

## MAITRE-ELEVE-SAVOIR : QUI EST FACE A QUI?

Michèle GROSSEN  
Université de Lausanne

### Introduction

Pour introduire ce congrès, je me propose tout simplement de commencer par le commencement et de m'attaquer au titre même du congrès :

*Maître et élève face au savoir*  
*Insegnante ed allievo di fronte al sapere*  
*Lehrende, Lernende - und das Wissen*

Je constate en effet que le titre retenu pourrait favoriser l'émergence d'un phénomène bien connu à Neuchâtel : le conflit socio-cognitif. Certains parmi vous pourraient en effet préférer supprimer du titre l'idée même de face à face pour bien marquer l'interdépendance entre ces trois termes; d'autres pourraient souhaiter un agencement différent des trois termes qui le composent et proposer le titre *Maître et savoir face à l'élève* ou encore *Elève et savoir face au maître*.

En suggérant d'autres agencements possibles de ce titre, je ne suis pas en train de me livrer à un simple jeu de langage, mais je voudrais montrer que chacun de ces titres donne une perspective différente sur les relations qui unissent le maître, l'élève et le savoir. Je me propose donc de discuter ces trois titres pour soulever un certain nombre de questions dont nous aurons à débattre au cours de ce congrès. Mon but étant avant tout d'ouvrir le débat, je m'octroyerai une certaine liberté dans la rigueur avec laquelle je classerai ces questions sous ces différents titres. Je puiserai par ailleurs mes exemples dans la littérature, puisque les conférenciers et intervenants se chargeront de vous donner des exemples tirés de la recherche et de l'enseignement.

### Maître et élève face au savoir

Je commencerai par le titre retenu : *Maître et élève face au savoir*. L'image que ce titre m'impose est celle de deux alpinistes, l'un grand et expérimenté, l'autre petit et débutant, qui partent à la conquête d'un sommet. Maître et élève, main dans la main, ou mieux, encordés à la même corde, s'attaquent à cette montagne attirante mais aussi menaçante, que constitue le savoir. Le savoir apparaît alors comme un but auquel tendent le maître et l'élève, un objet extérieur au maître et à l'élève, un objet aussi qu'ils ne peuvent conquérir qu'avec un certain *équipement* (que ce soit de l'expérience ou des outils), et en tenant compte des *conditions extérieures* (atmosphériques) dans lesquelles l'expédition s'effectuera.

Cette perspective amène à considérer la question sous l'angle suivant : étant donné que nos deux alpinistes n'ont pas le même niveau d'expérience et que leur but est d'atteindre le sommet (et non pas de faire des prouesses), quel chemin peut-on leur conseiller pour atteindre le sommet sans trop de difficultés, sans trop de dangers et sans trop de risques non plus de se tromper de sommet dans le brouillard? Autrement dit, et pour quitter un instant ma métaphore

alpine : comment le savoir peut-il être présenté au maître et à l'élève pour que le premier soit capable de le transmettre et le second capable de l'acquérir? En se centrant essentiellement sur le savoir et sur la manière dont il peut être préparé à l'intention du maître et de l'élève, cette perspective privilégie une *première porte d'entrée* sur l'étude des relations maître, élève, savoir : celle qui concerne le domaine traditionnel de la *didactique*.

Cette centration sur le savoir ne doit toutefois pas nous amener à négliger que maître et élève partent *ensemble* à la conquête de leur sommet, que cette conquête repose sur une collaboration entre le maître et l'élève. C'est ce que nous dit SOCRATE dans ses fameux dialogues : considérant qu'apprendre, c'est se souvenir, il montre en effet que le maître joue un rôle essentiel dans le processus de remémoration de l'élève. Alors qu'il parvient peu à peu à faire comprendre à un serviteur qu'en doublant la longueur des côtés d'un carré, on quadruple la surface, SOCRATE se tourne vers Ménon et lui dit : *"Tu vois, Ménon, de cette façon, n'est-ce pas, je ne lui enseigne rien, mais tout ce que je fais, c'est de le questionner"*. Le questionner, comme on le verra tout à l'heure, pour le plonger d'abord dans un état de conscience de son ignorance, puis pour le faire accéder à un savoir donné.

Nos deux alpinistes que sont le maître et l'élève ne sont donc pas seulement face à un savoir, ils sont l'un face à l'autre, ou mieux l'un en interaction avec l'autre, chacun, comme je viens de le dire, avec des expériences et des équipements différents. Dans quel type de collaboration vont-ils s'engager? Quelle va être la part respective du maître et de l'élève dans cette collaboration? Comment vont se gérer les asymétries de leur savoir? Ainsi, dans les dialogues de SOCRATE, l'élève a un rôle pour le moins limité et ses répliques aux questions de SOCRATE sont essentiellement du genre : *c'est mon avis, oui, oui, hé absolument, oui, comment ne serait-elle pas?, non par Zeus, oui, d'accord, évidemment, etc.!* L'élève semble donc collaborer davantage à la construction du discours du maître qu'à l'acquisition d'un savoir qu'il s'approprierait. Mais les dialogues de SOCRATE ne constituent qu'un exemple possible de dialogue maître-élève, d'autres sont évidemment observables qu'il s'agit de décrire en détail.

En considérant le savoir comme une montagne à conquérir, une autre question surgit : ce savoir, que représente-t-il pour ceux qui cherchent à se l'approprier ou à le transmettre? Représente-t-il la même chose pour le maître et pour l'élève? En effet, ce que des alpinistes chevronnés nommeraient "une montagne à vache" peut sembler tout à fait redoutable pour quelqu'un qui n'a jamais mis les pieds en montagne. Ou, pour aller plus loin, nos alpinistes imaginent-ils que le sommet de cette montagne soit atteignable ou non? Leur plaisir de l'escalade se trouve-t-il alors dans le fait que ce sommet puisse être atteint (et conquis) ou au contraire qu'il continue de se présenter comme un perpétuel défi, une curiosité? Autrement dit : qu'est-ce qui pousse l'un et l'autre à s'approprier un savoir et à le transmettre? Cela peut être, comme le relève SOCRATE, parce que le maître oblige l'élève à sortir du confort de son ignorance et cherche à le plonger dans l'embarras. Cet embarras est alors considéré par SOCRATE comme un moteur de l'apprentissage : *"(...) maintenant qu'il sait qu'il ne sait pas, dit-il à Ménon, il aura même sans doute du plaisir à chercher, tandis qu'autrefois (...) il se serait, en toute aisance, imaginé bien dire sur la question"*.

Mais cette vision-là du savoir et de sa compagne inséparable, l'ignorance, est discutable : en effet, les psychologues qui ont étudié les relations entre l'affectivité et le savoir nous apprennent que le doute, la confrontation à sa propre ignorance, peuvent susciter chez l'élève

un sentiment insupportable mettant en péril son sentiment d'identité. Quant aux psychologues sociaux et aux sociologues, ils nous apprennent que, dans certains contextes institutionnels, le savoir se fige, si bien que le maître n'est plus en mesure de susciter le moindre doute chez son élève parce qu'il n'en éprouve plus lui-même. C'est ce que Georges PEREC illustre dans son recueil intitulé "*Cantatrix Sopranica L*" où il propose une série de pastiches d'écrits scientifiques dont l'un concerne l'effet des lancers de tomates sur les cantatrices sopranos et où sont retracées les manies propres à ce type d'écrits, y compris celle de la citation (Beulott, Rebeloth et Dizdeudayre, 1974; Alka-Seltzer, 1815).

En bref, je voudrais souligner ici qu'en mettant le maître et l'élève face au savoir, on choisit de passer par la didactique pour étudier les relations maître-élève-savoir, mais que cette porte d'entrée déborde sur deux domaines classiques de la psychologie et des sciences de l'éducation : les interactions maître-élève et leurs représentations respectives du savoir en jeu.

### **Maître et savoir face à l'élève**

J'en viens maintenant à un autre agencement possible des trois termes du titre : *Maître et savoir face à l'élève*.

Cette fois-ci, la perspective change : la montagne, c'est l'élève! Le maître, que l'on pourrait considérer comme "armé" du savoir, part à la conquête de l'élève. Le savoir est du côté du maître; cette fois-ci, c'est le maître *et* le savoir qui vont main dans la main; ce sont eux qui doivent aller vers l'élève. Ce dernier apparaît alors comme une sorte de continent noir, un terrain d'étude idéal pour les psychologues en quelque sorte!

La question sur laquelle débouche cette perspective peut alors se formuler ainsi : de quel équipement (cognitif, affectif, social, etc.) l'élève doit-il disposer pour être "conquis" par le maître et son savoir? En termes plus savants : quelles sont les conditions cognitives, sociales et affectives qui favorisent l'acquisition d'un certain savoir chez *l'élève*? Ces questions ouvrent une *deuxième porte d'entrée* dans l'étude des relations maître, élève, savoir : celle que privilégie la *psychologie*, en particulier la psychologie du développement cognitif et affectif.

Dans cette perspective, il ne s'agit toutefois pas seulement de se limiter à l'étude du fonctionnement psychologique de l'élève, mais aussi d'examiner la place de l'élève face au savoir que lui transmet le maître et la place du savoir du maître par rapport à d'autres savoirs que l'élève a développés dans des contextes où il n'y a ni maître, ni école et où les règles sociales sont différentes.

On peut évoquer ici un morceau bien connu de la littérature : *Les Mots* où Jean-Paul SARTRE décrit la manière dont il a appris à lire. Evoquant sa fascination pour son grand-père qui, dit-il "*maniait les objets culturels avec une dextérité d'officiant*", il décrit ses émotions lorsque finalement il sait lire : "*J'étais fou de joie : à moi ces voix séchées dans leurs petits herbiers, ces voix que mon grand-père ranimait de son regard, qu'il entendait, que je n'entendais pas! Je les écouterai, je m'emplirai de discours cérémonieux, je saurais tout*" (p. 36).

Ce passage met l'accent sur trois dimensions essentielles de l'apprentissage : le *sens* que cet apprentissage peut prendre par rapport aux relations de l'élève avec son entourage, le *rôle joué par des personnes autres que le maître* dans la transmission d'un savoir et, directement lié

à ce point, le fait que *l'école n'est qu'un contexte parmi d'autres* où l'élève apprend, la question étant alors de savoir ce que l'école fait des savoirs que l'élève y importe.

En bref, lorsque la psychologie est la porte d'entrée par laquelle on passe pour étudier les processus d'acquisition-transmission du savoir, on est amené à mettre l'accent non seulement sur les capacités de l'élève à acquérir un savoir, mais aussi sur les savoirs préalables de l'élève et sur la manière dont ces savoirs entrent en contact avec ceux du maître.

### **Elève et savoir face au maître**

J'en viens maintenant à un troisième agencement possible de ces trois termes : *Elève et savoir face au maître*.

Nouveau changement de décor : celui qui se trouve maintenant sous les feux de la rampe, c'est le maître! Le maître qui cette fois-ci n'a plus ni le savoir, ni l'élève à ses côtés! Le savoir est aux côtés de l'élève et le maître est seul en face d'eux.

Les questions soulevées par cette perspective pourraient se formuler ainsi : comment le maître doit-il non seulement "faire face" à l'élève et à son savoir, mais entrer en contact avec eux, les appréhender, les "empoigner"? De quels moyens pédagogiques dispose-t-il pour atteindre ce but? Comment doit-il utiliser ces moyens dans tel contexte, face à tel élève et à tel savoir? Comment peut-il jouer le rôle de médiateur entre les savoirs que l'élève a acquis extra muros et ceux qu'il acquiert dans le cadre scolaire? Il s'agit là d'une *troisième porte d'entrée* sur les relations maître-élève-savoir : celle que privilégient les *sciences de l'éducation*, celle que privilégient aussi ceux qui s'occupent de *formation des maîtres*.

Ici aussi, la littérature nous offre matière à réflexion. Je m'inspirerai de Robert MUSIL et de son fameux roman *Les désarrois de l'élève Törless*, qui contient certaines pages à mon avis incontournables pour ceux d'entre vous qui s'occupent d'enseignement des mathématiques.

Le héros de ce roman, Törless, ressort extrêmement troublé d'une leçon de mathématique dans laquelle le maître a introduit la notion de "nombre imaginaire" dont l'unité de calcul est la racine carrée de moins un. Törless ne peut accepter l'idée d'un nombre de ce genre, puisque, dit-il, "*il ne peut y avoir de nombre réel qui soit la racine carrée d'une quantité négative*". "*Comment peut-on opérer, objecte-t-il à son camarade de classe, sur des nombres imaginaires quand on sait en toute certitude, avec une certitude mathématique, que c'est impossible?*" Le désarroi de l'élève Törless ne fait qu'augmenter quand il remarque qu'en faisant des opérations sur des nombres imaginaires, on finit par tomber sur un résultat tangible, réel, en passant, dit-il "*par quelque chose qui n'existe pas*". Voici alors les images que ces opérations mathématiques éveillent en lui : "*Ne dirait-on pas un pont qui n'aurait que ses piles extrêmes et que l'on franchirait pas moins tranquillement comme s'il était entier? Pour moi, ce genre de calculs a quelque chose de vertigineux; comme si, à un moment donné, il conduisait Dieu sait où. Mais le plus mystérieux à mes yeux, c'est encore la force cachée dans une telle opération et qui vous maintient d'une main si ferme que vous finissez quand même par aborder sur l'autre rive*" (p. 123).

Törless décide alors d'en avoir le cœur net et il se rend chez son enseignant pour en discuter. Le maître est donc face à l'élève et au savoir tel que celui-ci se l'est approprié. Que va-t-il

en faire? Voici la réponse que MUSIL met dans la bouche du maître : "(...) *les exigences d'une science rigoureuse m'imposeraient l'exposé d'hypothèses préliminaires que vous auriez du mal à comprendre, et de toute façon le temps nous manque. Comprenez-moi : je reconnais volontiers que, par exemple, ces valeurs numériques imaginaires (...) sont pour un étudiant ma foi! une noix un peu dure. Vous devez admettre que ces concepts sont des concepts inhérents à la nature même de la pensée mathématique, et rien de plus. (...) Mon cher ami, contentez-vous de croire. Quand vous en saurez dix fois plus qu'aujourd'hui vous comprendrez. En attendant, croyez!*" (p. 129)

Ce passage montre que le désarroi peut être aussi bien du côté de l'élève (comme c'est le cas de l'élève Törless qui, au travers de la notion de nombre imaginaire, se trouve confronté à des problèmes d'ordre métaphysique) que du côté du maître qui, même si l'on admet qu'il ait compris les questions de son élève, se réfugie derrière des paravents qui sont de l'ordre de la croyance.

Dans la perspective *Elève et savoir face au maître*, c'est donc toute la question des attentes réciproques entre le maître et l'élève qui est soulevée, cette question rejoignant celle des représentations que chacun a du savoir de l'autre.

### **En guise de conclusion**

Je ne voudrais pas prolonger davantage le petit jeu auquel je me suis livrée. Je m'abstiendrai en particulier de développer le point de vue des partisans du triangle didactique qu'évoque ce titre *Maître, élève, savoir*; ce point de vue sera développé au cours des conférences et exposés. Mon but était, vous l'aurez compris, non pas de vous proposer une conceptualisation rigoureuse de tous les modes de relation qui peuvent relier le maître, l'élève et le savoir, mais plutôt de soulever un certain nombre de questions qui seront au cœur de ce congrès.

Cet artifice m'a ainsi permis de mettre en évidence trois portes d'entrée possibles sur les relations maître-élève-savoir : celle de la didactique, celle de la psychologie et celle des sciences de l'éducation, toutes ces perspectives étant représentées dans ce congrès.

A vous maintenant de voir quelle perspective vous entendez privilégier dans l'étude de la troïka (pour ne pas dire du triangle!) *maître-élève-savoir!*

### **Références**

MUSIL, R. [1906], *Les désarrois de l'élève Törless*. Paris : Le Seuil, Livre de Poche.

PEREC, G. (1991), *Cantatrix Sopranica L. et autres écrits scientifiques*, Paris : Le Seuil.

PLATON *Le Ménon* (éd. 1950), Paris : Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.

SARTRE, J.-P. (1964), *Les mots*, Paris : Gallimard.