

Représentations et Significations de Savoirs Scolaires*

Maria Luisa Schubauer-Leoni
Anne-Nelly Perret-Clermont
Universités de Genève et Neuchâtel, Suisse

Comment et pourquoi se construisent entre maître et élèves ces *significations partagées* que nous appellerons «savoirs scolaires». Nous avons observé des processus dynamiques de reconstruction constante de la réalité à connaître: les représentations des élèves, mais aussi celles des enseignants, apparaissent intéressantes à saisir en tant qu'éléments médiateurs au sein de la communication qui s'instaure entre ces acteurs de la relation d'enseignement-apprentissage. A la fois parce qu'elles permettent la dévolution de savoirs du maître aux élèves et parce qu'elles sont au centre de la négociation qui s'instaure à propos des savoirs à enseigner et à apprendre, les représentations tendent vers une appréhension commune et synchronisée de la situation et de la tâche. Mais elles sont riches aussi de malentendus et de glissements de significations.

Dans notre propos nous tenterons de situer les représentations des élèves et des enseignants dans le *contexte social, institutionnel et interpersonnel* qui engendre, porte et qualifie ces conceptions que certains disent «naïves». Nous nous intéresserons donc non seulement à ces savoirs mais aussi aux significations qu'ils peuvent revêtir pour les uns et pour les autres en les considérant non pas en soi (comme des entités internes au sujet connaissant ou comme des *a priori* à atteindre) mais dans la contingence des interactions sociales qui les produisent ou les révèlent.

Quel est donc, sur le plan scolaire, le statut d'une représentation dite «naïve»? En d'autres termes, nous nous demanderons *pour qui une représentation est-elle «naïve»?* Répondre à cette question c'est prendre en compte les *fonctions* d'une telle pensée «naïve» (ou «ignorante») et entrer dans l'observation des mécanismes qui président à la pratique de l'enseignement lorsqu'il vise à substituer des savoirs scolaires à des représentations «naïves».

Nous allons donc rappeler le cadre institutionnel et didactique, et proposer de dissocier, provisoirement et dans un but heuristique, les représentations relatives aux *savoirs enseignés* et les représentations relatives aux *conditions d'accès à ces savoirs*.

1. Les représentations des savoirs enseignés et les représentations relatives aux conditions d'accès à ces savoirs

Ces deux types de représentations ont été traditionnellement étudiées de façon dissociée en donnant ainsi lieu à des travaux et à des conceptualisations théoriques disjointes: certaines recherches portent sur les représentations que les élèves se font de certains savoirs scolaires (Allal et al., 1978; Giordan, 1983; Joshua & Dupin, 1984; Moniot, 1984; Nimier, 1985; etc.) d'autres travaux sont davantage axés sur l'étude des représentations et des attributions

* Nous remercions le Fonds National suisse pour la Recherche Scientifique qui a soutenu les recherches et les théorisations présentées ici (Contrat no 1.372-0.86 Perret-Clermont et Schubauer-Leoni)

causales des élèves en matière d'échec et de réussite à l'école, donnant du coup relativement peu de place aux contenus spécifiques d'enseignement (Doise et al, 1976; Deschamp et al, 1982; Perrenoud, 1986; Hewstone et al, 1982...).

Dans le but de mieux comprendre ce qui se passe au sein d'interactions didactiques spécifiques, il nous semble très important d'articuler ces deux univers de recherche pour tenter notamment de saisir les *rapports différents aux savoirs* chez le maître et chez l'élève. De tels rapports aux savoirs ne semblent en effet pas étrangers aux stratégies de réussite qu'ils considèrent comme étant plus ou moins «payantes» pour la suite de la scolarité et éventuellement pour la vie professionnelle future. En d'autres termes nous nous posons la question suivante: *comment les élèves et les enseignants se représentent ils la maîtrise de savoirs spécifiques et la réussite scolaire et quels liens de dépendance unissent ces représentations?*

Dans cette perspective théorique, les représentations scolaires ne peuvent être saisies (et leur éventuelle part de «naïveté» ne peut être mise en évidence) sans tenir compte du contexte didactique qui en permet et perpétue l'existence. Nous prendrons donc en compte cette dimension de la problématique en proposant de considérer la relation d'enseignement comme une relation triangulaire réunissant maîtres-élèves et savoirs, relation régie par un «contrat didactique» (Schubauer-Leoni, 1986 et 1988 à paraître).

2. Le contrat didactique comme générateur de représentations

Réunis dans le même espace quotidien de la classe, maître et élèves fonctionnent d'après le système de règles implicitement établies par le contrat didactique qui «oblige» le maître à enseigner et les élèves à apprendre les savoirs fixés par l'institution scolaire comme savoirs dont il faut prouver ensuite qu'ils sont appris (pratique d'évaluation). Ce contrat, puisqu'il est constitué par les attentes réciproques maître-élèves à propos du savoir du moment, participe à la formation des représentations que les élèves et l'enseignant se font successivement des savoirs enseignés et des rôles spécifiques et complémentaires qu'ils sont amenés à jouer au sein de la classe et de la relation didactique. L'existence et la fonction du contrat didactique ont été mises en évidence par différents travaux de didactique des mathématiques (Brousseau, 1981; Chevallard, 1983) et nous avons nous-mêmes conduit des recherches montrant la pertinence de ce concept pour rendre compte des comportements des élèves dans différents contextes d'enseignement de notions mathématiques (Schubauer-Leoni, 1986 et 1987). Dans cet exposé nous ferons appel au contrat didactique non seulement pour interpréter les comportements observés chez les élèves en train de répondre à des tâches scolaires, mais aussi pour saisir le sens des représentations manifestées dans leurs discours par des élèves et des enseignants d'école primaire sur les mathématiques et le pourquoi de la réussite et de l'échec dans cette branche.

Concernant les comportements des élèves tels qu'attendus et provoqués par l'enseignant, nous proposons d'en considérer deux aspects permettant de discuter, sous deux angles différents, ce qui peut relever d'une éventuelle «naïveté» de l'élève aux yeux de l'enseignant (cf section 3).

— D'une part nous prendrons en compte le *fonctionnement habituel* de la progression organisée des savoirs scolaires pour mettre ainsi en évidence la fonction des *connaissances «naïves»* dans la gestion scolaire du temps didactique par l'enseignant (cf 3.1).

— D'autre part nous allons considérer des *comportements d'élèves* que les enseignants s'accordent à désigner comme *aberrants* ou en tout cas comme totalement inacceptables à leurs yeux. Nous verrons alors que selon la logique des élèves — et leur interprétation du contrat didactique — de telles manifestations relèvent pourtant d'une lecture de la réalité qui lie étroitement la tâche demandée et ce qu'ils estiment être les conditions d'acceptabilité de leurs réponses (cf 3.2).

Enfin nous traiterons des représentations déclarées par les élèves et les enseignants dans

le contexte d'un questionnaire écrit (cf section 4): les théories «naïves» des uns relatives au pourquoi on réussit ou on échoue dans telle branche scolaire rejoignent-elles les représentations «naïves» des autres? Ou bien assistons-nous à deux univers de pensée trahissant des lectures totalement différentes de «la» réalité scolaire pourtant vécue quotidiennement et conjointement?

Epingler le «naïf» pour lui même, avec l'ensemble des connotations a-scientifiques qu'il comporte habituellement, nous paraît peu fertile pour avancer dans la compréhension fondamentale des faits d'enseignement et pour concevoir des propositions didactiques nouvelles. N'est-on pas facilement *conquis* par l'«innocence», la «spontanéité» avec laquelle les élèves — surtout les plus jeunes — nous font part de leurs représentations du monde? Mais ne sommes-nous pas tout aussi facilement *indignés* par l'«ignorance» dont témoignent certains adolescents et adultes que l'école a en principe initiés aux «savoirs savants»? Sans parler de l'*étonnement* que l'on peut ressentir face à certaines «incompétences» du côté des enseignants censés savoir! De plus lorsque le débat porte sur des phénomènes aussi controversés que la réussite et l'échec dans telle discipline scolaire ne croit-on pas alors utile de quitter la sphère scientifique au profit du plan idéologique? Du coup ne glisse-t-on pas purement et simplement dans le domaine de l'opinion et de l'échange de valeurs?

Dans tous ces cas de figure la *fonction* d'une pensée de sens commun dans un contexte social donné est alors oblitérée et les contenus des représentations apparaissent naturalisés. Afin de rendre compte à la fois des processus de rationalisation et de socialisation à l'oeuvre dans les démarches de connaissance (les apprentissages scolaires n'étant qu'un cas particulier de cette acculturation) la notion de *place* occupée par chaque individu dans l'espace social apparaît déterminante; l'articulation des systèmes de places en présence (notamment la place du maître par rapport à celle de l'élève les rôles que chaque place comporte mutuellement) peut nous guider dans la recherche d'une articulation éventuelle des systèmes de représentation de chacun.

3. Les comportements des élèves dans la pratique scolaire

3.1 La gestion de la «naïveté» des élèves face à la progression du savoir

Dans le contrat didactique c'est au maître que revient la gestion du temps didactique. Jour après jour il conçoit la suite des activités auxquelles il veut soumettre ses élèves afin qu'ils apprennent le programme dans un laps de temps donné. A cette fin il découpe l'ensemble du savoir à enseigner en tâches diverses et consécutives, assignant à chacune une fonction particulière: *tâches d'apprentissage* insérées dans une leçon magistrale ou amenées par des travaux en groupes; *tâches de consolidation* et d'exercice des savoirs à peine abordés; *tâches d'évaluation* au cours desquelles les élèves devront donner la preuve d'avoir appris les savoirs enseignés.

Selon l'épistémologie de l'enseignant, et la représentation qu'il s'est construite des savoirs spécifiques à enseigner à tels ou tels élèves, ces différentes phases prend des formes variées (certaines épistémologies favorisent un découpage très fin et progressif du savoir qui est alors organisé de façon à faciliter le cumul additif des connaissances chez les élèves; d'autres épistémologies font davantage appel à des apprentissages nécessitant des dépassements conflictuels de représentations chez les élèves et comportent alors des activités avec des sauts qualitatifs dans le traitement de l'information), mais toutes sont régies par une volonté organisée du maître d'amener l'élève à passer d'un stade de savoir ancien à un autre de savoir nouveau. Or cette *dialectique ancien-nouveau* n'est-elle pas pensable comme un *dépassement constant* de «savoirs naïfs»? Par le jeu du contrat didactique, un savoir aujourd'hui nouveau et approché naïvement par les élèves (dans ce cas le maître ne sanctionne pas les comportements d'ignorance à propos de ce savoir) est dévoilé par l'enseignant qui enseigne ce qui est nouveau et lève par la même occasion le droit à la naïveté de la part de l'élève. Ainsi par exemple les élèves n'ayant travaillé que dans les entiers naturels peuvent impunément déclarer «5 moins 7 c'est pas possible», tandis que les *modifications* introduites *dans le contrat didactique* par

l'introduction de l'ensemble R déplacent à la fois les exigences du maître et le seuil de naïveté de l'élève qui doit désormais savoir répondre « $5-7=-2$ ».

Les modifications que le maître fait subir au contrat didactique au cours du temps apparaissent comme des modifications implicites quant à ce qu'il est en droit d'attendre des élèves et modifient du coup ce qui est admis comme «représentations naïves» de leur part. Il s'agit donc là d'une sorte de gestion des valeurs scolaires du savoir, omniprésente et tacitement admise à la fois par les maîtres et par les élèves.

3.2 L'émergence chez les élèves de «naïvetés» non acceptables par l'enseignant

Dans la section précédente (3.1) nous avons traité du fonctionnement habituel de prise en compte des savoirs «naïfs» par l'enseignant mis en évidence l'existence et l'acceptabilité de comportements «naïfs» à l'intérieur du contrat didactique le plus courant. Or le contrat présuppose notamment que les tâches proposées par l'enseignant comportent des *questions légitimes et pertinentes*. En mathématiques élémentaires une telle légitimité est par exemple représentée par des *questions-problèmes comportant nécessairement une solution et si possible une seule* (nous indiquons par une telle affirmation davantage une norme scolaire particulièrement répandue qu'une règle intrinsèque des mathématiques; d'autres contrats didactiques pouvant tout à fait être conçus de façon à intégrer d'autres clauses que celle que nous venons d'énoncer!). En vertu de cette clause du contrat didactique habituellement en vigueur, toute question ne comportant pas de solution au problème posé est illégitime (il s'agirait donc d'une tâche «hors contrat»).

Quels comportements seraient alors à disposition d'élèves qui auraient identifié la *rupture du contrat*? Se considèrent-ils en droit de manifester leur désapprobation en faisant savoir à l'enseignant l'hérésie de sa question? Ou s'efforceront-ils de reconsidérer la tâche et de lui attribuer un autre sens que celui premièrement perçu afin qu'elle entre tout de même dans le contrat didactique en vigueur? Ou encore vont-ils chercher d'autres solutions «intermédiaires» et, si oui, lesquelles?

Afin d'illustrer ce type de situation dans l'enseignement élémentaire considérons une tâche désormais classique reprenant le paradigme des problèmes du type «sur un bateau il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine?». Ce genre de questions avait été posé par des chercheurs (Equipe élémentaire de l'IREM de Grenoble, 1980) à des élèves d'école primaire, qui devaient ensuite se prononcer sur «ce qu'ils pensaient du problème». Conçu comme un problème «absurde» par ces chercheurs, le problème est pourtant «résolu» par la majorité des élèves en 2^e année primaire qui n'expriment pas non plus de doute sur le problème lui-même! En revanche en 4^e et 5^e années la majorité des élèves affirme en revanche qu'il n'est pas possible de répondre à la question. Ce type de situation, repris ensuite par d'autres chercheurs (voir notamment S. Baruck, 198...) a également été réanalysé à la lumière du concept de contrat didactique (Chevallard, 1983) en permettant du coup de déplacer le jugement premier d'«absurdité» dans le sens d'une prise en compte plus complexe des différents paramètres qui déterminent l'acceptabilité et la légitimité d'une question selon les termes du contrat: l'élément le plus important du contrat résidant justement dans le fait que l'élève n'est pas appelé à commencer par interroger la légitimité même de la question avant de mobiliser des éléments spécifiques de réponse. Ce qui veut dire, en d'autres termes, que la légitimité de la question doit habituellement être considérée comme allant de soi.

C'est d'ailleurs dans son ensemble que le contrat didactique fonctionne sans être pensé comme tel. Ainsi, à moins d'avoir été tout spécialement initiés à une analyse théorique en termes de contrat entre les trois instances de l'acte didactique (M-E-S), les enseignants font plutôt intervenir des instances isolées (tour à tour c'est l'élève qui est en cause, ou l'enseignant, ou encore le programme, l'institution scolaire, la famille, et plus loin la société) lorsqu'ils attribuent des significations aux dysfonctionnements de la réalité scolaire.

Face à un problème du type «âge du capitaine» certains enseignants avec qui nous avons travaillé cachent mal une certaine gêne (a l'idée que leurs élèves ne dénoncent pas une telle «absurdité»? ou que nous mettions ainsi en péril le fonctionnement «heureux» du contrat didactique?); d'autres se montrent «intéressés» par les réactions enfantines et leur possible logique «défaillante»! (le problème est alors placé dans le camp de l'élève uniquement?). D'autres encore, semblent soulagés à l'idée que les élèves «mûrissent» avec l'âge et tombent moins facilement dans le «piège»! (cf. résultats de la recherche grenobloise). Autant de signes qui montrent qu'il s'agit bien là d'une tâche perçue comme «hors contrat».

Les élèves de 10-11 ans (5P) et 11-12 ans (6P) du canton de Genève que nous avons interrogés, en leur posant le problème suivant: «Dans une classe il y a 12 filles et 15 garçons, quel est l'âge de la maîtresse?» ont, non obstat leur âge (!) très largement répondu que la maîtresse a 27 ans! La passation a été menée collectivement dans trois classes (l'expérimentatrice s'adressant à l'ensemble des élèves, chacun répondant ensuite par écrit) et individuellement, par des entretiens en face-à-face avec une trentaine d'élèves de deux autres classes (interrogation en dehors de la classe selon le modèle classique de la situation de test psychologique). Les données tout récemment recueillies dans ce contexte de recherche nous permettent d'ores et déjà de saisir un certain nombre d'indices interprétatifs quant au sens des réponses des élèves.

Les élèves avaient répondu d'abord à d'autres problèmes qui ont joué le rôle de validation de l'ensemble de l'intervention expérimentale (la première tâche choisie a été présentée à la classe par l'enseignant lui-même, dans les termes d'un travail habituel). Le problème «âge de la maîtresse» a été posé par l'expérimentatrice mais en présence de l'enseignant qui, par ses remarques, sourires, acquiescements, etc. a participé à créer du sens autour de la question. Ainsi par exemple, dans une classe le hasard a voulu que la maîtresse soit effectivement âgée de 27 ans (information connue des élèves), or cet élément a fonctionné comme facteur de vérité: «c'est vrai», c'est «juste» ont déclaré les élèves qui ont ainsi vu le problème comme une devinette pour qu'ils puissent nous dire l'âge de leur maîtresse. Toute discussion sur le principe même d'un problème du même type pouvant du coup difficilement être entendue.

Dans une autre classe c'est l'enseignant lui-même qui a brisé en premier le silence face à la question, en rigolant, et en déclarant avant les élèves: «pourquoi pas 27 ans?». Du coup le doute s'installe et «seulement» 36% des élèves écrira «27 ans» sur la feuille.

Les observations des réactions des élèves lors de la consigne tendent par ailleurs à montrer que la plupart des élèves écarquillent les yeux ou murmurent «c'est débile», «on peut pas savoir» et pourtant lorsqu'il faut écrire une réponse sur le papier combinent leur réponse «juste» contre un 27 ans considéré «naïf» par l'adulte? Certains élèves essaient différentes solutions possibles ($12 \times 15 =$; $15 : 12 =$; $15 - 12 =$, ...) qu'ils écartent ensuite parce qu'elles s'avèrent à leurs yeux encore moins plausibles que le « $12 + 15 = 27$ », «qui va bien pour une maîtresse». Les discussions a posteriori que nous avons organisées à propos de la tâche mettent clairement en évidence l'analyse que l'élève fait des conditions d'acceptabilité de sa réponse selon le contrat didactique en vigueur: d'abord tout problème posé à l'école a toujours une solution (les exceptions relevées par les élèves sont imputées à des erreurs de frappe dans les manuels, à des «gags» que l'on rencontre éventuellement en marge de l'école: «nous avons fait ce genre de problèmes en classe de neige, pour nous amuser» déclare un élève en désignant ainsi le côté «hors contrat» de la tâche). Le présupposé d'existence d'une solution est implicitement lié à une *norme morale de l'école* «on a pas le droit de faire chercher et encore chercher les élèves s'il n'y a pas de solution» dit une élève qui trouve que si cela nous amuse, cela ne les divertit par contre pas du tout, eux, les élèves!

D'autres élèves encore estiment que si vraiment il n'y a pas de solution possible (chose tout de même pas normale) ce type de tâche sert peut-être à sonder leur intelligence, «voir si on est malin», disent certains, «voir si on réfléchit bien et peut-être nous aider»... «ou décider si on doit aller dans un groupe de moins forts» «ou dans une classe spéciale...», «ça sert à souhaiter bon anniversaire maîtresse» dit une élève en rigolant... autant de constats qui montrent que la seule façon de rendre légitime une activité qui n'est pas orthodoxe

dans le contexte habituel de la classe est de changer son contexte et de lui fabriquer alors un contrat ad hoc (le contrat de la situation de test psychologique par exemple). Quoi qu'il en soit, les élèves semblent pratiquement unanimes pour affirmer que face à la demande d'une réponse écrite ils ont intérêt à *toujours répondre quelque chose*, à *ne pas laisser la feuille blanche*: «le maître penserait qu'on a même pas essayé de réfléchir», «c'est comme si on avait rien fait...», «si c'est faux il peut nous corriger, autrement, si on met rien, il ne sait pas ce qu'on a pas compris».

Le rôle de l'élève, voire son métier, consiste donc bien à répondre en utilisant les informations fournies par l'adulte, et ensuite à remettre le travail revient dans le camp du maître qui corrige, aide, et précise si nécessaire les nouveaux termes du contrat. Or une telle lecture de la réalité scolaire dépasse la tâche elle-même en l'inscrivant dans un ensemble de pratiques quotidiennés. La soi-disant «naïveté» de la réponse de l'élève prend appui sur une logique d'ensemble de ce qui est permis ou interdit, valorisé ou non dans le travail scolaire de tous les jours?

4. Les représentations déclarées par les élèves et par les enseignants

Afin d'illustrer notre thèse relative à la co-construction des représentations et des significations des réalités scolaires par les élèves et les enseignants, nous allons passer, pour conclure, du plan des inférences à partir des comportements observés à celui des représentations déclarées par les acteurs eux-mêmes.

Dans une première enquête (Schubauer-Leoni, 1988 à paraître) auprès d'élèves d'école primaire, nous avons prié les sujets de faire des associations au mot inducteur «mathématique». Nous avons constaté de fortes fréquences d'apparition des mots «calcul» et «addition». La représentativité des activités de «calcul» pour parler des mathématiques, voire la typicalité aux yeux des élèves de ce genre de tâche scolaire, trouve confirmation aussi dans les réponses des élèves à des tâches consistant à inventer des exercices de mathématiques pour d'autres élèves: les listes d'opérations à effectuer abondent. L'apparente banalité de cette polarisation réductionniste des élèves sur le contenu relatif aux 4 opérations semble refléter les pratiques de l'école élémentaire qui doivent une grande place aux techniques de calcul.

En nous intéressant par ailleurs aux raisons données pour expliquer d'une part «pourquoi un élève échoue (mauvaises notes) en mathématiques» et d'autre part «pourquoi un élève réussit en mathématique», nous voyons émerger d'autres éléments importants des univers représentationnels du maître et de l'élève.

Sans entrer ici dans le détail des attributions causales qui nécessiterait la prise en compte d'un univers théorique fort complexe et étendu, nous rapporterons quelques éléments d'un questionnaire et afin de poser une fois encore le problème de «quelle naïveté» apparaît comme partagée ou non, entre enseignants et élèves, à propos des causes de réussite et d'échec en mathématiques.

Première constatation importante apparaissant dans les réponses des enseignants et des élèves: la *polarisation sur l'élève*, identifié comme étant à l'origine aussi bien de son échec que de son succès. Décrit très souvent en termes de *manques* par l'enseignant («manque de logique», «manque d'abstraction», de «réflexion», «d'esprit scolaire...»), il apparaît comme «nul», «pas fort», «pas concentré», «pas doué», etc. dans la bouche des élèves lorsqu'ils expliquent pourquoi un élève a de mauvaises notes en mathématiques. Ce même enfant «ne comprend pas les consignes» selon l'enseignant et «ne se donne pas la peine de comprendre» d'après les élèves. Bref, du côté des élèves l'intégration de la norme pédagogique faite d'*étude*, de *travail*, d'*écoute*, de *concentration*, d'*effort* et de *volonté* est évidente et constitue la rhétorique la plus utilisée pour parler de l'échec de l'apprenant. Quant aux enseignants ils paraissent davantage situer le «problème» dans des qualités intrinsèques à l'élève, ses «prédispositions», son «développement personnel».

Le rapport au savoir est plus directement manifesté par les élèves que par les enseignants: les premiers s'expriment volontiers en termes de «il n'aime pas cette branche», tandis que les enseignants privilégient la version «a peu d'intérêt pour la branche», critère d'ailleurs moins souvent invoqué par les élèves eux-mêmes!

Côté *contenus*, seul le «livret» (table de multiplication) est explicitement mentionné comme objet d'enseignement et d'apprentissage: «ne connaît pas ses livrets!» disent conjointement maître et élèves à propos de l'enfant en échec en mathématique. Nous retrouvons donc là l'importance prise par les 4 opérations et le calcul en général comme dans les associations de mots citées plus haut.

Quant au *maître*, il est le grand absent des causes à la fois d'échec et de réussite. Les élèves ne discutent pas son droit de donner des mauvaises notes mais ne le considèrent pas non plus responsable des réussites en mathématiques des élèves. Les enseignants s'attribuent quelques responsabilités en cas d'échec (ex: «l'enseignant n'a pas assez travaillé le concret» ou «la matière n'est pas amenée de façon suffisamment simple») et invoquent éventuellement une «relation maître-élève satisfaisante» pour expliquer les réussites (nous n'avons par contre pas relevé de «relation insatisfaisante» en cas d'échec!).

De ce bref tableau, il apparaît qu'en privilégiant la responsabilité de l'élève dans le processus d'apprentissage, les deux partenaires de la relation d'enseignement semblent partager, de ce point de vue du moins et avec chacun son vocabulaire spécifique, les explications des causes de succès et d'échec en mathématique. Or, on pourrait longuement débattre sur de telles théories «naïves» dont bien des chercheurs ont décrit les biais et les implications pratiques, en matière de remédiation notamment.

Vaste problématique que celle des représentations partagées entre maîtres et élèves, qu'elles soient «naïves» ou non.

Références

- Allal, L., Davaud, C. & Fete-Padlina, A. (1978). Attitude à l'égard de l'apprentissage de l'allemand, enquête auprès des élèves des trois degrés du cycle d'orientation. *Cahiers du Centre de Recherches Psycho-Pédagogiques*: Genève, Cycle d'Orientation.
- Baruk, S. (1985). *L'âge du capitaine*. De l'erreur en mathématiques. Paris: Seuil.
- Brousseau, G. L'échec et le contrat, *Recherches*. 41, pp. 177-182.
- Cheyallard, Y. Remarques sur la notion de contrat didactique. Texte d'un exposé donné à Avignon le 15/1/83.
- Deschamps, J.C., Lorenzi-Cioldi, F. & Meyer, G. (1982). *L'échec scolaire. Elève modèle ou modèles d'élèves?* Approche psychosociologique de la division sociale à l'école. Lausanne: Ed P.M. Favre.
- Doise, W., Meyer, J. & Perret-Clermont, A.N. (1976). Étude psychosociologique des représentations d'élèves en fin de scolarité obligatoire. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, 2, pp. 15-28.
- Equipe «élémentaire» de l'Irem de Grenoble (1980). Quel est l'âge du capitaine? *Bulletin de l'APMER*, 323, pp. 235-243.
- Giordan, A. (1983). *L'élève et/ou les connaissances scientifiques. Approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves*. Coll. Exploration, Berne: P. Lang.
- Hewstone, M., Jaspars, J. & Laljee, M. (1982). Social representations, social attribution and social identity: the intergroup images of «public» and «comprehensive» schoolboys. *European Journal of Social Psychology*, 12, pp. 241-269.
- Josuha, S. & Dupin, J.J. (1984). Schematic diagrams representation and type of reasoning in basic electricity. *Actes de l'Atelier International «An inventory of research results concerning the representation of students' knowledge in electricity and its uses for the improvement of teaching»*. Ludwigsburg.
- Moniot, H. (1984). *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. Coll. Exploration, Berne: P. Lang.
- Nimier, J. (1985). *Les maths, le français, les langues... A quoi ça me sert?* l'enseignant et la représentation de sa discipline. Paris: Cédic/Nathan.

- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Droz, Lausanne.
- Perret-Clermont, A.N. & Bell, N. (1987). Learning and instructional interactions. *In*: E. de Corte, H. Lodewijks, R. Parmentiers, P. Span (Eds.) *Learning and Instruction*. London: Pergamon Press.
- Perret-Clermont, A.N. & Nicolet M., (Eds). (à paraître). *Interagir et connaître*.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1986). Le contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestes par les élèves en mathématique. *Journal européen de psychologie de l'éducation*, vol. 1, n° 2 pp. 139-153
- Schubauer-Leoni, M.L. (1986). Maître-élève-savoir: analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique, thèse de doctorat de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Genève. P Lang, coll Exploration, ([1988 (à paraître)], Berne.