

## PSYCHOLOGIE SOCIALE DE L'ENJEU DIDACTIQUE

Prof. Anne-Nelly Perret-Clermont, Université de Neuchâtel

En prenant pour objet l'éducation, une série de disciplines scientifiques aux traditions et aux méthodologies fort différentes (philosophie, histoire, psychologie, sociologie, psychologie sociale, linguistique, sémiologie, anthropologie, etc.) se rencontrent à un carrefour:

- carrefour pluridisciplinaire qui invite à dépasser les modèles réductionnistes d'un seul niveau d'analyse en obligeant la prise en considération des phénomènes éducatifs dans l'articulation des différents plans sur lesquels ils se situent (individuels et collectifs; institutionnels et psychologiques; culturels et économiques; sociaux et éthiques; etc.)
- carrefour entre théories et pratiques: en effet étudier l'éducation c'est juger résolument comme digne d'intérêt la problématique "concrète" d'un ensemble de pratiques qui, consciemment ou non, formellement dans des institutions comme l'école ou au contraire par d'autres voies coutumières, permettent à des générations différentes de se communiquer leurs savoirs, savoir-faire et savoir-vivre de tous ordres. Cette transmission du fruit des expériences passées confère une identité culturelle, offre des instruments de compréhension du présent et de rapport à l'avenir.

Quelle que soit la discipline, prendre pour objet ces pratiques c'est toujours porter un regard d'extériorité sur elles. (Notons à ce sujet que l'extériorité de ce regard n'est pas toujours souhaité, voire apprécié, des praticiens ainsi étudiés. Et qui n'est pas, à un moment ou à un autre, praticien de l'éducation ne serait-ce qu'en tant que parent, grand-parent, voisin ou décideur politique si ce n'est professionnellement ?!). Ce regard en extériorité est cependant indispensable pour pouvoir réfléchir ces pratiques et, en conséquence, agir en conscience lorsque, en intériorité cette fois, s'opèrent les choix individuels et collectifs.

Pour illustrer pourquoi saisir l'enjeu d'une situation éducative nécessite l'apport de différentes disciplines; et pour montrer que cet enjeu dépasse toujours le cas particulier des personnalités en présence car il renvoie à des mécanismes plus larges d'ordre à la fois affectifs, sociaux et culturels; je considérerai une situation didactique fort banale qui mobilise ou a mobilisé chacun pendant des milliers d'heures: la leçon.

Ce choix est motivé par le fait que tant dans les pratiques que dans les esprits la leçon est (depuis des siècles pour l'élite scolarisée, depuis moins longtemps pour d'autres) le prototype de la situation didactique. Comprendre le fonctionnement - et les dysfonctionnements - d'une leçon devrait permettre de mieux saisir comment tirer parti d'une situation didactique.

Nous définirons une "situation didactique" comme cette situation particulière qui, en vertu d'un contrat institutionnel place un enseignant ("sachant") devant la tâche de transmettre à un élève (considéré comme "ignorant" en la matière) un message à propos d'objets de connaissances prédéfinis. Dans cette même situation, en vertu d'un contrat plus implicite mais non moins réciproque, cet élève devra apprendre et faire preuve du fait qu'il a bien appris ce message (voire même les objets de connaissances que ce message désigne).

On peut montrer<sup>alors</sup> que la leçon est nécessairement le fruit de multiples transpositions des savoirs auxquels elle se réfère. Et ceci à tel point que lorsque le message relatif à ces objets de connaissance parvient jusqu'à l'élève, effectivement, dans l'intégralité de son intention et l'intégrité de leurs contenus, on peut dire ... qu'il y a miracle! Quelques miracles se produisent, parfois. On apprend d'ailleurs beaucoup en étudiant ce qui les rend possibles dans certaines circonstances (encore mal connues).

Je me tournerai ensuite vers une démarche inverse: partant non plus des savoirs à transmettre mais des situations concrètes qui mettent en présence des "transmetteurs" potentiels et des "apprenants" potentiels j'examinerai quels sont les ressorts susceptibles de motiver suffisamment un élève pour qu'il fournisse l'effort considérable qui seul peut lui permettre de faire progressivement siennes les connaissances mises en jeu par ses partenaires et en particulier par ses enseignants. La plupart des observations attentives et des analyses circonstanciées de ces ressorts restent encore largement à faire.

Mais on connaît en tout cas déjà l'un de leurs préalables essentiels: que l'élève se sente en confiance et invité à une démarche intellectuelle "qui vaille la peine". En effet son intérêt - voire sa curiosité - se greffe à la fois sur un désir de compréhension réciproque entre lui et son maître, et sur un plaisir à partager une quête interrogative à propos du réel.

Et ceci nous amène à un deuxième préalable tout aussi essentiel: qu'il y ait chez le maître estime et compréhension envers les démarches de l'élève, confiance en l'intérêt de la matière enseignée et curiosité bien informée à son égard.

C'est à ces conditions que l'on peut alors examiner, d'un point de vue didactique ainsi redéfini, comment des connaissances peuvent se transmettre, à propos de tâches particulières, de façon à ce que leur pertinence dépasse le cadre scolaire et constitue ainsi les bases d'une socialisation et de possibilités intellectuelles et culturelles plus larges.

Cette tâche nouvelle nécessite alors un carrefour d'un genre nouveau, déjà expérimenté quelques fois, mais encore trop rare, qui mette en présence dans un rapport de collaboration:

- d'une part les disciplines "traditionnelles" des sciences de l'éducation
- et d'autre part les disciplines qui traitent de ces connaissances à transmettre (sciences, humanités, sciences sociales, arts et techniques). C'est dans une telle recherche conjointe que peut se repenser pas à pas l'intégration des savoirs par trop parcellisés que notre culture scientifique a multipliés brusquement et qu'il devient par là-même si difficile de faire partager aux générations montantes sans susciter en elles une angoisse profonde mal maîtrisable.