de réorientation des flux d'attention dans la représentation du problème, identifiés au cours de notre étude et liés à la perception de la globalité de la situation.

Figure 2. De l'attention unidimensionnelle et statique vers des flux d'attention qui interagissent avec les différentes dimensions du problème.

attention fixée sur les détails	—> attention sensible à l'ensemble
attention centrée sur le problème séparé	—> attention sensible aux interrelations.
attention fixée sur un aspect	—> attention flexible envisage différents aspects.
attention fixée sur l'intérêt personnel	—> attention sensible à l'intérêt général.

Réorienter l'attention vers la recherche de sens

• Les points essentiels de blocage de la représentation du problème.

La perception du problème en tant que tel, comme quelque chose de négatif ou d'uniquement négatif s'est révélé comme un point essentiel de blocage. Dans ce contexte, chaque crise est considérée en terme d'échec, de perte, et ceci sans nuance. Le problème n'est perçu comme n'ayant aucune valeur, aucun sens, tant qu'il n'est pas résolu, tant qu'on "n'en est pas sorti." L'apport positif de la situation qui consiste au dévoilement de comportements, inéficaces est totalement ignoré.

A la perception du problème comme n'ayant pas de sens sont associés les deux phénomènes suivants.

Pessimisme, frustration, nervosité, impatience, comportements qui se traduisent par une énergie négative.

Sentiment de confusion: la confusion induit chez le porteur du problème un phénomène de découragement – il ne sait par où commencer – et de dispersion d'énergie – il ne sait pas où concentrer son énergie, et dans quelle direction investir ses efforts dans le temps.

• *Les facteurs de déblocage et de réorientation de l'attention.*

Perception du problème comme processus d'apprentissage. Nous avons constaté que le fait d'envisager le problème comme vecteur d'informations nouvelles permet à l'éducateur de dépasser l'équation-postulat: problème = mal, et de progressivement renverser la perspective. Les flux de l'attention peuvent être libérés de la préoccupation immédiate d'échapper au problème et être réorienté vers la recherche des opportunités de développement qui se dégagent du problème. L'éducateur peut ainsi reconsidérer et transformer ce qui le contrarie (par exemple un élève indiscipliné) en défi et possibilité d'apprentissage.

Dans ce sens, le problème devient une étape d'un processus naturel de dévoilement des dysfonctionnements (éléments déperissants, parasites), des oppositions et des contradictions.

Dans cette dynamique l'éducateur est motivé pour identifier, expérimenter et progressivement apprendre des types de fonctionnements nouveaux et mieux adaptés.

A la recherche des liens. Un autre processus d'amélioration de la représentation du problème est d'introduire progressivement dans la conscience du porteur du problème que la situation, toute complexe qu'elle soit, est travaillée par un ou des fils conducteurs.

Un problème ne surgit pas de nulle part: il apparaît comme événement qui a sa signification, voire sa fonction dans la suite événementielle dans laquelle il se trouve. Il s'agit d'aider le porteur du problème à identifier les liens entre les différents événements, les différentes données et de l'aider à délivrer peu à peu les schémas d'interprétation de leur enchevêtrement. Il convient ensuite d'orienter l'attention sur l'analyse de ce que chaque événement ajoute dans la compréhension de la situation.

La construction tatonnante de la représentation du problème, l'identification progressive des schémas explicateurs ouvrent la voie vers une solution. Elle révèle ses différents niveaux de sens et sa richesse informationnelle. La reconnaissance des tendances qui ressortent de la suite des événements permet d'identifier et d'actualiser un des possibles en germe au sein des composants. Cela permet également d'accompagner les tendances qui se dessinent par un regard moins négatif, parce que compréhensif,

par des décisions, qui n'en sont que plus faciles en cela qu'elles consistent à prendre acte.

La figure 3 ci après constitue un résumé des principaux points stratégiques de réorientation des flux d'attention dans la représentation du problème, liés au sens qui ont été identifiés au cours de notre étude.

Figure 3. Transformer les événements en avènement.

attention fixée sur les dysfonctionnements	—> attention orientée sur la recherche d'un sens d'une direction de progression.
attention fixée sur les conséquences négatives immédiates du problème	—> attention orientée sur les possibilités d'apprentissage et de remise en question.
attentions fixée sur les événement séparés, disjoints	—> attention portée sur les liens entre les différents événements.
attention mobilisée par la la complexité, la confusion	—> attention mobilisée par la recherche de schémas d'explication.

Réorientation de l'attention sur le potentiel d'influence du porteur du problème sur la situation

• Les points essentiels de blocage de la représentation du problème.

Très souvent il est possible d'identifier une méconnaissance par rapport à la capacité d'influer sur les données du problème. Nous avons constaté qu'au sein du face à face avec le problème, l'acteur est souvent comme pris d'un recul respectueux devant le fait, l'ordre de l'objectif. Tout ce qu'il fait est de s'informer des données brutes du problème. Il a tendance à subir la situation et à adopter une réaction de survie. Il oublie le fait que son attitude, ses comportement peuvent être des éléments clés pour progresser dans la résolution du problème.

Cette attitude s'accompagne de comportements passifs et de découragement et alimente la croyance que la solution ne peut venir que de l'extérieur: ce sont les autres qui possèdent les clés du changement.

• ***Les facteurs de déblocage et de réorientation de l'attention.***

Il s'agit de renforcer la confiance de l'éducateur dans ses forces potentielles de transformation, de stimuler son attention sur le fait que la situation elle aussi supporte le regard qu'il porte sur elle, et que ce regard est influence. L'éducateur doit prendre conscience qu'un changement d'attitude peut amorcer une réaction en chaîne d'effets et de causes. Bien souvent, un effort créatif délibéré contre l'inertie de l'habitude, permet de renverser le rapport de forces, et de créer une dynamique. Ainsi l'éducateur n'a plus la sensation d'être seul et de subir la situation. Nous avons constaté que l'assimilation de cette vérité de l'interaction "situation ne sera déjà plus la même une fois que j'aurai réagi sur elle" mène à la conscience du pouvoir potentiel sur les choses. Il est ainsi possible d'activer la capacité créatrice, dans le processus de représentation. Le problème n'est plus perçu comme statique et menaçant, mais comme modulable et prêt à recevoir l'impulsion qui le mènera vers une meilleure organisation.

La figure 4 ci après constitue un résumé des principaux points stratégiques de réorientation des flux d'attention dans la représentation du problème identifiés au cours de notre étude liés à la perception du potentiel d'influence sur la situation.

Figure 4. Des flux de l'attention factuelle à l'attention transformatrice, créatrice.

attention fixée sur les données brutes	—> attention orienté sur son potentiel d'influence sur la situation.
la solution le changement dépend des autres	—> la solution le changement dépend (aussi) de moi.

attention fixée sur
contraintes

—> attention orienté sur les
opportunités.

passif accablé par
la situation

—> prêt à se confronter aux
enjeux de la situation.

***Implications de la recherche: Vers une plus grande
efficacité de la gestion des processus d'attention
dans la représentation des problèmes éducatifs***

Nous voulons ouvrir certaines perspectives aussi bien en termes de champs de recherches que d'implications pratiques pour le processus de résolution des problèmes dans le monde de l'éducation. L'analyse de nos observations des points stratégiques fait ressortir deux axes de réflexion: rééquilibrage de la représentation du problème et éthique.

***Vers une approche multidimensionnelle pour le
rééquilibrage de la représentation du problème.***

Les résultats de cette recherche confirme l'importance du travail sur les représentations non seulement pour les processus pédagogiques (Fabre, 1995; Giordan, 1999; Merizow, 1991) mais également pour la résolution de problèmes concrets dans le domaine éducatifs. Nous avons constaté, comme le soutiennent différents chercheurs (Vigotski, 1962; Watzlawick et al., 1975) que lorsque le sujet traite le problème suivant un cadre conceptuel dont il n'a pas conscience, il est comme prisonnier de ce cadre. Ces constatations vont dans le sens des théories qui affirment que dans la compréhension des situations, une représentation peut fonctionner comme outil ou comme un obstacle (Bachelard, 1934/1995; Fabre 1995; Giordan, 1999). Notre étude révèle que lorsque l'éducateur développe la capacité d'envisager le problème suivant diverses représentations ou conceptions il acquiert une flexibilité par rapports aux données du problème. Sur le plan pratique, nous avons constatés que face à une situation de blocage, le porteur du problème peut explorer quatre directions: le dépassement de la perception instantanée et linéaire du temps, l'interaction entre les composantes du

problème et sa globalité, la recherche du sens, l'accroissement du potentiel d'influence sur les données du problèmes .

L'analyse attentive du terrain révèle que les problèmes sont souvent exagérés, sortis de leur véritable contexte; et parfois déconnectés de la réalité. Dans bien des cas on constate que si le porteur du problème possédait des outils adéquats pour réorienter son attention et ainsi poser un regard critique sur sa propre représentation du problème, il serait surpris de constater que la problématique qui l'oppressait est méconnaissable, que les recettes qu'il s'apprêtait à appliquer sont inadaptées.

Le développement de la sensibilité multidimensionnelle, enrichissant le regard du sujet des quatre dimensions décrites précédemment, le rend plus à même de saisir son objet, c'est à dire le problème qui lui est posé, autant qu'il se peut dans son objectivité. La notion d'objectivité en sciences humaines est un élément qui est largement débattu dans les différents paradigmes de recherche. Dans le cadre de notre approche de la résolution des problèmes, nous prenons le terme d'objectivité comme une tension vers l'objet, comme une capacité active du sujet de se distancier de la subjectivité égocentrique de son moi (Piaget, 1994) et de percevoir les situations sous des perspectives différentes. Multiplier les angles de vue du problème – chaque angle étant ici, manière de voir et de sentir – consiste à mettre à jour ses multiples facettes, à se rapprocher de sa nature, à la façon d'un peintre cubiste tournant autour de son modèle, et rassemblant en un même plan (la surface de sa toile) l'ensemble de ses prises de vue.

C'est tout le rapport sujet-objet qui est appelé ici à une redéfinition; à un rééquilibrage: en première analyse, nous dirions que le sujet se retire de la scène pour laisser place à l'objet authentifié, réhaussé aux couleurs et dimensions du temps, de l'espace et du sens. L'approche multidimensionnelle, en combinant sensibilité à soi (potentiel créatif et d'influence) et à ce qui est hors de soi offre à l'acteur la possibilité de dépasser les significations premières et superficielles qu'il greffe à l'ossature réelle du problème, de s'élever au dessus des éléments personnels qui alourdissent la problématique. Dès lors sujet et objet se regardent sous un jour différent, provoquant ainsi un rééquilibrage de la situation.

De même que les stratégies de résolution de problème dont dispose l'acteur dans un domaine donné lui offrent les principales orientations de comportements possibles entre lesquelles il peut choisir (Perkins, 1995), l'élargissement du registre des représentations en tant que générateur potentiel d'attitudes nouvelles a un rôle moteur dans la dynamique engagée de l'interaction de l'acteur avec la situation. La tension vers un rééquilibrage de la représentation apparaît comme une garantie de réussite de la dynamique engagée, tant dans la force même de l'élan que dans son orientation vers la solution optimale.

L'approche multidimensionnelle dans cette perspective nous semble jouer un double rôle de rééquilibrage:

a) ouvrir la conscience de l'éducateur sur les multiples interactions potentielles. Ainsi est créé, un réservoir nouveau d'options possibles, qui constitue une incitation décisive à ne pas se limiter aux représentations types, conventionnelles souvent inadaptées aux caractéristiques spécifiques du domaine éducatif et de chaque situation.

b) être un contrepoids utile et un palliatif efficace aux tendances stérilisantes de rigidité et satisfaction prématurée (Rickards, 1991; Cyert et March, 1963).

La réorientation de l'attention suscite ainsi la remise en question des reflexes d'auto-satisfaction. Elle peut représenter le levier d'un regard renouvelé sur l'habituel, en repoussant le seuil de la satisfaction à des niveaux moins égocentriques, statiques, et de courte vue.

La dimension éthique du rééquilibrage de la représentation du problème

Une des dimensions éthiques du processus de décision, mis en exergue par T. Saaty (1984), consiste à ne pas simplifier à outrance la complexité. Les pratiques courantes montrent qu'il est tentant et facile d'aborder les problèmes compliqués comme les problèmes éducatifs et pédagogiques de façon étroite et parcellaire plutôt que d'explorer des solutions qui se situent dans une optique à long terme, et sont cohérentes pour l'ensemble du système et l'individu.

L'approche du traitement des problèmes par réorientation de l'attention donne également une place centrale à la préoccupation éthique. L'éducateur rendu sensible, multi-dimensionnellement, à son objet ne peut plus faire abstraction de l'autre. L'autre – intérêt général, bien commun, ou simplement le prochain, que je suis supposé aider à résoudre un problème – est définitivement identifié dans l'équation à résoudre comme facteur vivant, inscrit dans un processus temporel et non plus comme inconnue supplémentaire, parasite et entrave à la solution.

Nous avons constaté que gérée sur un mode stimulant, l'interaction devient l'une des clés qui permet de s'ouvrir sur le tout, extirpant l'acteur de la solitude de son problème et l'amenant à la conscience de la dimension plurielle de la situation, de son appartenance à une collectivité. Cet accompagnement de l'autre vers une nouvelle perception, doit éveiller notre attention sur une dimension particulière de l'éthique analysée par J. Mezirow (1991) qui est la responsabilité de l'éducateur dans la remise en question du système de références, des codes et normes de la personne en processus d'apprentissage. Comment s'assurer que l'évolution souhaitée de la vision du problème soit faite dans le respect du système de valeurs du porteur de ce problème? Comment repérer dans quelle mesure ce dernier peut supporter un déséquilibre passager de ses certitudes?

La confrontation à l'exigence éthique implique de développer l'écoute active et de voir l'autre autant que possible dans sa totalité, ce qui passe par une discipline de concentration, et une certaine rétention de soi.

L'un des indices que l'intervention vers l'évolution positive de la perception du problème est conforme à la volonté et aux capacités d'évolution de l'apprenant, est qu'elle suscite une libération d'énergie, ainsi qu'une ouverture sur de nouvelles modalités d'action.

Ce qu'il convient de souligner, c'est que l'élément éthique de prise en compte du caractère complexe, évolutif des problèmes ainsi que de l'intégration du champ de vision et de compréhension de l'autre n'a pas été posé par nous comme un a-priori, mais nous semble résulter de cette exigence sociale générale qui est de résoudre efficacement des problèmes. La réorientation de

l'attention apparaît comme un processus complexe, multidimensionnel, et donc difficile à maîtriser. Cette première tentative de formalisation des points de passages vers la représentation plus efficace des problèmes nous paraît ouvrir des perspectives de recherche prometteuses dans les domaines de l'apprentissage et de la résolution des problèmes, fondées sur des processus interactifs d'interprétation et de création du savoir. Il semble particulièrement intéressant d'approfondir la question des relations synergiques entre les différents points de passage et d'étudier les interactions de la perception multidimensionnelle avec les théories du développement – par exemple les stades de développement moraux de Kolberg (1981), la psychanalyse de la connaissance de Bachelard (1934/1995), les théories de la complexité de Morin (1991), et en particulier, l'influence possible, sur la réorganisation créative des informations.

ACKNOWLEDGMENT

Je remercie Mr Charles C.M. Benloulou de sa collaboration à la mise au point définitive de ces quelques pages

BIBLIOGRAPHIE

- Argyris, C. (1977). Double loop learning organizations. *Harvard Business Review*. September-October, 115-125.
- Bartunek, J.M. (1984). Changing interpretative schemes and organizational restructuring: The example of a religious order. *Administrative Science Quarterly*, 29, 355-372.
- Bachelard, G. (1995). *Le nouvel esprit scientifique* (5th edition). Paris: P.U.F. (Première Édition 1934).
- Bazerman, M.H. (1994). *Judgment in managerial decision making* (troisième édition), New York: John Wiley & Sons.
- Barth, B.M. (1995). Présentation générale: L'émergence d'une psychologie culturelle et les processus d'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 111, 5-10.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (1991). *Reframing organizations: Artistry, choice and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1995). Y A-t-il une fin aux révolutions cognitives? *Revue Française de Pédagogie*, 111, 73-84.

- Crozier, M. (1988). Une approche sociologique des stratégies dans les organisation. *Revue Française de Gestion*, 67(1), 61-63.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Motivation and creativity: Towards a synthesis of structural and energetic approaches to cognition. *New Ideas in Psychology*, 6(2), 159-176.
- Cyert, R.M. et March, J.G. (1963). *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dewey, J. (1919). *How we think*. Boston: Heath.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The structure of inquiry*. New York: Putman.
- Einstein, A & Infeld, I. (1938). *The evolution of physics*. New York: Simon & Schuster.
- Fabre, M. (1995). *Bachelard éducateur*, Paris: P.U.F.
- Forward, D. (1989). A guide to action research. In P. Lomas (Ed.), *The management of change* (pp. 29-40). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gaziel, H. et Warnet, M.M. (1993). Les facteurs déterminant les intentions de changement de profession chez les enseignants. *Les Sciences de L'éducation, Pour l'ère Nouvelle*, 6, 5-26.
- Gaziel, H. et Warnet, M.M. (1998). *Le facteur qualité dans l'école de l'an 2000*. Paris: P.U.F. Pédagogie D'aujourd'hui.
- Giordan, A. (1999). Apprendre. Paris: Belin.
- Henle, M. (1975). Fishing for ideas. *American Psychologist*, 38(8), 795-799.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral education*. New York: Harper & Row.
- Martinet, A.C. (1993). Stratégie et pensée complexe. *Revue Française de Gestion*, 93, 64-72.
- Morin, E. (1991). *La méthode 4. Les idées*. Paris: Le Seuil.
- Merizow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Owens, R.G. (1982). Methodological rigor in naturalistic inquiry: Some issues and answers. *Educational Administration Quarterly*, 18(2), 1-21.
- Patton, M. (1980). *Qualitative evaluation methods*. California: Sage.
- Perkins, D. (1995). L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 111, 57-71.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoel-gonthier.
- Piaget, J. (1994). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant, neuvième édition*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Puk, T. (1996). The integration of Extrarational and rational learning processes: Moving towards the whole learner. *Journal of Educational Thought*, 30(2), 119-135.

- Rist, R.C. (1982). On the application of ethnographic inquiry to education: Procedures and possibilities. *A Journal of Research in Science Teaching*, 19, 439-450.
- Rickards, T. (1991). Innovation and creativity: Woods, trees and pathways. *R & D Management*, 21(2), 97-108.
- Saaty, T.L. (1984). *Décider face à la complexité*. Paris: Entreprise Moderne D'edition.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, G.S. & Bruce, R.A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path-model of individual innovation in the work place. *The Academy of Management Journal*, 57(3), 560-607.
- Sergiovanni, T.J. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective*, Boston: Allyn and Bacon.
- Simon, H.A. (1993). Decision making: Rational, nonrational, and irrational. *Educational Administration Quarterly*, 29(3), 392-411.
- Simpkins, W.S. (1990). Rationality, imagination and advocacy in educational research. *Journal of Educational Administration*, 28(3), 48-66.
- Sternberg, R.J. et Wagner, R.K. (1986). *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. New York: Cambridge University Press.
- Vygotski, I. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Walker, W.G. (1989). Leadership in an age of ambiguity and risk. *Journal of Educational Administration*, 27(1), 7-18.
- Wallace, M. (1991). Flexible planning: A key to the management of multiple innovations. *Educationnal Management and Administration*, 19(3), 180-191
- Wasserstein-Warnet, M.M. (1998). Non-routine strategies in dealing with ill-structured problems in schools. *Studies in Educational Administration and Organization*, 22(1), 157-180.
- Watzlavick, P., Weakland, J.H. & Fisch, R. (1975). *Change: Principles of problem formulation and problem resolution*. New York: Norton.
- Yin, R.K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills: Sage.

Marc M. Wasserstein-Warnet obtained his Phd. from Pantheon-Sorbonne University in Paris, graduated from the European Business School as an international consultant in educational management and leadership, and is currently a lecturer in the Bar-Ilan University School of Education, Israel. He has published a book on the school of the future and the quality process, and numerous articles in international educational peer-reviewed journals. Presently he is engaged in the following research projects: the investigation of the impact of different cultural approaches on schooling in the education system, managerial and cognitive strategies to create new perceptions in innovation problems and planning in schools, the role of positive thinking in the process of solving problems in schools, development of creativity and motivation in educational systems, and a comparative analysis of Judaism and modern theories on creativity, leadership, and motivation in education.

