

## PSYCHOLOGIE SOCIALE DE L'APPRENTISSAGE ET MIGRATION CULTURELLE

Anne-Nelly Perret-Clermont

Ce texte a été présenté aux enseignants et chercheurs en psychopédagogie réunis dans le cadre du Forum "Identité culturelle et prime enfance" de l'Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire (Bruxelles, 16-18 mars 1984). Les questions suivantes sous-tendaient les travaux de ces journées:

*A quelles conditions la communication entre le maître et l'élève peut-elle permettre l'épanouissement intellectuel de celui-ci ? Quelle est la dynamique à la fois affective, cognitive et sociale qui sous-tend l'apprentissage ? Les enfants de migrants rencontrent-ils des difficultés spécifiques auxquelles les enseignants peuvent répondre ?*

Par ces propos nous voulions, d'une part, tenter d'articuler entre eux différents plans de réalité qui sont souvent traités indépendamment les uns des autres alors qu'ils sont en fait en étroite connexion; nous voulions souligner l'importance des enjeux et des paradoxes de la problématique de l'éducation d'enfants de *migrants* dans des milieux culturels *sédentaires*; et, d'autre part, nous espérions que ces quelques repères théoriques puissent encourager à jalonner ou instrumenter des démarches inventives dans la pratique des personnes concernées: maîtres, psychologues et, peut-être aussi, parents et mouvements communautaires.

Nous commençons par un examen des composantes de cet "instrument" psycho-social particulier auquel les écoles recourent pour instruire et socialiser: *la situation didactique*. Ensuite nous attirerons l'attention sur l'étroite intrication qui existe entre les processus cognitifs relationnels et sociaux dans l'apprentissage; pour nous tourner finalement vers le déracinement qu'entraînent les différentes formes de *migration culturelle* (qui ne sont pas toutes des migrations géographiques).

### 1. La situation didactique et ses enjeux

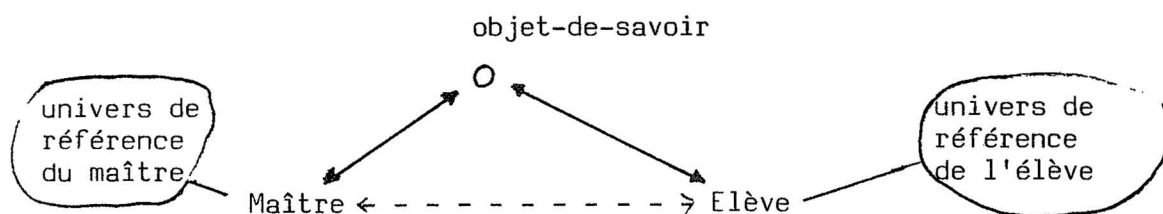
L'école obligatoire de nos sociétés contemporaines a été instituée notamment comme instrument d'instruction de la masse

des enfants d'une société. Elle est chargée de leur transmettre l'art de lire, d'écrire et de calculer mais aussi, et de plus en plus, de les initier à une société complexe avec sa foule de connaissances, de techniques, de langues, de savoir-faire professionnels, et ses références aux discours légitimés tant dans le domaine de la science que de la culture.

Comment s'y prend-elle ? En instituant des personnes comme maîtres et professeurs ; des savoirs comme contenus de programme scolaire ; des résultats d'examens comme objectifs pédagogiques et comme caractéristiques de personnalité des élèves ; des lieux spatiaux et temporels comme situations d'enseignement ; et une série de manuels et d'instruments comme moyens d'instruction.

Dans ce contexte, la *situation didactique* se caractérise par le fait qu'elle met en présence un adulte, enseignant, chargé d'un savoir ou d'un savoir-faire qu'il doit transmettre à un élève (qui est en général un enfant) considéré ignorant de ce savoir. L'élève doit apprendre *et* démontrer qu'il a appris. (Notons, en passant, que bien souvent on requiert de l'élève qu'il apprenne et *en même temps* qu'il démontre qu'il sait ... situation paradoxale, productrice par ce fait même de bien des difficultés scolaires).

Par un petit schéma nous pouvons suggérer d'examiner à quelles conditions l'élève pourra recevoir et s'approprier - faire sien - l'objet-de-savoir que le maître lui présente.



En classe le maître se présente à l'élève avec son "*enseigne*" (selon l'expression de S. Pain): le savoir, sorte d'emblème de sa personne et de son rapport au monde, portion paradigmatique de l'univers de connaissances que l'élève est ainsi invité à connaître. Portion seulement, car aucune communication - de toutes façons, même en faisant fi des contraintes horaires - ne peut être totalement explicite: comme nous

le montre bien la linguistique contemporaine, la communication repose toujours sur des contextes partagés qui structurent l'implicite, sur l'"architecture d'une intersubjectivité" (Rommetveit, 1976).

Pourquoi apprendre ? Pourquoi l'élève rechercherait-il à saisir la connaissance que le maître lui présente ? Quels sont les enjeux de la situation (Perret-Clermont 1984) et ses risques pour l'apprenant (Pain 1980) ? Quel est l'univers de référence de l'enseignant: à quels connaissances, savoir-faire et pratiques, à quelles expériences personnelles ou collectives, à quel héritage culturel, à quels projets se réfère-t-il ? Et en quoi consiste l'univers de référence de l'élève et du milieu familial et social dont il partage la vie ? Que se passe-t-il pour l'élève lorsqu'il s'approche de l'univers de référence du maître, le revêt ou l'intériorise ?

La situation didactique n'est pas totalement isolée: au contraire elle se déroule dans un champ social structuré aussi par d'autres élèves, d'autres adultes avec leurs emblèmes et leur histoire, traversé par des transferts de signification d'une situation à l'autre. Néanmoins la situation didactique fonctionne aussi avec ses règles propres que reflètent notamment le système de rôles d'"élève" et de "maître", et tous les *modus vivendi* explicites ou tacites en matière de leçons, de devoirs, de règles de questionnement réciproque, etc., qui sous-tendent une sorte de "contrat didactique" (Chevallard, 1983).

Enseigner est une activité de transmission bien particulière. On ne "donne" pas une connaissance comme on tend la main, une perche ou l'on offre un cadeau aux enfants! Par le fait-même d'être enseigné, un savoir se voit partiellement cristallisé, réifié, et on peut relever (Perret-Clermont, Brun et al. 1982, à la suite de Chevallard 1980, Conne 1981) les changements de signification qui s'opèrent lorsqu'une connaissance est extraite de son contexte de production et "recontextualisée" en fonction d'autres univers de référence, souvent à travers de multiples intermédiaires, pour être présentée de façon "digeste" aux élèves. Comment l'élève pourra-t-il distinguer les "connaissances scientifiques" des nouvelles mythologies, plus ou moins alimentées de connaissances dites "vulgarisées" ? Comment ces nouvelles représentations s'intègrent-elles ou entrent-elles en conflit avec celles qui structurent déjà son univers ? Il faudrait mieux saisir comment l'acte d'apprendre comprend toujours une part originale de production de savoir. La relativité de l'objectivation de tout savoir est souvent négligée, à tort, dans les recherches sur l'apprentissage.

## 2. Psychologie sociale de l'apprentissage et de la structuration cognitive

Faut-il rappeler les travaux désormais classiques en psychologie qui mettent en évidence tant le rôle essentiel de *l'activité* propre de l'apprenant que celui de *l'information* qui lui est fournie, ou des *guides de l'action et de la réflexion* (méthodes de pensée et de travail, conceptions culturelles) que véhiculent toute famille ou école ?

A leur suite, des observations récentes en psychologie de l'enfant ont permis aussi de montrer l'importance des "conflits socio-cognitifs" dans la structuration de la pensée (Perret-Clermont, 1979, Doise et Mugny 1981): on peut apprendre non seulement en imitant un modèle correct de savoir, avec le risque de dépendance intellectuelle que cela suppose, mais aussi - voire mieux dans certaines circonstances (Perret-Clermont et Schubauer-Leoni 1981) - en interagissant avec un égal face au même problème. Dans certaines circonstances, la confrontation de points de vue différents, même s'ils sont également faux, oblige à des restructurations cognitives nouvelles qui permettent la résolution des problèmes avec lesquels les sujets sont aux prises.

Les tâches scolaires et les savoirs auxquels elles renvoient posent des problèmes spécifiques d'apprentissage par le fait-même qu'elles contiennent toujours en même temps (même en mathématiques, cf. Schubauer-Leoni et Perret-Clermont 1984) d'une part, une *dimension logique* sur laquelle les élèves peuvent avancer par des restructurations de leur modalité de pensée; et, d'autre part, aussi une part *d'informations* et de *conventions* qui sont, elles, d'origine sociale et culturelle. Or ces dernières sont rarement signalées comme telles à l'enfant, l'empêchant alors de distinguer "ce qu'il faut comprendre" de "ce qu'il faut admettre". Les termes eux-mêmes de cette dernière expression laissent d'ailleurs entendre à quel point la démarche intellectuelle se situe dans des relations susceptibles d'être interprétées comme relevant de la soumission, de la contrainte, de l'implication ... et dont *l'élève est invité en fait à faire abstraction* pour réellement acquérir un savoir autonome (invitation à nouveau peu explicite, ambivalente, à hauts risques).

## 3. Apprentissage et migration culturelle

Le migrant qui quitte son pays pour un autre, passe d'un univers de référence à un autre: certains éléments lui paraîtront semblables et lui permettront de conserver (mais parfois précarisé) ce sentiment de continuité qui caractérise

l'identité personnelle; d'autres aspects de son nouveau milieu de vie lui sembleront si différents qu'il n'y survivra qu'à travers une socialisation nouvelle qui ne se fera pas sans interroger son identité culturelle (cf. Dinello, 1977). L'enfant de migrant retrouve dans l'école, avec une force parfois déroutante, cette tension entre les différents univers de référence.

Il peut être utile cependant d'élargir le regard pour ne pas croire, à tort, que cette tension est nouvelle, même si sa violence actuelle appelle à un renouveau du débat. En effet cette tension réside au fond du projet-même de l'école de ce dernier siècle. En instituant l'école obligatoire et la démocratisation des études, la société a fait le choix de l'ouverture aux enfants de larges couches de la population qui avait été traditionnellement tenues à l'écart d'une éducation jusqu'alors réservée à une minorité et marquée, bien sûr, par l'univers de référence propre à ce milieu limité. Ouvrir l'école c'est aussi inviter ces nombreux enfants à un passage, hors de leurs champs socio-culturels d'origine, (ceci dit, en soulignant que les limites socio-culturelles et historiques de ces champs n'ont souvent guère été plus explorées que leurs richesses propres) vers d'autres univers de savoirs, de techniques, de rapports au temps, au monde, aux autres. Il s'agit là aussi d'une *"migration culturelle"* qui est déracinement par rapport *aux manières de faire, de voir et de dire* (Verdier 1979) du milieu d'origine, et qui concerne la majeure partie de la population.

Il peut être utile de se rappeler que pour les migrants d'hier et d'aujourd'hui, mais pour beaucoup d'autochtones aussi, l'école a été un lieu de migration culturelle. Bien des expériences et des réflexions sur les pratiques éducatives anciennes et nouvelles devront encore contribuer à discerner à quelles conditions, et comment, l'éducation scolaire peut être vraiment occasion de découverte de possibilités nouvelles, moyen d'"enracinement" de l'apprenant dans sa réalité (qu'elle soit migrante ou sédentaire) pour mieux la comprendre et mieux vivre en rapport avec elle.

## BIBLIOGRAPHIE

- CHEVALLARD, Y. - Remarques sur la notion de contrat didactique  
IREM d'Aix-Marseille, Faculté des Sciences de Luminy,  
1983, (ronéo).
- CONNE, F. - La transposition didactique à travers l'enseignement  
des mathématiques en première et deuxième année de l'école  
primaire. Thèse de doctorat. Faculté de psychologie et des  
Sciences de l'éducation, Université de Genève, 1981.
- DINELLO, R. - La formation en situation de transculturation. Une  
belle aventure de pédagogie socio-centrique. Editions A. De Boeck,  
Bruxelles, 1977.
- DOISE, W., MUGNY, G. - Le développement social de l'intelligence,  
Interéditions, Paris, 1981.
- PAIN, S. - Difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement.  
Collection Exploration, Editions P. Lang, Berne et Nancy, 1980.
- PAIN, S. - Conférence à l'Université de Genève, 1981.
- PAIN, S. - Le savoir de l'ignorance. Psychiatrie de l'enfant, 1983,  
28, 2, 411-457.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. - La construction de l'intelligence dans  
l'interaction sociale. Collection Exploration, Editions P. Lang,  
Berne et Nancy, 1979, 1981.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., SCHUBAUER- Leoni, M.-L. - Conflict and coopera-  
tion as opportunities for learning. In: P. Robinson (ed).  
Communication in development. Academic Press, London, 1981,  
p. 203-233.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., BRUN, J., CONNE, F., SCHUBAUER-LEONI, M.-L.  
Décontextualisation et recontextualisation du savoir dans  
l'enseignement des mathématiques à de jeunes élèves.  
Interactions Didactiques, no 1, 1982.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. Quel est l'enjeu des situations didactiques ?  
Actes des Journées de l'Education Scientifique, Chamonix, 1984.
- ROMMETVEIT, R. - On the architecture of intersubjectivity.  
In: L. Strickland and al. (eds.): Social psychology in  
transition, Plenum Press, New York, 1976.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L., PERRET-CLERMONT, A.-N. - Construction sociale  
d'écritures symboliques en deuxième primaire (opérations  
additives). In: G. Mugny (ed.) Psychologie sociale de l'ap-  
prentissage. Collection Exploration, Ed. P. Lang, Berne et  
Nancy, 1984.
- VERDIER, S. Façons de dire, façons de faire. Gallimard, Paris, 1979.