

Jean Piaget, grand pédagogue malgré lui

Jean Piaget disait souvent que dans sa recherche épistémologique, la psychologie de l'enfant n'avait été qu'un «détour» et que la pédagogie n'était pas son objet. Le petit Larousse (et d'autres) persistent à le qualifier de «grand pédagogue». Il l'aura été, sans le vouloir. Ouvrant en effet d'innombrables perspectives à ceux qui veulent et voudront œuvrer dans cet important champ social; bouleversant bien des a-priori qu'une certaine tradition pédagogique considérait comme des acquis.

Une des secousses fondamentales que le fondateur de l'épistémologie génétique aura imprimée de façon propre aux conceptions éducatives est sans doute celle de son exigence de décentration: la pensée de l'enfant n'est pas celle de l'adulte, elle obéit à une autre logique. Cette affirmation s'est avérée extrêmement heuristique. Piaget dépasse cet adulte-morphisme toujours présent dans l'entreprise pédagogique qui a tendance à considérer «négativement» l'élève comme un «adulte non-instruit», pour découvrir plutôt dans sa positivité la présence active de l'enfant impliqué épistémologiquement dans la construction de sa pensée.

La centration sur l'enfant n'était pas originale. Rousseau bien sûr, mais des pédagogues surtout, avaient déjà combattu pour cette approche de l'élève. A Piaget revient le mérite d'avoir donné un statut scientifique à l'étude de ce principe. Et surtout il a su instrumenter cette étude par des méthodes d'investigation et d'analyse particulièrement fécondes, et l'illustrer d'observations très pertinentes.

Dans son intérêt pour le respect de l'originalité de l'enfant, Jean Piaget est l'héritier des courants pédagogiques modernes mais il est aussi et surtout le double héritier d'une formation scientifique et d'une tradition philosophique qu'il reçoit au moment où le développement rapide des sciences et des techniques montre à la fois l'efficacité et les limites de ces modes de pensée. Plus que sur l'enfant, c'est sans doute sur ce développement paradoxal d'une «raison» qui atteint ses limites-mêmes au moment où elle se dépasse dans une nouvelle théorisation que Piaget désirait se centrer. Il cherche à comprendre comment une modalité de pensée extrêmement féconde à un moment donné peut être soudainement invalidée par une forme plus puissante d'appréhension du réel. Il conduit cette recherche à une époque, non révolue, où certains se demandent si les progrès de la pensée dite «scientifique» vont conduire à l'abandon des autres formes d'appréhension du réel.

Cette interrogation, le système éducatif la porte aussi. Pour permettre aux enfants de s'adapter aux sollicitations de l'époque

contemporaine: quelles formations, littéraire ou scientifique, leur offrir? Quelles démarches de pensée susciter et privilégier? Quelles sont les transmissions scolaires de connaissances les plus nécessaires? Quelle place donner aux expériences propres de l'élève? Les réponses ne sont pas simples. Et l'œuvre de Piaget, parce qu'elle est à la fois empirique et épistémologique, peut contribuer à faire comprendre cette complexité. La tentation est forte, actuellement, de la part de l'école, de valoriser un mode de pensée scientifique et technique qui semble omniprésent dans l'environnement culturel des élèves. Mais cette conception du «scientifique» est souvent étriquée et évacue généralement la nécessaire réflexion de la science sur elle-même qui, elle, se nourrit des démarches heuristiques développées par les disciplines réflexives. Dans toute l'œuvre de Piaget, on retrouve le problème de ce difficile équilibre que les termes-mêmes de «sciences» «humaines» rappellent. La recherche pédagogique aurait beaucoup à retirer de cette leçon offerte par l'œuvre à la fois philosophique et scientifique de Piaget.

Mais l'équilibre est toujours à reconstruire, à dépasser, même dans le champ «piagétien». Sans doute que le plus grand

hommage qui puisse être rendu à l'auteur dont le premier ouvrage s'intitulait «La Mission de l'Idée» (1915-1916) c'est peut-être justement de reprendre son idée, ses innombrables idées, et de les mettre en pratique tout en gardant le souci, avec autant de systématisme et de rigueur que lui, de l'épreuve des faits-même et surtout si cette confrontation avec la réalité est source de «rééquilibrations» heuristiques. Car sur le terrain pédagogique, longtemps «parent pauvre» des sciences humaines, il y a beaucoup à faire et à découvrir.

Interroger la psychologie et l'épistémologie à partir de pratiques pédagogiques conduit déjà à concevoir sous un jour nouveau le rôle de cette interaction entre activité et pensée qui occupe une place de grande importance dans le système théorique de Jean Piaget. Il nous a été montré que l'enfant est auteur de son développement. Partir d'une activité pédagogique permet de penser l'enfant comme étant «co-auteur» de ses apprentissages et de découvrir que ses «collègues» pour cette tâche sont ses parents, ses pairs et bien sûr (on pourrait vouloir l'oublier) ses enseignants.

Anne-Nelly Perret-Clermont

Piaget et l'inconscient cognitif

A l'école on apprend. On travaille pour apprendre. On est payé pour faire apprendre. On est obligé d'apprendre. Mais comment fait-on pour apprendre? Quels mécanismes doit-on mettre en mouvement? Comment acquiert-on la connaissance?

«... la dernière des méthodes à suivre pour répondre à une telle question est précisément de recourir à l'introspection ou à la seule conscience du sujet, car, non seulement il ne sait rien de ses constructions antérieures, mais encore il ne soupçonne même pas l'existence des structures générales de sa pensée. Et quand un sujet de niveau supérieur s'introspecte, il ne découvre ordinairement que le résultat de ses idées préconçues. Les seules données utiles à l'épistémologie (1) se rapportent donc à ce que peut faire le sujet et non pas à ce dont il prend conscience ou, familièrement dit, à ce qu'il «raconte». Or, ce qu'il fait n'est intelligible qu'en fonction de ce qu'il a fait antérieurement, d'où il résulte que ses «conduites», en tant qu'actions ou opérations, sont solidaires de tout son développement. C'est d'ailleurs bien pourquoi le sujet se connaît si mal lui-même, car pour

s'expliquer ses propres opérations et même pour apercevoir l'existence des structures qu'elles comportent, il lui faudrait reconstituer tout un passé dont il n'a jamais pris conscience aux moments mêmes où il en vivait les étapes: malgré tout ce qu'a découvert Freud de l'inconscient affectif, le passé intellectuel d'un individu lui est encore bien plus inconnu que son passé sentimental, car les sources du premier sont à chercher dans une coordination des actions qui échappe en son mécanisme à toute vision directe.» (Piaget, 1967, 119).

Le processus de formation des connaissances n'est donc pas constitué d'une succession d'états de conscience, et ce n'est donc pas d'après celles-ci qu'il peut être reconstruit. Il ne peut l'être que d'après la succession des activités, mais la plupart de ces dernières échappent au domaine de la conscience. Certes, elles peuvent être appréhendées par quelqu'un d'autre (psychologue, éducateur, épistémologue...) mais, en ce domaine particulier qu'est le maniement de l'homme, savoir est-il vraiment pouvoir?

«L'idée que la pédagogie est une affaire de théorie, de doctrine, qu'il peut y avoir une science de l'éducation, repose sur l'illu-

(1) ... et également à la pédagogie, bien sûr.