

LES IMPLICITES DANS LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

*Conférence de Mme Anne-Nelly Perret-
Clermont*

B.-M. BARTH

C'est pour nous un réel plaisir et un grand privilège que d'accueillir
Mme Perret-Clermont à l'Institut Supérieur de Pédagogie.

Mme Perret-Clermont est née à Bruxelles, et a la double nationalité,
belge et suisse. Elle a effectué sa formation secondaire en France, puis a
fait une licence en psychologie à Genève où elle était élève de Piaget et
c'est en 1976 qu'elle a soutenu sa thèse de doctorat en psychologie à
Genève qui a été traduite en anglais. L'année d'après, elle est chargée de
cours et professeur associée à la Faculté de Psychologie et des Sciences
de l'Education à l'Université de Genève. En 1979, elle est nommée
professeur extraordinaire puis ordinaire de l'Université de Neuchâtel,
université petite par son nombre mais grande par sa qualité.

Mme Perret-Clermont assure une forte présence et joue un rôle
important dans le milieu des chercheurs en Sciences Humaines dans la
Confédération, ainsi qu'à l'extérieur. Elle a été membre du Conseil
Suisse de la Science et siège actuellement au Conseil de la Recherche du
Fonds National de la Recherche Scientifique. En 1989, elle est honorée
de la plus haute distinction couronnant la relève de la recherche

scientifique en Suisse, décernée par le Fonds National de la Recherche Scientifique. Outre de nombreuses publications, elle est aussi fondatrice et directrice de la collection "Exploration", collection de la Société Suisse pour la Recherche en Education et également directrice d'ouvrages collectifs, notamment "Relations interpersonnelles et développement du savoir". Je crois également savoir qu'elle est très attentive au dialogue entre les sciences humaines et la réflexion chrétienne. Raison de plus de l'écouter avec le plus grand intérêt.

Mme PERRET-CLERMONT

Je suis très émue de votre introduction. Je dois dire que je connais beaucoup d'amis qui fréquentent ou qui enseignent depuis longtemps à l'Institut Supérieur de Pédagogie.

UN ITINERAIRE DE RECHERCHES PSYCHOLOGIQUES

Il y a plusieurs manières d'aborder le sujet. Pour commencer, je vais tracer mon propre itinéraire pour expliquer cette problématique de l'implicite dans la situation pédagogique et dans l'apprentissage. Cet itinéraire a été fait d'un va-et-vient entre mon travail de psychologue et la formation auprès des enseignants. Je suis psychologue de la cognition, du développement de la pensée, de l'apprentissage, mais aussi psychologue sociale des relations interpersonnelles. Ce travail, je ne l'ai jamais effectué seule mais toujours avec des collègues. D'autre part, dans les années qui suivirent 1968, je faisais partie d'une jeune équipe qui avait essayé de développer la section des Sciences de l'Education à l'Université de Genève et cela nous avait amenés à travailler avec des professionnels (enseignants surtout), en général nos aînés, dans une relation de collaboration assez nouvelle. Ce que je vais vous dire est notamment le fruit des réflexions qui sont nées dans ce va-et-vient

entre les interrogations de praticiens et le travail en laboratoire de psychologie.

Je suis d'abord chercheur, même si mon activité m'amène à enseigner et j'ai un champ de recherche dont je pourrais dire qu'il m'a conduit peu à peu à scruter l'implicite et ce que nous avons appelé, à la suite des socio-linguistes norvégiens de l'école de Rommetveit : "l'architecture de l'intersubjectivité". En scrutant l'implicite, je crois qu'on ne découvre pas du tout de l'irrationnel, mais beaucoup d'imprévu -ce qui ne veut pas dire de l'imprévisible- et j'ai trouvé cela très stimulant sur tous les plans, y compris -je fais là une révérence au pays de Descartes- sur celui de la raison. Scruter l'implicite a été, et est encore, une aventure de la pensée, de l'intelligence mais aussi une aventure de rencontres interpersonnelles, une grande aventure humaine. Dans les champs que j'ai observés, je me suis trouvée face à des processus d'ordre fort différents. D'une part des luttes de pouvoir qui se passent en blessant l'autre simultanément dans son identité et son intelligence, mais d'autre part aussi, quand les personnes travaillent dans un esprit de coordination et de débat, une émulation féconde lorsqu'il y a confrontation intellectuelle. Celle-ci ne met pas en concurrence les lumières de la raison et une "non-rationalité" trop vite considérée parfois comme transcendante au nom de je ne sais quelle forme de respect de l'affectivité qui en fait absolutise la sensibilité. Ce qui m'intéresse maintenant, c'est d'essayer de comprendre dans quel système de relations, dans quelle réalité faite de rencontres interpersonnelles peuvent se développer simultanément, parce qu'elles sont condition l'une de l'autre, une plus grande intelligence de la situation et une plus grande humanisation des relations.

Une hypothèse : la pensée naît -ou s'étouffe- dans un tissu relationnel

Mon hypothèse est la suivante : c'est dans un tissu relationnel que naît - mais parfois s'étouffe aussi- la pensée. L'intéressant est d'essayer de comprendre comment doivent se tisser les relations pour qu'il soit possible de penser. Il me semble que j'observe qu'il faut des relations, des échanges interpersonnels pour qu'il y ait pensée, mais qu'il ne s'agit pas de n'importe quels échanges, de n'importe quelles relations. Penser ne va pas de soi : cela demande un temps d'arrêt, un recul, comme une suspension des relations. Et c'est aussi l'architecture de cet espace relationnel qui va ou non permettre la pensée. Explorons ces relations. Je prendrai cette image de l'architecture, de cet espace relationnel, mental, social, culturel et j'essaierai de voir quel dynamisme peut l'habiter, comment on peut l'aménager, comment parfois elle se pervertit. Cela nous a amené à reposer un peu autrement une opposition devenue habituelle entre "transmettre des connaissances" et "apprendre à penser". On a parfois l'habitude d'opposer l'un à l'autre. Nous pensons au contraire qu'il faut comprendre ces deux processus en étroite articulation (je dis "nous" car je suis consciente du travail d'équipe que cela représente, avec des collaborateurs à Neuchâtel mais aussi avec tous les collègues de différents coins du monde qui travaillent sur le même sujet et avec lesquels nous échangeons).

Un héritage piagétien

En commençant mon travail de recherche comme psychologue cognitiviste, j'étais gênée par des tensions très fortes existant dans le champ théorique. Ainsi, pour Piaget, il était très important que l'enfant construise lui-même sa connaissance et Piaget n'avait pratiquement aucune confiance dans la transmission inter-générationnelle. Il cherchait même à interroger les enfants à propos d'objets qui n'avaient

rien à voir avec l'école. C'est à peu près comme si, dans certaines notes en bas de page de ses ouvrages, il aurait écrit : "*J'ai choisi de faire parler les enfants de telle notion de conservation parce que je suis sûr qu'à l'école on ne les aura pas contaminés à ce sujet...*". Piaget avait vraiment l'impression qu'il fallait que l'enfant puisse être l'artisan de sa propre pensée de A à Z pour que ce soit vraiment de la pensée. C'est assez irréaliste : on ne voit pas comment le petit homme pourrait réinventer toute la physique contemporaine, par exemple. Mais le grand mérite de Piaget, c'est de rappeler qu'il faut l'active participation de l'enfant dans ce jeu de transmission de connaissances et qu'il n'y a pas d'apprentissage si l'enfant n'est pas auteur (je dirais plutôt : co-auteur) de son développement.

Il y a comme une autre tension dans la théorie de Piaget, qui m'a fortement intriguée dès le départ : si l'enfant est le propre artisan de sa pensée, comment se fait-il qu'il aboutisse, au stade le plus avancé, à la pensée piagétienne ? Cette question prend des accents plus dramatiques quand, comme jeune assistante à l'Université, on donne un séminaire, pour expliquer la théorie de Piaget aux étudiants, et que tout-à-coup il nous incombe d'expliquer très tranquillement que "le développement (ou l'équilibration des structures) est endogène, et qu'il est normal qu'il se passe avec deux ou trois ans d'avance à Genève et à Boston par rapport à la Côte-d'Ivoire ou l'Iran puisque les premiers milieux sont meilleurs pour l'apprentissage que les seconds" ! Avec des étudiants de toutes les couleurs devant nous, compétents universitaires... le doute se glisse dans la tête : n'y a-t-il pas de l'ethnocentrisme dans ce point de vue ? Quel est donc cet ethnocentrisme qui nous rend aveugles sur le fait que ces décalages sont toujours en faveur du groupe du chercheur ? J'ai ainsi été amenée à examiner une autre question : quel est le rapport, dans la tradition piagétienne, de la pensée à la culture ? Je ne crois pas que

Piaget mentionne le rapport à la culture. Que fait-on donc de la mémoire des expériences d'apprentissage des autres ?

Une autre tension, assez stimulante mais qui nous a amenés à des paradoxes dans la fin des années 60, c'est le rapport à l'autorité. Piaget a été formé par les rationalistes, c'est un descendant intellectuel de Kant. Il voyait dans l'interaction entre camarades un des fondements des méthodes actives qui font l'objet d'ouvrages de sa part ; il a dialogué avec Freinet. Le rapport à l'autorité est décrit chez lui comme sensible à la pensée. Le dialogue entre des partenaires égaux est la seule forme utile au développement de la pensée (même si le fonctionnement de son école de psychologie était autocratique...).

Certains enseignants minoritaires essayaient d'adopter cette vision de l'école active. Ils considéraient qu'ils devaient laisser l'enfant apprendre tout par lui-même, s'opposant à l'idéologie dominante de l'époque, qu'il fallait enseigner les choses à l'enfant, systématiquement, l'enfant apprenant par imitation de modèles corrects. En observant ce qui se passait dans les classes, nous avons l'impression -c'est déjà une question d'implicite- de voir un peu autre chose. Nous avons l'impression que le maître soucieux d'être "piagétien" était obligé de se fondre dans les décors. Il savait par expérience pratique qu'il devait tout organiser pour que le milieu scolaire soit stimulant pour l'enfant ; mais par formation intellectuelle, il croyait comprendre qu'au contraire tout venait de l'enfant, et que lui, maître, devait s'effacer de peur que son autorité et son savoir ne freinent l'élève. Il y avait donc en lui une tension terrible, ainsi que chez l'enfant qui nous disait : *"Mais enfin, s'il sait la réponse, pourquoi il ne nous la dit pas ? Pourquoi veut-il qu'on la découvre ?"*.

Par contre, chez les maîtres qui tenaient la classe de façon traditionnelle, on avait parfois l'impression que le maître était omniprésent, qu'il commençait souvent les phrases en priant les élèves de les terminer (une manière de les faire participer). Si l'élève terminait bien la phrase, il pouvait avoir une bonne note de participation. Il y avait peu de différences entre les moments d'évaluation, de test, d'épreuve, et les moments d'apprentissage.

D'autres héritages théoriques : Vygotsky et G.-H. Mead

D'autres auteurs pouvaient nous être utiles face à ces préoccupations. Nous nous sommes tournés vers Vygotsky, dont nous ne trouvons pas de traduction en langue française mais déjà en anglais. Vygotsky nous intéressait parce qu'il prenait le contre-pied en mettant en évidence le grand rôle des interactions adulte-enfant, de la transmission inter-générationnelle. Il montrait comment l'enfant peut apprendre si on lui fournit des instruments symboliques lui permettant de progresser. Il y a, dans son modèle, une place pour la culture, une place pour le maître qui a un rôle de tuteur qui "tend des ponts" à la pensée de l'enfant en le rejoignant dans sa zone proximale de développement et en "l'aspirant" vers un plus grand savoir.

Mais dans la théorie de Vygotsky aussi, on peut se demander s'il n'y a pas un éthnocentrisme érigé en méthode. Permettez-moi une caricature de la relation pour raccourcir mon propos : Moi, le maître, je serais dans la position de celui qui sait ; j'ai des instruments culturels et je vais pouvoir aller t'amorcer toi, élève, dans ta zone, là où on peut capturer ton attention. On tourne doucement "la moulinette" (pas trop fort sinon ça lâche !) et on amène l'élève à la pensée du maître en lui fournissant les instruments symboliques dont il a besoin tout en résolvant avec lui les problèmes qu'on lui a posés. Du point de vue psychologique, cette

image n'est pas fausse. Elle suggère comment on peut enseigner ce que l'on sait. C'est une théorie de l'apprentissage, mais elle n'est pas très satisfaisante en tant que théorie du développement car elle se limite à expliquer comment on devient comme son maître. Mais est-ce la seule forme de développement ? Chez Vygotsky, on a l'impression d'un développement socialement téléguidé, alors que chez Piaget, c'est un développement tout à fait endogène qui semble aboutir (pour raisons biologiques et non pas sociales ou culturelles) toujours au même endroit. Du point de vue de la sociologie du développement, j'étais complètement sur ma faim.

Un autre auteur, G.-H. Mead, un peu oublié des modes de l'époque, offrait une théorie de l'interactionisme symbolique, qui montrait comment la pensée naissait d'une suspension du geste. L'idée de départ, c'est que lorsque deux animaux, deux chiens par exemple, se mettent à se battre, ils peuvent éviter le combat en le suspendant pour l'imiter. En faisant des gestes qui sont l'amorce du combat, ils se tâtent, ils se mesurent ; ils n'ont pas besoin de passer aux actes pour savoir qui est le plus fort. Et continuant cette métaphore, Mead montre que le développement de la pensée naît à ce moment-là. Chez l'homme qui a la ressource d'une symbolisation bien plus grande que chez l'animal, c'est le début d'une grande aventure psychique. Deux enfants qui se rencontrent peuvent symboliser le combat potentiel en discutant sur leur symbolisation : c'est l'avènement simultané du langage -qui n'est pas seulement verbal- et de la pensée. C'est le début des rites, qui permet de mesurer les forces sociales en présence sans passage à l'acte. Cette suspension du passage à l'acte, du geste, est le lieu où se crée l'espace de pensée. Mead n'est pas psychanalyste, mais vous pouvez voir qu'il y a, quelque part, dans ce non-passage à l'acte qui permet la pensée et la symbolisation, des idées du même ordre. Ce qui est vraiment dommage pour nous, psychologues et

expérimentalistes, c'est que Mead n'ait pas réalisé d'expériences concrètes pour tester cette théorie, extrêmement féconde du point de vue de la réflexion et de la théorisation.

De nouvelles recherches empiriques : interactions sociales et développement de la pensée

C'est pourquoi nous avons alors commencé à faire des recherches où nous avons essayé de mettre ses idées en pratique en disant : "Est-ce qu'on pourrait, dans une situation artificielle de laboratoire, créer une espèce de combat intellectuel entre enfants, qui ne se taperaient pas dessus s'ils n'étaient pas d'accord, mais qui chercheraient une solution ?". Dans la recherche de cette solution, il devrait y avoir création d'une pensée. Et comme nous étions encore très "piagétiens", nous étions sûrs qu'il s'y créerait une pensée piagétienne... et c'est comme par miracle ce qui s'est passé !

Une des tâches que j'avais mise en oeuvre à ce moment là était de demander à des enfants de prendre du sirop dans un carafon opaque et d'en verser dans des verres -que, malicieusement, j'avais préparés de formes et dimensions inégales. Les enfants devaient veiller à verser la même quantité à boire pour les uns et les autres. Ces enfants avaient entre cinq et sept ans, et le but était de voir s'ils arrivaient à maîtriser cette notion de conservation des quantités au cours des transvasements qu'ils étaient obligés de faire et s'ils pouvaient donc accéder à cette notion de conservation, typique des opérations concrètes, considérée par Piaget comme le signe de la mise en place d'un des fondements de l'intelligence opératoire. Pour Piaget, c'est une acquisition endogène due à l'équilibration des schèmes de pensée de l'enfant. Celle-ci se fait à travers son expérience, sa réflexion. Nous voulions prendre des enfants qui n'avaient pas cette notion de conservation de la quantité, ceux qu'on

appelle des "non-conservants" pour les mettre ensemble et les voir résoudre cette tâche avec le risque, bien sûr, qu'ils se chamaillent mais l'espoir aussi que le combat se symboliserait plutôt que de passer à l'acte ! En naîtrait-il cette forme de pensée plus opératoire attendue par la théorie piagétienne ? Ces enfants étaient gentils, ils avaient fort envie de ce sirop, ils voulaient bien se mettre d'accord sans se battre et... au post-test, la moitié d'entre eux devint conservants !

Nous avons eu de la chance que la première recherche marche, parce que si elle avait échoué, nous n'aurions pas continué. Cela a été un peu un choc sur notre compréhension de la théorie de Piaget, parce qu'en principe, cela n'aurait pas dû se passer ainsi ! Qu'en dix minutes un enfant puisse passer de la non-conservation à la conservation des quantités, c'était beaucoup trop rapide et inattendu par l'état des connaissances piagésiennes de l'époque. Aussi nous sommes-nous sentis obligés de refaire cette expérience maintes fois en prenant un grand nombre de précautions, autant dans l'évaluation lors des pré-tests des niveaux de compétence des enfants que lors des post-tests, pour voir de combien ils avaient vraiment progressé. Puis, il fallait ouvrir cette boîte noire qu'étaient ces moments d'interaction entre enfants, essayer de comprendre ce qui se passait entre les enfants qui puisse expliquer ces progrès, parce que le miracle n'est pas une explication.

A cette occasion, nous avons effectivement pu voir qu'il ne se passait pas un apprentissage par imitation : les enfants n'apprenaient pas parce qu'ils auraient redit ce que des camarades leur avaient dit ; on peut même les mettre entre enfants raisonnant tous de façon erronée, du moment que leurs raisonnements erronés étaient différents les uns des autres, le fait de se heurter à cette différence de point de vue les obligeait à différencier ce qui était juste et ce qui ne l'était pas. Mais

comme aucun des enfants n'était le maître, ils ne pouvaient pas se référer à une autorité. Ils se retrouvaient entre eux pour chercher des critères et cette dynamique intellectuelle les obligeait à restructurer leur pensée et les rendait capables d'une production meilleure au post-test.

Nous avons donc surtout essayé de montrer comment ces "conflits socio-cognitifs" entre enfants, cette confrontation de points de vue différents, les remettaient en question et les obligeaient à trouver une manière de coordonner ces différents points de vue, de sortir de ce qui était une impasse. Lorsque vous rencontrez quelqu'un qui pense autrement que vous, cela questionne : Qui a raison ? Qu'est-ce qui est faux ? Si ce quelqu'un qui pense autrement est un grand savant, on se dira : "*Oui, j'ai été bête, je ne savais pas, je suis ignorant*". Mais s'il s'agit d'un camarade, on ne va pas lui céder le terrain si rapidement en pensant qu'il dit juste, mais on court tout de même le risque qu'il ait raison ! Il y a donc un conflit socio-cognitif. Il va donc bien falloir empoigner le problème cognitif lui-même pour essayer de comprendre ce qui se passe puisque personne ne peut être sûr d'avoir raison, ni être à l'abri d'avoir tort.

Après cette expérience, nous étions très contents. Nous pouvions voir qu'on pouvait apprendre entre ignorants. Il est assez satisfaisant, pour les jeunes, d'apprendre qu'on peut apprendre entre ignorants ! Cela rappelle aussi, du point de vue pédagogique, maints souvenirs de professeurs qui se fatiguent à enseigner, par exemple, une notion de mathématiques avec plus ou moins de succès, et puis un élève lance trois phrases du fond de la classe et tous ont compris. Qu'a-t-il donc dit, cet enfant, en quelques phrases, qui ait été compris tellement plus efficacement que l'explication du maître ? Je me souviens, dans une

école de Bruxelles, d'un enseignant de mathématiques qui faisait sa leçon en début de l'heure en dix minutes, puis cédait le bureau à l'une de ses élèves, car il savait très bien que dix minutes lui suffisaient pour comprendre, et qu'elle le réexpliquerait beaucoup mieux que lui au reste de la classe pendant tout le reste de la leçon. C'était une manière révisée d'utiliser des méthodes actives qui m'a beaucoup intriguée : je n'ai jamais compris ce que cette élève faisait de tellement plus efficace !

UN DEUXIEME CHAMP DE RECHERCHES : LA PSYCHOLOGIE DE LA SITUATION SCOLAIRE

Cela nous interrogeait donc du point de vue pédagogique : nous avions envie de comprendre un peu mieux comment des élèves, entre eux, peuvent s'aider ; pourquoi ils s'avèrent parfois plus efficaces mais pas toujours. Cette phase d'euphorie n'a donc pas duré longtemps parce que nous nous sommes dit : *"C'est bien joli cette épreuve de conservation des liquides (ou ces autres tâches piagétienne), mais ce qui nous intéresse, c'est tout de même la pédagogie, or ces contenus piagétien ne relèvent justement pas des programmes scolaires. Est-ce que les enfants pourraient s'enseigner entre eux les contenus de savoir qu'on veut qu'ils apprennent à l'école ?"*. Nous avons donc organisé des petits groupes d'enfants pour qu'ils travaillent entre eux. Nous espérions qu'au post-test, ils auraient compris. Et bien non... ils n'ont pas compris ! Nous étions un peu déçus. Nous avons essayé de comprendre ce qui se passait dans ces situations scolaires. Une fois, nous avons été surpris, en demandant à des enfants de six-sept ans, de dessiner des locomotives en petits groupes. Nous pensions que nous retrouverions les stades classiques dans le dessin avec une motivation facilitée par le groupe. Ce qui a résulté comme fruit du travail de groupe, c'est que plus les enfants étaient en groupe et suivaient la consigne du groupe, plus la locomotive

était stéréotypée et ressemblait à un véhicule du début du siècle ! Tandis que si les élèves travaillaient isolément, leur travail était créatif et la locomotive parfois contemporaine. Nous avons alors fait l'hypothèse que lorsque les enfants travaillent ensemble et réfléchissent sur ce qu'ils sont en train de faire -le groupe y oblige-, ils essaient de comprendre l'attente et de se conformer à une norme supposée ; tandis que lorsqu'ils sont seuls, cette norme est peut-être moins saillante.

Le savoir dans la classe et hors de la classe : peu de transferts

Avec M.-L. Schubauer-Leoni, nous avons ensuite essayé de leur faire faire des tâches arithmétiques. Parfois, nous les interrogeons en classe sur des problèmes additifs ou soustractifs du genre : *"5 + 3 = 2 - ?"*. Parfois, nous les interrogeons en classe, parfois hors de la classe. Ces petits tests, en 2ème-3ème primaire -ce qui correspond au CE2 en France-, les élèves savaient bien les faire. Ensuite, nous leur donnions les mêmes problèmes, du type : *"J'ai constitué un bouquet avec cinq fleurs, et encore 3 fleurs, j'ai ensuite croisé un camarade, j'ai dû lui donner deux de mes fleurs. Combien reste-t-il de fleurs ?"*. Interrogés en classe -c'est le cas de figure précédent-, ils répondaient correctement. Interrogés hors de classe, c'est-à-dire dans une salle à côté, en tête-à-tête avec l'adulte, ils nous faisaient des dessins magnifiques, des rédactions en long et en large : *"Comment j'ai fait ? J'ai mis ensemble, j'ai fait un bouquet, j'ai attaché le bouquet. J'ai trouvé un camarade, j'ai donné les bleus..."* et nous transformaient nos bouquets de fleurs en des problèmes qui n'avaient rien à voir avec l'arithmétique qui était au centre de notre recherche.

Nous avons donc essayé de comprendre quels étaient les implicites dans ces situations-problèmes, dans ces situations relationnelles qui

faisaient qu'un même problème habillé de la même façon, en classe ou en tête-à-tête, faisait l'objet de résolutions aussi différentes. Nous étions consternés de voir qu'hors de classe, l'enfant n'utilisait pratiquement pas le savoir enseigné en classe.

Entre temps, nous avons pris connaissance de recherches qui vont dans le sens inverse mais sur le même sujet, conduites par une équipe de Récife dans le Nord-Brésil : T. Carraher-Nunes, R. Carraher, A.-L. Schliemann ont étudié le comportement arithmétique des enfants des rues du centre-ville de Récife, le quart-monde de là bas. Ces enfants gagnent leur vie en essayant de revendre des oranges, en faisant des petits travaux ; à six-sept ans, ils doivent déjà survivre économiquement par eux-mêmes et certains se débrouillent très bien pour ne pas se faire rouler dans leurs échanges économiques. Mais les mêmes enfants scolarisés en première primaire échouent en mathématiques et sont rapidement éjectés du système scolaire. Des chercheurs ont essayé de comprendre pourquoi leur arithmétique dans la rue marche et échoue à l'école, et pourquoi ces enfants n'arrivent pas à transférer ce savoir de la rue dans l'école. Les recherches sont en cours mais montrent déjà que les modes de transmission de ces savoirs sont très différents : dans les situations pratiques de la rue, ils apprennent des algorithmes assez compliqués ; dans la situation de classe, l'enseignant fait comme si les enfants ne savaient rien en arithmétique, comme si sa manière de faire était l'unique et la bonne, ce qui contredit l'expérience de l'enfant. On leur dit que ce qu'ils savent faire est faux, alors qu'ils savent très bien que c'est juste ! Ils ne rentrent donc pas dans l'échange avec l'enseignant et échouent à l'école. La question qui nous a habités à partir de là est celle-ci : *"Quel lien entre le lieu où l'on apprend un savoir particulier et celui où on le transfère ?"*. En fait, on ne le transfère pratiquement jamais. Pourquoi le savoir se transfère-t-il

si peu d'une situation de classe à une situation d'interview individuel dans une salle à côté ou d'une situation de rue à une situation de classe ?

Le marquage social des situations

Nous avons été aussi amenés à étudier les recherches de collègues (Doise, Mugny, Nicolet, Iannacore) sur les processus de "marquage social", c'est-à-dire à regarder comment une même tâche, selon qu'elle est habillée de vêtements contraignants ou non-contraignants du point de vue social, suscite des processus intellectuels plus ou moins efficaces. Par exemple, une des tâches étudiées par Doise et Mugny consistait à demander à des élèves de reproduire le plan d'un village, à l'aide d'une petite maquette avec des légos : on tourne le plan et on demande aux enfants de reproduire le village de telle façon à ce que les rapports entre les maisons, les rapports spatiaux soient conservés. Même exercice avec une pièce avec des enfants qui regardent la télévision en famille, assis sur des fauteuils et des chaises : refaire la pièce avec la télévision. Autre exemple encore : une salle de classe, avec tous les pupitres, la maîtresse, les élèves : refaire la salle de classe. Nous voyons alors que lorsque les enfants doivent refaire la pièce télévision, ils font plein d'erreurs -il n'est pas bien grave de savoir où l'on s'assied par rapport à la télévision- ; mais lorsqu'ils doivent refaire la salle de classe, il y a beaucoup moins d'erreurs. Parce que des rapports contraignants de la relation maître-élèves, des rapports d'autorité, des rapports de respect entre l'adulte et l'enfant fixent les places. Ils comprennent donc l'importance de ces rapports spatiaux et s'emploient beaucoup plus, du point de vue cognitif, à les conserver. Il y a plus d'enjeux dans la situation salle de classe que dans la situation télévision.

Donc, nos modes de pensée, même des choses aussi abstraites que des rapports spatiaux, sont marqués par la signification sociale qu'on leur

confère. Et les travaux récents de Michel Gilly et de son équipe à Aix-en-Provence illustrent tout à fait ce paradigme dans d'autres directions.

Une autre recherche intéressante sur le marquage social a été menée par J. Rijsman et ses collègues aux Pays-Bas où ces tâches de conservation des quantités de sirop avaient été faites en insistant, de façon forte, dans une condition expérimentale, pour faire comprendre aux enfants que, comme ils avaient les uns et les autres participé activement de façon très réussie aux tâches qu'on leur avait proposées préalablement, ils avaient droit à la même quantité de sirop et qu'il fallait donc que le partage soit équitable, même si les verres étaient inégaux. Dans l'autre condition expérimentale, ils ne leur avaient pas fait faire ces exercices préalables, il n'y avait donc pas d'invocation d'un droit social aux mêmes quantités de sirop : les enfants étaient beaucoup plus souvent conservants dans le premier cas que dans le second. Leur pensée était beaucoup plus logique lorsqu'il y avait cette obligation sociale que lorsque celle-ci n'y était pas.

Quelle intersubjectivité entre l'adulte et l'enfant ?

Cela a amené Michèle Grossen à faire une thèse très stimulante sur la construction de l'inter-subjectivité entre le psychologue et l'enfant -et nous pourrions voir le parallèle ensuite entre le pédagogue et l'enfant- pour essayer de comprendre comment s'y prend le psychologue piagétien pour que l'enfant lui déploie une pensée piagétienne. Comment, dans ces entretiens, le psychologue parle-t-il inconsciemment à l'enfant pour que ce dernier finisse par plus ou moins comprendre que l'on est en train de lui parler de quantité, et qu'il faut en parler d'une certaine façon. Vous savez tous que si l'on transvase du sirop d'un verre dans l'autre, la quantité se conserve. A partir de l'âge de sept ans, on a en général compris que si l'on verse un sirop dans un autre contenant, il

peut avoir une autre allure, monter plus haut si le contenant est plus mince, s'étaler si le contenant est plus large, mais la quantité reste la même. Oui, nous le savons tous. Mais c'est moyennant un certain nombre d'implicites qu'il faut tenir pour acquis ! Le premier implicite, le voici (et ce sont des petites filles d'une de nos études qui m'ont fait comprendre cela) : *il faut d'abord admettre que lorsque, moi enfant, je partage du sirop avec un adulte, je vais oser dire que j'en veux autant que lui, adulte, bien que ce ne soit pas poli, que ça ne se fasse pas : l'adulte est plus grand, il a peut-être plus soif, etc... !* Pour se mettre vraiment à parler de quantités égales, il faut présupposer qu'on ne s'occupe pas des relations sociales et qu'on ne fait pas de manières. Ensuite, il faut présupposer qu'on a remarqué qu'en versant le sirop, on en a mis un peu à côté -parce qu'en général, les enfants sont plutôt maladroits dans cette tâche. Il faut également oublier que quand on verse un liquide, il reste toujours des gouttes dans le verre... Il ne faut pas s'occuper de cela. Moyennant quoi, on est d'accord : il y a conservation des quantités !

La question qui nous occupe, c'est le moyen par lequel on obtient une pensée abstraite. Quels sont tous les présupposés, dans une situation précise, pour que deux personnes, ensemble, puissent faire abstraction des mêmes choses pour arriver à parler de la même chose ? Vous savez que c'est un miracle qu'on se comprenne... Je suis sûre que 90 fois sur 100 sinon plus, on ne se comprend pas, mais heureusement que nous avons des techniques de dialogue pour dire "oui", "non", "peut-être", pour renvoyer la conversation, hocher la tête, etc... on fait comprendre à l'autre qu'on le comprend, mais on ne sait franchement pas si on se comprend, on n'est pas du tout sûr qu'on parle de la même chose ! Quand on fait passer une épreuve, comme psychologue, à un enfant, c'est souvent dans le but de savoir comment cet enfant pense ; on essaie de le

faire parler de quelque chose auquel on est en train de penser, pour voir comment lui pense à ce quelque chose. Par quelle technique de discours, par quelle heuristique relationnelle arrive-t-on à faire qu'un enfant nous parle de quelque chose d'abstrait (comme par exemple : la conservation de quantité, le volume, le poids, les relations dans le temps et l'espace, etc...) ?

Continuant avec la conservation des liquides, M. Grossen a demandé à un enfant qui avait subi ce test de le faire faire à un autre enfant -le voici en petit psychologue. Il faisait donc revenir un autre enfant. La scène a été filmée. Nous avons ri en visionnant ces scènes, parce que beaucoup d'enfants faisant les psychologues cherchaient à montrer qu'il y avait, quelque part, un piège. Ils disaient : "*Maintenant, regarde bien, je vais faire quelque chose avec le sirop. Tu réfléchis, tu regardes !*". Il y en a même un qui a verbalisé tout cela en disant : "*Tu fais attention, maintenant, parce qu'il y a un truc !*". Alors que nous croyions avoir été formés de façon très clinique et empathique à faire que l'enfant explicite sa propre pensée ! Nous en avons d'autres qui faisaient le test et tout à coup s'interrompaient, se tournaient vers l'expérimentateur placé derrière la caméra et disaient : "*Mais alors, je lui dis ou je le lui dis pas ?*" ! Assez systématiquement, les enfants non-conservants faisaient produire par leurs interrogés des réponses non-conservantes et les enfants qui étaient conservants s'arrangeaient pour que les réponses de leurs interrogés soient conservantes. Ce qui pourrait peut-être bien expliquer -il faudrait encore approfondir les études mais nos hypothèses vont dans ce sens- pourquoi il y a, dans ces tests, les mêmes biais sociaux que dans les tests classiques d'intelligence où les enfants de classes sociales supérieures atteignent des développements cognitifs plus précoces que les autres. Probablement à cause d'un certain nombre de facteurs parmi lesquels l'interprétation que le psychologue fait au fur

et à mesure de l'entretien, de la nature de la réponse de l'autre. Cela tient peut-être à des règles de politesse liées à l'appartenance et à la manière de voir la relation interpersonnelle et asymétrique. Certaines réponses sont surinterprétées et d'autres sont sous-évaluées : il y a des erreurs et des biais d'appréhension.

Nancy Bell a demandé à des enfants de faire toute une série de tests, notamment de construire un "sutemi". Un "sutemi" est extraordinaire. Si vous ne savez pas ce que c'est, demandez aux enfants, ils vous en feront ! Elle arrivait avec quelques raisins secs, quelques cure-dents, un ou deux morceaux de papier et disait : "*Maintenant, tu me fais un sutemi*". Certains auraient pu dire : "*Excusez-moi, de quoi parlez-vous, je ne connais pas, c'est absurde*". Non. Les enfants attribuaient un sens à cette demande. Parce qu'il n'est pas possible qu'un adulte demande quelque chose qui n'ait pas de sens. Il ne faut pas ne pas répondre, parce que cela serait impertinent ; si on pose une question, on répond ! On se débrouille avec les moyens du bord !

Les implicites du contrat didactique

Maria Luisa Schubauer-Leoni, maintenant professeur à Genève, a étudié un peu ces mécanismes en classe à travers le concept de "contrat didactique", essayant de comprendre comment les élèves interprètent leur rôle d'élève et pour cela, a également demandé à des enfants de jouer des jeux de rôle. Elle demandait à un élève de CE1-CE2 de bien vouloir construire des problèmes d'arithmétique pour un camarade, soit de même degré scolaire, soit de classe inférieure, et de le lui faire faire. Savez-vous ce qu'est un "bon problème" ? Ces élèves nous ont appris qu'un bon problème est un problème difficile où l'autre rate... ! Si l'autre ne rate pas, on ne peut pas être sûr qu'on est le maître ! Ils devaient donc faire un jeu de rôle où ils devaient être le maître pour un

autre. Eh bien, à en croire ces élèves, la première chose à faire quand on endosse le rôle de maître, c'est de prendre le pouvoir, et de faire rater l'autre... ainsi on est sûr d'avoir répondu à la consigne d'être le "maître" ! Ces élèves considéraient qu'être un bon maître, c'était proposer des problèmes -quitte à ce qu'ils soient piégés, tous les moyens, même déloyaux, sont bons- pour faire chuter l'autre et rester maître de la situation !

Cela nous a amenés à essayer de comprendre dans quels champs relationnels ces processus cognitifs se mobilisent. Il y eut une autre recherche de M.-L. Schubauer-Leoni et R. Poncioni que je trouve très astucieuse et très facile à reproduire, qui consistait à poser des problèmes arithmétiques simples en classe à des élèves, interrogés soit par un psychologue, soit par un instituteur. En fait, c'était la même personne qui était une institutrice faisant des études de psychologie. Elle disait : *"Je suis une institutrice et je cela m'intéresse beaucoup de savoir comment les enfants travaillent et j'aimerais savoir pourquoi certains problèmes sont difficiles ou pas et je voudrais que tu me fasses ce problème."* L'un d'eux était notamment la conservation du nombre, d'autres des tests arithmétiques, et d'autres de demander aux enfants de compter aussi loin qu'ils savaient. Dans l'une des conditions expérimentales, elle se présentait en disant : *"Je suis une institutrice qui..."* Dans l'autre condition expérimentale, elle disait : *"Je suis une dame qui aime faire des petits jeux avec les enfants et j'essaie de voir comment vous comprenez ces petits jeux"*, c'était une psychologue ! Elle allait soit en grande section de l'école maternelle, soit en cours préparatoire. Les résultats sont parlants : en grande maternelle, on réussit mieux si c'est une dame qui vient faire des jeux, mais en classe primaire, on réussit beaucoup mieux si c'est une institutrice. C'est-à-dire que la même épreuve, selon le contexte institutionnel, est

marquée : si une dame vient en première primaire pour faire faire des jeux, ce n'est pas le lieu, on est grand maintenant, on est à l'école primaire ; on performe mieux avec quelqu'un qui vient comme institutrice. Tandis qu'à l'école maternelle, c'est dans la relation à quelqu'un qui joue, ce qui est bien "l'habitus" du lieu, qu'il y a de meilleurs résultats à ces épreuves.

Un psychologue suédois, Roger Saljö, vient de publier une recherche sur un thème analogue : il prend des élèves de douze ans et leur demande d'affranchir des lettres, qui ont des poids très différents les unes et les autres, et leur donne le barème des affranchissements des postes suédoises. Donc, un problème concret, de vraies lettres, un vrai pèse-lettres et les tarifs postaux suédois, et il demande à ses élèves d'affranchir ces lettres. Que constate-t-il ? Que les élèves ne savent pas faire cela à douze ans. Et plus ils sont scolarisés, plus ils sont forts en maths, moins ils savent le faire parce qu'ils se lancent dans des calculs de proportion invraisemblables alors que le barème des tarifs postaux suédois est construit sur l'idée que jusqu'à 20 grammes, on affranchit tant ; ensuite jusqu'à 50 grammes, tant ; jusqu'à 100 grammes tant... Mais ces élèves, surtout les premiers de classe en mathématiques, se disent : *"Elle a soixante grammes. Or, entre cinquante et cent grammes, il y a une augmentation de 2,50 F. Donc, entre 50 et 60 grammes, ça va être 1/5ème de l'augmentation... etc"* et calculent un affranchissement impossible à mettre, parce qu'il n'y a pas de timbre-poste à ce tarif ! Les moins scolarisés, les moins bons en maths réussissent beaucoup mieux à utiliser ce barème postal correctement.

De nouveau donc, un effet de contexte : il suffit de lire le barème et comprendre comment il est construit, peser ses lettres, utiliser correctement le barème. *"Mais si on est en classe de mathématiques et*

que c'est ce professeur qui vient donner ces problèmes, ce n'est tout de même pas pour nous faire faire quelque chose de bête ! On vient d'apprendre les proportions, c'est le moment où jamais de briller... ! "

Une relation triangulaire : maître-objet de savoir-élève

Où en sommes-nous avec tout cela ? Nous avons l'impression que, trop longtemps, la psychologie cognitive ne s'occupait que d'une seule chose à la fois alors qu'elle doit en prendre en compte au moins trois. Soit elle étudiait l'objet de savoir, par exemple les mathématiques : comment construire un programme, comment faire les démonstrations, quels sont les bons exemples à prendre... Ce n'est pas qu'il ne fallait pas le faire, mais ne faire que cela nous mettait en erreur. Une autre tendance courante -genre psychologue du développement-, était surtout centrée sur l'enfant : comment l'enfant pense, par quelles étapes il passe, quels sont ses instruments de pensée, etc... Et du maître, on ne s'était occupé que sous l'angle affectif : qu'est-ce une bonne relation maître-élève, et non comment le maître comprend-il le fonctionnement de la pensée de l'enfant ou comment comprend-il le sens du savoir qu'il enseigne ? Comme si la manière dont il comprenait était d'emblée la bonne, l'unique et celle de référence.

Ce qui nous intéresse maintenant, c'est d'étudier ce triangle à trois pôles :



et comment circule l'information entre les trois. Lorsque nous avons étudié nos enfants qui se partageaient du sirop, nous avons aussi trois

pôles : le sirop et la notion de conservation de quantité, et deux enfants, chacun à un pôle. Nous avons la notion de conservation de la quantité - qu'on appelle l'objet-de-savoir-, et deux partenaires. Ce que nous avons montré dans ces recherches, c'est que ces partenaires se rendaient compte que leur manière de voir l'objet n'était pas l'unique, lorsqu'ils étaient confrontés à un autre point de vue qui remettait en cause leur point de vue initial et restructurait leur conception de l'objet. Ils étaient obligés de se décentrer de leur point de vue. Ils commençaient à voir les choses un peu autrement. Avec le maître, c'est la même chose : dans une situation de classe, l'enfant comprend qu'il doit faire telle ou telle chose, alors que le maître avait une autre intention. En fait, l'élève croit comprendre à partir de ce qu'il croit être l'intention du maître.

Et comment nous, observateurs, formateurs d'enseignants ou psychologues, qui observons ce triangle, le voyons-nous fonctionner ? Parfois, nous voyons l'absurde : j'ai décrit l'histoire des timbres-poste par l'absurde, comment des enfants ont des comportements absurdes. En fait, ils ont des comportements qui, en général, sont très intelligents par rapport à la situation dans laquelle ils sont placés. Il est normal à l'école, quand on a appris les proportions la semaine d'avant de les utiliser à l'épreuve qui suit. Il y a comme un contrat implicite qui fonctionne : un maître, en général, propose des tâches qui correspondent à ce que les élèves sont censés savoir. Donc, si on sait ce qu'on est censé savoir, on peut à peu près prévoir les tâches qu'on vous donnera, se préparer à l'examen et le réussir. C'est cela, la sous-culture implicite de la classe.

Comment se gère-t-elle, cette culture implicite de la classe? Comment les individus se socialisent-ils à cette culture implicite, quand ils sont entre égaux ou avec des professeurs ? Par exemple, Jean-François

Perret a observé des tâches de travail de groupe qui nous ont beaucoup frappés. Il avait été chargé par l'Académie de Lyon de suivre une expérience de travail autonome en groupe au lycée de Ferney-Voltaire. L'équipe des enseignants du lycée de seconde et première, était chargée de faire faire des travaux de groupe sous forme de projets et espérait que ce travail entre élèves marcherait mieux que le travail individuel habituel, et qu'ils arriveraient avec des meilleurs produits à la fin. Mais en cours d'année, les élèves étaient mécontents et disaient : *"Ce n'est pas possible ! On travaille, on se fatigue, ils nous disent de faire comme on veut ; on s'organise comme on veut ; on fait ce qu'on veut, ça ne leur plaît jamais !"*. Les maîtres espéraient que les élèves, entre eux, se mettent à faire encore mieux ce qu'eux, enseignants, avaient en tête. Mais pourquoi était-ce ce qu'eux avaient en tête que les élèves feraient et comment ceux-ci pourraient-ils deviner à quelles attentes se conformer ? Pour les maîtres, c'est évident, ils avaient derrière la tête le programme, les normes, l'attente du baccalauréat, les bons niveaux. Mais les élèves ne connaissaient pas encore tout cela, puisqu'ils n'ont pas encore fait cette année de scolarité. Ils sentaient tout le temps que les maîtres avaient une attente précise et qu'ils étaient donc très en porte-à-faux parce qu'ils passaient leur temps à essayer de déchiffrer entre eux, ce qu'ils devaient faire qui plaisent à leurs maîtres qui, eux, attendaient de voir la pensée spontanée de l'adolescent...

Un autre exemple de ce type m'a été rapporté : l'histoire d'un enseignant de biologie en classe de première qui voulait faire comprendre la notion de cycle en biologie. Son but était d'essayer de faire découvrir par les enfants la notion de cycle. Pris dans une pédagogie supposant le développement spontané des structures de pensée, il avait organisé les élèves par groupes pour qu'ils découvrent qu'il y a, dans le microcosme

d'un étang, un cycle de la nourriture. Mais les élèves ne découvraient pas qu'il y avait un cycle de la nourriture. Les réactions étaient les suivantes : *"Qui mange qui ? Les plantes ? Ca ne mange pas, les plantes !"* ; *"Et le héron mort décomposé que les plantes mangent ? On ne mange pas des hérons morts décomposés !"*. Avec tous ces obstacles sémantiques, que faire ? Le maître est bien arrivé à introduire toutes les notions nécessaires au fur et à mesure pour enlever ces tabous-jusqu'à ce qu'un enfant, à la fin de la journée, dise : *"Ah ! Vous voulez que ça boucle !"*. En fait, on sent que le dialogue avec la classe, au départ très riche, avec les questions de nourriture, les rapport entre les espèces vivantes, etc... s'appauvrisait au fur et à mesure que le maître sentait que les élèves n'auraient jamais découvert la notion de cycle avant la fin de la leçon. Pour finir, il tendait des perches jusqu'à ce que l'un d'eux dise : *"Vous voulez que ça boucle !"*. Mais si on se met du côté des élèves, on comprend qu'ils cherchaient où le maître voulait qu'ils aillent, jusqu'à ce que l'un d'eux trouve.

C'est justement cela qui nous passionne : essayer de comprendre comment se construisent ou ne se construisent pas ces compréhensions maître/élèves qui font que les élèves "découvrent" ou non les savoirs que les maîtres veulent leur enseigner. J'ai pris ci-dessus des exemples où cela ne se passe pas bien, mais il y a tout de même beaucoup de situations où ça se passe bien, où les enfants apprennent ce qu'on essaie de leur enseigner ! Mais il faudrait se donner les moyens de vérifier que tel est le cas. Le système scolaire et la vie de la classe sont suffisamment bien huilés et "routinisés" pour que des élèves puissent répondre juste sans avoir compris ! Et même, d'après nos enquêtes, il n'est pas évident que les élèves croient que le but du travail intellectuel à l'école soit la compréhension. Le but, d'après eux, c'est de réussir l'examen, c'est l'essentiel dans le métier d'élève ; c'est d'avoir une note suffisante à

l'épreuve, de répondre juste, de démontrer qu'on sait ce qu'on doit savoir. Comprendre, c'est en plus, c'est une prime ! Mais quand le maître dit "Essayez de comprendre", l'enfant comprend : "Essayez de comprendre ce que vous devez répondre pour que je croie que vous avez compris" ! Il n'est même pas exclu qu'il y ait des enfants qui finissent le Bac sans jamais avoir vécu, goûté une compréhension. Je suis sûre qu'il y en a qui ne savent pas ce que cela veut dire. Ils croient que comprendre, c'est comprendre ce qu'il faut faire, comprendre comment il faut raisonner, écrire, répondre, résoudre, réfléchir, pour rejoindre l'attente du maître. Alors que comprendre, nous disent ceux qui ont eu la joie de goûter cette impression de saisir par la pensée, c'est autre chose. C'est un acte autonome, intérieur, libre qui ne dépend pas de liens d'autorité. Mais il n'est pas du tout dit que les enfants comprennent ce que nous désignons par comprendre, parce que tant qu'ils ne l'ont pas goûté, cela ne fait pas partie pour eux de l'envisageable. Ce qui nous intéresse, c'est d'essayer de décrire comment le maître s'y prend pour que l'enfant se mette à réfléchir sur l'objet de savoir qu'il lui désigne et comment il balise l'approche de cet objet pour qu'à un moment donné, l'élève puisse y réfléchir en autonomie. Ce n'est pas très courant, mais cela arrive.

Les maîtres font évoluer le contrat didactique implicite avec les élèves. Un exemple très simple : en arithmétique, on apprend à l'école primaire à travailler à l'intérieur des nombres naturels. Ces nombres ne permettent pas d'écrire : " $5 - 8 =$ ", parce qu'on ne peut pas soustraire un nombre plus grand d'un nombre qui lui est inférieur. Quelques années scolaires plus tard, tout à coup, l'élève se trouve dans l'ensemble des nombres relatifs, et doit faire " $5 - 8 = -3$ ". Une opération qui était illégale devient légale ! Ce qui nous intéresse, c'est de voir comment à un certain moment, des choses "illégales" et deviennent "légales" dans le

champ de la pensée. Et nous voyons que toute la relation maître/élèves est balisée de règles de pensée qui ont une fonction heuristique pour amener l'enfant à penser ce qu'on voudrait qu'il apprenne à réfléchir. Cela n'est pas toujours explicite. Et nécessite des modifications du contrat qui sont très souvent implicites.

Voici un autre champ où nous pourrions étudier ces processus de déformation des objets, déformations nécessaires probablement dans la transmission. Je vais reprendre un exemple de mathématiques.

On apprend, à l'école -et mes enfants aussi-, qu'on ne peut pas écrire " $3 + 5 = 8 - 2 = 6$ ". Quand on écrit "=", il ne faut surtout pas mettre un autre "=" après, parce que ce signe désigne l'équivalence des deux membres d'une équation. A l'école primaire, les enfants ne comprennent pas l'équivalence des deux membres d'une équation. Mais on leur explique que "égal" veut dire "ça fait", " $5 + 3$ ", "ça fait 8", et si on rajoute "- 2", ça ne fait plus "8" puisqu'on met "- 2". Il ne faut surtout pas faire ça. Donc, on écrit " $5 + 3 = 8$ ", à la ligne " $8 - 2 = 6$ ". Mais vous êtes à peu près sûr que dans l'heure qui suit, ils sortent leurs petites machines à calculer, et font " $5 - 3 = 8 - 2 = 6$ ", et là, c'est tout à fait permis. Mais on ne leur a pas dit. Ceux qui sont "bêtes" en maths, sont-ils à terme ceux qui sont trop sages, qui croient que parce que c'est interdit, il ne faut pas transgresser ? Alors que ces interdits sont des conventions sociales et non des conventions logiques ; conventions sociales d'écriture qui soutiennent le raisonnement logique. L'objet de savoir, selon le champ dans lequel il est, est transformé par ce champ, devient une convention, une manière de le lire ou de l'écrire à toutes fins utiles dans le champ relationnel où l'on est.

Je trouverais très intéressant de faire le même exercice dans des situations de catéchèse. J'ai essayé, mais l'étudiante, catéchiste par

ailleurs, qui y travaille n'a pas fini son mémoire. Néanmoins, le peu que nous avons pu en voir est déjà intéressant. Cette étudiante a pris une parabole qui, sans doute n'est pas un hasard, a changé de titre tout au long de ma jeunesse. Elle s'appellait d'abord "*Le fils prodigue*", puis ensuite "*Le fils retrouvé*", et maintenant "*Les deux fils*", cela dépend des éditions. La démarche était la suivante : dans le Canton de Neuchâtel, dans l'Eglise Réformée, il y avait un grand débat catéchétique, à savoir s'il fallait rejoindre les situations contemporaines pour que les enfants comprennent mieux l'enjeu de ce dont on parle, ou si au contraire il fallait leur donner une formation un peu plus historico-critique et les ramener au contexte plus précis du passé pour qu'ils comprennent bien le contexte dans lequel s'était produit le texte qui est écrit. S'inscrivant dans ce débat, elle a construit son expérience en deux temps : d'abord, elle lisait aux enfants la parabole et leur demandait de la résumer ; puis elle les priaient d'écrire une histoire contemporaine analogue. Elle n'a donc pas fini de dépouiller les résultats, mais ce qui nous frappe au premier abord, c'est que le résumé qu'en fait l'enfant ne correspond absolument pas au résumé qu'en attendait cette adulte. Notamment le frère aîné n'est pratiquement jamais présenté comme celui qui se trompe ou serait "vilain" dans l'histoire, mais comme celui qui a raison ! De même la transposition contemporaine produit des histoires analogues complètement différentes de celles de la parabole. Je trouve très intéressant de voir le décalage entre l'intention de la catéchiste et ce qu'en a perçu l'enfant. Et c'est bourré d'implicite, c'est magnifique ! Il est très amusant de voir comment un texte est lu et enseigné à partir de ce qu'il représente pour l'adulte et des interprétations auxquelles il s'est habitué. Mais l'enfant qui le reçoit, qui est dans un autre contexte, est susceptible d'être attentif à toute autre chose et à s'identifier différemment aux personnages. Quand on lui demande une histoire

analogue, il en construit une avec laquelle, parfois l'adulte ne voit aucun lien.

Encore un autre exemple : les enseignants du secondaire en Suisse font une année de stage tout en suivant des cours à l'Université. Dans ce contexte, arrive un stagiaire extrêmement ennuyé dans l'enseignement du français à l'âge du lycée, parce qu'il avait deux élèves qui ne voulaient absolument pas faire la dissertation sur Rousseau qu'il leur demandait de faire. Il essayait de préparer cela en classe, mais elles n'étaient pas coopératives. D'assez bonne volonté, il venait me demander : "*Que fait-on quand on a deux élèves butées ? Elles sont insolentes et, vous qui êtes psychologue, qu'en pensez-vous ? J'ai l'impression que c'est un peu parce que je suis un homme qu'elles croient qu'elles vont pouvoir se dandiner et obtenir ce qu'elles veulent...*" Il y avait un conflit latent. On sentait bien qu'il pouvait y avoir une escalade entre les élèves et leur jeune maître. Cela a pris des semaines pendant lesquelles nous accompagnions ce stagiaire pour qu'il ruse un peu, et ne tombe pas dans les provocations de ses élèves. Pour finir, les deux jeunes filles de 16-17 ans lui ont dit : "*Mais vous voulez qu'on discute des idées éducatives d'un homme qui a abandonné ses deux enfants à l'assistance publique ?*". Elles n'entraient pas en matière. Elles ne voulaient pas entendre parler de la pensée pédagogique de Rousseau si, dans les faits, il avait abandonné ses deux enfants. Leur révolte était si forte et si profonde que je suis prête à parier qu'en plus, une des deux avait vécu un sort semblable à celui d'un abandon par son père, hypothèse que, par discrétion pour l'élève, nous nous sommes bien sûr interdit de vérifier. Voici de nouveau une situation où le point de vue de l'élève sur la tâche scolaire était tout à fait différent de celui du maître, non par erreur mais parce qu'il était chargé d'un vécu et avait une pertinence toute autre.

En cours d'histoire, dans une épreuve, un stagiaire interroge un élève de 12-13 ans sur un procès qui avait jugé un serf de la région au Moyen-Age. Il trouve, dans la copie de l'élève, que celui-ci n'a pas du tout compris. L'élève avait écrit : *"L'histoire de ce jugement n'est pas possible. On y lit que le serf avait volé dans la seigneurie d'à-côté. Mais puisque le serf est attaché à la terre, ce n'est pas possible"* ! Il avait appris sa leçon...

Ce qui nous intéresse beaucoup, pour nos travaux et pour la formation des enseignants, c'est d'essayer de comprendre à quoi pense l'enfant et à quoi pense le maître lorsqu'ils sont dans une situation didactique, à quelles expériences l'un et l'autre se réfèrent, à quels cadres de référence, selon quelles logiques l'un et l'autre sont en train de penser et comment il faut construire et aménager les relations pour qu'ils parlent de la même chose. Cela amène d'ailleurs certaines questions : de quoi voulons-nous parler à nos élèves, qui vaille vraiment la peine ? En mathématiques par exemple. Parce qu'on comprend combien c'est difficile, d'autant plus pour des enfants migrants ou des enfants destinés à des professions qui n'ont rien à faire avec les mathématiques abstraites. Je me souviens de ma fille de 13 ans qui savait que je faisais une recherche sur l'algèbre. Elle rentre, se tord de rire à table en me disant : *"Tu ne sais pas ce qu'il nous a dit, le prof, aujourd'hui ? Qu'il nous enseignait quelque chose qui nous serait utile toute notre vie !"*. Je lui ai demandé de quoi il s'agissait : *"Mais de ces espèces de calcul littéral, il paraît que ça nous sera utile toute notre vie ! Aucun élève n'y a cru !"*. Vous voyez le mathématicien passionné et l'élève ne comprenant absolument pas à quoi cela pourrait servir !

QUEL EST NOTRE FONCTIONNEMENT PSYCHOLOGIQUE IMPLICITE ?

Pourquoi voulons-nous transmettre certaines connaissances et lesquelles ? Que voulons-nous vraiment que l'enfant apprenne ? Lorsque nous transmettons des connaissances, ne sommes-nous pas très souvent en train de tenter de faire de l'auto-reproduction ? N'y a-t-il pas des fois où nous nous piégeons dans notre rôle social, en nous disant *"C'est une bonne copie"*, *"Ce n'est pas une bonne copie"* parce qu'elle est conforme à notre image de ce que c'est qu'une bonne copie qu'on rend à un bon professeur de mathématiques ou à un bon professeur de français ou de psychologie ? Ne sommes-nous pas parfois défensifs lorsque l'élève ne comprend pas et fournit une réponse erronée ? Nous pourrions nous dire : *"A quoi pense-t-il ? Quel est son univers de référence ? D'où sort-il ça ? Où croit-il vouloir aller ?"* Ne sommes-nous pas plutôt défensifs en disant : *"Encore une fois, c'en est un qui n'a pas compris, pas fait ses devoirs, n'a pas le sens de ma discipline"* ?

Cela m'amène à une question plus philosophique ou historico-épistémologique : Pourquoi l'humanité a-t-elle développé certains instruments symboliques, certains langages ? De quelles expériences l'humanité, dont nous sommes, a-t-elle jugé important de faire mémoire ? Que voulons-nous transmettre et pourquoi ? Et comment gérer les relations communautaires pour que cette transmission se fasse ? Je crois que c'est vrai dans le champ catéchétique, dans les mathématiques, dans l'histoire, dans les sciences politiques : quels sont les savoirs qui valent vraiment la peine d'être transmis, compris, même s'il faut très longtemps pour que celui qui ne sait pas comprenne à quoi pense celui qui sait ? Et dans quel genre de relations interpersonnelles

faut-il se mettre pour que l'autre puisse entrer dans notre jeu de pensée ?

Je pense que vous avez aussi des exemples de malentendus maître/élèves qui sont denses de signification qui reflètent les univers de référence de l'un et de l'autre, que vous avez repéré ce qui motive intrinsèquement les maîtres, ce qui motive d'autres personnes issues d'autres groupes socio-culturels. Quand mobilise-t-on du savoir hors de l'école, et de quel type ? Et quand arrive-t-on à mobiliser hors de l'école du savoir appris à l'école ? Et, paradoxe : dans le métier d'enseignant, n'y a-t-il pas moyen de se passer du savoir scolaire, sauf sur des plages très étroites ? Quels sont les implicites du contrat didactique dans les situations scolaires que vous connaissez ?

Comment des directeurs d'établissement ou des conseillers pédagogiques peuvent-ils aider les maîtres à rester en forme dans ce très difficile partage du savoir ? Je crois qu'il est très difficile de faire en sorte que les élèves pensent à la même chose que ce qu'est en train de penser le maître, construisent une compréhension authentique et puissent remobiliser ce savoir ailleurs. Cela demande de comprendre l'univers de référence des élèves, d'être assez astucieux dans la relation. Qu'est-ce qui aide les maîtres à garder cette souplesse mentale, didactique et psychologique ? Comment les directions peuvent-elles l'encourager ? Quels sont les instruments de toutes formes (institutionnelles, psychologiques et pédagogiques) qui peuvent aider les maîtres dans cette tâche ?

Ces questions nous sont communes en Suisse et en France. C'est parce que nous les estimons fondamentales que mes collègues et moi-même y sommes attachés dans notre travail de formateurs et de chercheurs.

C'est, en tout cas, celles qui me passionnent personnellement. C'est pourquoi j'ai été heureuse de les partager avec vous...

Remerciements :

Nous tenons à remercier le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique qui nous a permis de conduire les recherches mentionnées ici (contrats n° 1. 738. 083 et 10-1977.86 avec M.-L. Schubauer-Leoni).

BIBLIOGRAPHIE

- GROSSEN (M.). - La construction sociale de l'intersubjectivité entre adulte et enfant en situation de test, Editions DelVal, Cousset, (Fribourg), 482 p., 1988
- PERRET-CLERMONT (A.-N.). - La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Collection Exploration, Editions Peter Lang, Berne, 3ème édition, 244 p. (1979, 1986)
- PERRET-CLERMONT (A.-N.), NICOLET (M.). - Interagir et connaître, Editions DelVal, Cousset (Fribourg), 1988
- PERRET-CLERMONT (A.-N.), HINDE (R.), STEVENSON-HINDE (J.). - Relations interpersonnelles et développement des savoirs, Editions DelVal, Cousset, (Fribourg), 1988, 535 p.
- PERRET (J.-F.), PERRET-CLERMONT (A.-N.). - "Contributions socio-pédagogiques", Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Université de Genève, Cahier n° 6, 1978
- PERRET-CLERMONT (A.-N.), PONTECORVO (C.) (eds). - Social Interaction and transmission of knowledge, Dossiers de Psychologie, Université de Neuchâtel, n° 37, sept. 1989
- SCHUBAUER (M.-L.). - Maître-élève-savoir : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique. Thèse de doctorat présentée à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève, 1986