

La psychologie et les questions du pédagogue

Bernard Rey

Constatant que la pratique enseignante n'exploite que très partiellement les résultats de la recherche en psychologie, cet article examine l'écart entre certains aspects des paradigmes psychologiques et les questions que se pose le pédagogue. Les processus mentaux mis à jour par la psychologie cognitive peuvent-ils contribuer à faire accéder l'élève à un univers de sens partagé ? La psychologie clinique et la psychologie sociale peuvent-elles, de leur côté, indiquer les conditions d'une relation élève-maître qui développe l'autonomie de pensée et élimine l'argument d'autorité ? Enfin, le savoir psychologique issu de situations expérimentales, en lesquelles il faut ruser avec le sujet qu'on étudie, peut-il s'investir dans la relation pédagogique sans entraîner une dissymétrie entre l'élève et l'enseignant ?

Il existe, entre pédagogie et psychologie, une très ancienne alliance. Car il semble aller de soi que la première ait à s'enrichir des travaux de la seconde, même si l'une et l'autre ont des projets différents, ou peut-être justement parce que leurs projets divergent.

La psychologie est une science du comportement humain. La pédagogie n'est pas une science ni même une construction théorique unifiée. Elle est d'abord une pratique, celle de l'enseignant, pratique de la décision. L'intérêt pour l'humain y prend la forme d'une décision de construire de l'humain. Mais, dans le quotidien de la classe, ce choix fondamental se dissémine en une succes-

sion indéfinie de micro-décisions qu'il faut prendre sans délai, c'est-à-dire sans recul et souvent dans l'incertitude. Le théoricien de la pédagogie n'a guère d'autres ambitions que de décrire les raisons de cette incertitude et les exigences souvent contradictoires qui guident cette poussière de choix.

Or il semble évident que cette pratique décisionnelle de l'enseignant ait tout à gagner à s'informer auprès des disciplines qui, comme la psychologie, cherchent à expliquer l'homme. Ne paraît-il pas indispensable que l'enseignant connaisse le fonctionnement cognitif et psycho-affectif des élèves ?

Pourtant force est de constater que les enseignants ont en général de faibles connaissances en psychologie, qu'ils lisent peu les travaux véritablement scientifiques dans ce domaine et qu'ils ne pensent pas que les sciences psychologiques puissent vraiment les aider à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur métier.

Pour tenter d'expliquer pareille situation, on peut bien sûr invoquer le manque de temps et de disponibilité de personnes engagées dans un métier difficile. On peut aussi invoquer le caractère inévitablement pointu et technique des travaux des psychologues qui les rend peu accessible au non spécialiste. On pourrait enfin mettre en cause la formation des enseignants et plus généralement ceux qui devraient servir de relais entre les sciences humaines et la pratique enseignante, c'est-à-dire les spécialistes de sciences de l'éducation.

Tout cela est peut-être vrai. Cependant il nous semble que l'écart entre les connaissances psychologiques que l'on a aujourd'hui et la pratique pédagogique peut s'éclairer d'autres raisons moins conjoncturelles et plus intrinsèques. Nous voudrions sur ce point avancer quelques hypothèses autour de trois remarques.

LA QUESTION DU SENS

L'école est un lieu où se conduisent des apprentissages, mais sous une forme particulière. Il ne s'agit pas de l'apprentissage spontané qu'un individu peut faire par immersion dans une pratique nouvelle et sous forme de réactions adaptatives au milieu ; il s'agit d'un apprentissage *didactisé* : la pratique à acquérir (qui peut être éventuellement une pratique purement intellectuelle) est explicitée et objectivée. Elle est analysée en ses éléments constitutifs qui font l'objet d'entraînements distincts selon une progression concertée.

Ainsi, un professeur de latin (1), pour amener ses élèves à comprendre des textes dans cette langue, analyse cette pratique en étapes successives. On dit parfois qu'il leur donne une « méthode ». Celle-ci peut par exemple prendre la forme de consignes successives telles que : délimiter une phrase en s'aidant de la ponctuation ;

puis, grâce au repérage des mots subordonnants, isoler la proposition principale ; puis chercher le verbe ; en fonction de celui-ci chercher un nominatif qui convienne comme sujet, etc. On a ainsi une sorte d'algorithme qui est censé, s'il est poursuivi correctement jusqu'au bout, faire apparaître le sens de la phrase. Or il s'avère que des élèves dociles et laborieux accomplissent bien ces opérations successives et pourtant *ne comprennent pas*. Car, bien qu'indispensables, ces opérations ne suffiront pas si l'élève ne rassemble pas, à un moment donné, les indications éparpillées ainsi obtenues dans une appréhension synthétique qui permettra de donner un sens à la phrase.

C'est là que la psychologie cognitive peut prendre le relais en poursuivant l'analyse au-delà du processus décrit par la tradition didactique et portant au jour des opérations mentales qui sont effectuées, en dessous du seuil de conscience, d'une manière automatisée, par celui qui *comprend* la phrase. Car, très certainement même s'il n'en a pas une conscience explicite, celui-ci effectue, dans l'acte de comprendre, un traitement de différentes informations, celles qui lui ont été données par l'analyse grammaticale ci-dessus évoquée, mais aussi des données sémantiques sur les mots de la phrase et sur les phrases précédentes conservées en mémoire, ainsi que différentes représentations portant sur le type de texte auquel on a affaire, sur ce qu'on peut s'attendre à y trouver, sur le référent (les situations que le texte évoque), etc.

Ainsi il y a une profonde affinité entre la didactique et la psychologie cognitive, car l'une et l'autre analysent des tâches intellectuelles complexes pour en faire apparaître les composants. La didactique dégage des opérations qui sont spécifiques du savoir ou de la pratique qu'il convient d'apprendre ; la psychologie, pour sa part, fait apparaître des opérations mentales plus élémentaires et plus générales qui sont le sous-bassement des précédentes.

Ainsi des travaux ont été faits sur la compréhension des textes, sur la résolution de problèmes, sur la lecture (par exemple Morais 1994), etc.

Certaines des opérations ainsi étudiées par la psychologie sont de haut niveau et constituent l'acte même de compréhension. D'autres sont de niveau inférieur, peuvent être encapsulées, et

fournissent aux premières le matériau dont elles ont besoin. Mais elles sont tout aussi indispensables à l'acte de compréhension, car faute d'être suffisamment automatisées elles occupent une partie trop importante de la capacité attentionnelle.

On voit donc tout l'intérêt de la psychologie : c'est elle qui permettra à l'enseignant de se rendre compte des opérations successives que doit exécuter l'élève pour accomplir la tâche qu'on lui demande. Il arrive fréquemment, en effet, que le professeur oublie ou sous-estime les démarches qui doivent être faites pour lire une phrase, comprendre un écrit, rédiger un texte, veiller à la correction orthographique, résoudre un problème, appliquer une consigne, etc., parce que ces démarches sont chez lui automatisées et donc largement inaperçues. L'étude systématique de la cognition fait apparaître le fonctionnement intime de l'élève et les difficultés, souvent insoupçonnées, qu'il rencontre. Elle nous montre, par exemple, en quoi certaines erreurs d'orthographe grammaticale sont à imputer, non pas à une inattention fautive de l'élève, mais à des phénomènes de surcharge cognitive (Fayol et Largy, 1992).

C'est avoir un profond respect de l'élève que d'admettre qu'il ne fonctionne pas comme moi, que ce qui va de soi à mes yeux est pour lui une épreuve et l'obligation de détours mentaux complexes et opposés à son fonctionnement spontané. Il est donc sain de reconnaître l'altérité de l'élève et de ne pas donner de privilège particulier à la conscience et notamment aux indications que l'enseignant tire de sa propre conscience sur ses opérations mentales, indications partielles et douteuses.

Pourtant, dans l'effort du pédagogue pour utiliser les acquis de la psychologie, deux difficultés se font jour :

1) Du point de vue du pédagogue ou de l'enseignant, s'il y a un intérêt à connaître les opérations mentales mises en jeu d'une manière automatisée et infra-consciente par l'adulte expert dans une tâche inhérente au savoir scolaire, c'est pour pouvoir entraîner systématiquement l'élève à chacune de ces opérations. Or si précisément ce sont des opérations élémentaires, le lien qu'elles ont avec la globalité de la tâche dans laquelle elles s'insèrent peut être très obscur aux yeux du novice. Par suite, l'élève peut éventuellement douter de la nécessité d'exercices parcellaires dont il ne voit pas la signification et se demander si l'enseignant ne l'égare pas dans des efforts

inutiles. Va-t-il donner du sens à une activité qui, à elle seule, ne produit aucun sens ? Il peut décider finalement de passer outre à l'injonction ou de n'investir dans cet exercice là que le minimum de temps et d'énergie.

Or l'enseignant doit hisser l'élève à une communauté de sens, à un monde de raisons partagées, à une entente obtenue, non par commandement, mais par adhésion. C'est une des règles de l'École en tant que lieu d'accès aux savoirs. Par suite il ne peut se permettre d'imposer longtemps à l'élève une activité en laquelle celui-ci ne verrait aucun sens. On ne peut donc travailler sur des opérations qui, dans la pratique réelle, sont infra-conscientes. L'enseignant doit rester dans la sphère du sens, dans ce qui, des activités mentales, est accessible à la conscience, la sienne et celle de l'élève.

2) Les difficultés qui viennent d'être évoquées incitent à s'interroger sur le statut des processus cognitifs dont parle le psychologue. Ceux qui sont en dessous du seuil de conscience ne sont pas des « pensées » au sens de la psychologie du sens commun. Quelle est alors leur nature ? Une hypothèse largement partagée dans le cadre des sciences de la cognition est de considérer qu'il s'agit de processus cérébraux c'est-à-dire physiques (au sens large, qui peut inclure les phénomènes biologiques). On fait souvent appel pour la justifier à la métaphore de l'ordinateur en montrant que celui-ci est capable de mettre en œuvre des algorithmes et que finalement la cognition peut être assimilée à un algorithme.

Pour le dire autrement on peut réduire le fonctionnement mental de l'homme à une manipulation de symboles selon une syntaxe, activité dont un ordinateur est également capable (Andler, 1992). Bien entendu, ce que la machine manipule c'est l'aspect physique du symbole et non pas son aspect sémantique (son sens). Néanmoins la machine est capable de tenir compte des distinctions sémantiques entre les symboles parce qu'elles ont été exprimées par le programmeur au moyen de la syntaxe utilisée dans leur maniement. Il semblerait donc que dans le cerveau humain comme dans l'ordinateur, le sens puisse émerger de la syntaxe.

Pourtant des objections d'ordre philosophique ont été faites à pareille hypothèse. Il est intéressant de reprendre, par exemple, un argument apporté par John Searle dans un célèbre article (2).

Supposons que ne parlant pas le chinois, je doive répondre en chinois à des questions posées sur une histoire écrite en chinois et que cela se passe selon le dispositif suivant : enfermé dans une chambre, je reçois par une fente du mur des morceaux de papier sur lesquels se trouvent des caractères chinois. Je dispose de réponses toutes prêtes également rédigées en chinois et d'une liste de règles qui m'indiquent quel caractère de réponse je dois associer à tel caractère de question. Cela me permet de sélectionner les réponses que je transmets par une autre fente du mur.

Ce faisant, je réalise le même type d'opérations que réalise un ordinateur. Je traite des informations qui me sont données, selon un algorithme qui peut être très complexe et qui me permet de produire des informations de sortie. L'algorithme équivaut à l'application de règles de syntaxe.

Searle écrit à ce propos : « Imaginons aussi qu'au bout d'un moment, je suive les instructions de manipulation des symboles chinois avec une telle maestria, et que les programmeurs écrivent les programmes avec un tel brio que d'un point de vue externe – c'est-à-dire du point de vue de quelqu'un qui se trouverait hors de la pièce dans laquelle je suis enfermé – mes réponses aux questions soient absolument indiscernables de celles que donneraient des Chinois. Quelqu'un qui lirait mes réponses ne pourrait pas se rendre compte que je ne parle pas un traître mot de chinois. » (3) Il ajoute encore : « J'ai des entrées et des sorties identiques à celles d'une personne de langue maternelle chinoise, [...] *mais je ne comprends rien.* » (4)

Ce que fait apparaître, aux yeux de Searle, cette « expérience imaginaire », c'est que de même que l'homme de la chambre ne *pense* pas, ne donne pas de signification ni à ce qu'il fait, ni aux caractères sur lesquels il travaille, on ne peut pas dire non plus que l'ordinateur pense. Ainsi, faire correspondre une chaîne de symboles à une autre chaîne de symboles, comme précisément le fait un ordinateur, ce n'est pas penser et le sens ne peut émerger de la syntaxe. Il faut reconnaître au contraire à l'homme un pouvoir de donner du sens, et la psychologie cognitive raterait cette donation de sens, si elle décrivait les processus mentaux humains uniquement au moyen de la métaphore de l'ordinateur ou dans des termes qui les ramènent à ce qui se passe dans la chambre chinoise.

Ce qui est intéressant pour un pédagogue dans cette allégorie, c'est qu'une analogie est possible entre le personnage de la chambre et le mauvais élève de l'école. Plus exactement, plutôt que de parler d'un « mauvais élève » ce qui a une implication morale ici injustifiée, nous devrions parler de l'élève victime de certains effets malheureux de la *didactisation*, celui qui ne cherche pas à *comprendre*, mais qui applique des associations, qui a repéré qu'à telle question il fallait répondre de telle manière, sans qu'il ait véritablement compris le sens ni de la question, ni de la réponse, ni de ce qui les lie.

Ce que le didacticien attend de la psychologie cognitive, c'est qu'elle l'éclaire sur l'acte de comprendre. Or il semble que celle-ci l'éclaire en faisant apparaître des opérations mentales infra-conscientes. Si celles-ci se ramènent finalement à l'association de symboles selon une syntaxe pré-établie, elles reviennent à ce qui se passe dans la chambre chinoise, c'est-à-dire à quelque chose de très semblable à ce qui se produit dans la routine scolaire et que le didacticien cherche à éviter. Quel gain y a-t-il à éclairer l'acte de compréhension par les acquis de la psychologie cognitive, si ceux-ci nous conduisent comme ultime modèle explicatif à un mécanisme qui exclut la compréhension ?

Encore faut-il dire que l'élève que nous avons appelé abusivement « mauvais », comprend en réalité beaucoup plus de choses que l'ordinateur ou le personnage de la chambre chinoise. Car ceux-ci obéissent strictement à des règles d'association préétablies tandis que l'élève, lui, « invente » la syntaxe d'association entre question et réponse. Il repère des régularités dans la coutume scolaire ou bien fait des hypothèses sur les attentes ou les désirs du maître ; il arrive que ce qui lui donne la règle d'association d'une réponse avec l'énoncé du problème, c'est un début, encore confus, de compréhension du savoir en jeu. Même dans le pire des cas, l'élève donne du sens à la situation, certes un sens parfois pervers, un sens qui n'est pas celui que le maître espère, un sens qui concerne le jeu relationnel entre les personnes et qui contourne le savoir, mais un sens tout de même.

Ainsi, quoi qu'il arrive, le pédagogue est tenu de rester dans la sphère du sens. Et la question de son rapport à la psychologie pourrait être : la psychologie s'occupe-t-elle du sens ?

LA FORME DU RAPPORT À AUTRUI

Le rapport maître-élève n'est jamais simple. Les élèves reprochent souvent à l'enseignant d'être tyrannique, indiscret, non respectueux de leur existence privée, indifférent à leur personnalité. L'enseignant de son côté redoute toujours l'inattention des élèves, leur indocilité, leur opposition individuelle et parfois collective, leur turbulence, leur agressivité, voire leur violence.

Pour comprendre ce qui se joue là, l'enseignant pourrait utilement faire appel aux théories psychologiques. Par exemple, la psychologie sociale peut le renseigner sur les phénomènes de groupes. De même la psychologie clinique peut lui apprendre à « lire » certains comportements des élèves et à les référer à des affects.

Bien entendu il n'est pas question que l'enseignant n'entreprenne à l'égard des élèves qui lui paraissent perturbés (c'est-à-dire souvent en réalité ceux qui sont perturbateurs) une quelconque démarche thérapeutique. Car, même *informés* de psychologie, les enseignants ne sont pas *formés* à de telles démarches et l'école ne saurait en être le lieu.

Mais il peut être utile et apaisant pour un enseignant de savoir qu'il n'est pas nécessairement responsable à lui seul, par sa propre attitude, de comportements d'opposition ou d'agressivité que peut manifester tel élève, et que ce dernier peut réactiver à son égard des affects anciens et des formes relationnelles qui ne le concernent pas. Ou encore, il ne serait pas inutile que les enseignants soient habitués à saisir les comportements des élèves dans leur ambiguïté : à la fois effets de configurations affectives archaïques et qui comme telles ne sont pas dirigées vers leur personne, et en même temps message ou effort pour s'adresser à eux, bien que d'une manière inadéquate.

Pourtant, les enseignants sont animés par un autre souci qui, peut-être, rend partiellement non pertinentes les remarques qui précèdent : l'École est un lieu de transmission des savoirs.

Ce qui définit un savoir et qui le distingue d'une simple opinion ou d'une croyance, ce sont les principes épistémologiques qui le régissent et la méthodologie qui préside à sa construction. Mais c'est aussi la forme de persuasion qui est à l'œuvre lorsqu'il est transmis. Puisque l'originalité du savoir par rapport à la croyance, c'est de don-

ner les *raisons* de ce qu'il avance, il convient que l'interlocuteur prenne en compte ces raisons, qu'il les comprenne. S'il accueille le savoir sans le comprendre, il le reçoit non pas parce qu'il en saisit la rationalité et donc la vérité, mais parce qu'il est influencé. Et alors, bien que ce soit le discours de la science qu'il reçoit, il le reçoit comme une croyance. Bien que ce soit à la vérité qu'il adhère, il ne le fait qu'animé par des mobiles qui n'ont rien à voir avec elle, puisqu'ils pourraient tout aussi bien le faire adhérer à une croyance fausse. On voit donc qu'une forme de rapport à l'autre est indissociable de l'accès au savoir.

Or cette forme de rapport à l'autre est absolument essentielle dans la relation pédagogique. Si l'on admet que l'École a pour mission de transmettre un discours vrai, le maître est astreint à instituer un type d'influence particulière en ce que justement l'influence ordinaire en est bannie : il s'agit de convaincre et non pas de persuader. Il n'a comme arme légitime, pour influencer ses élèves, que la vérité du discours qu'il propose. Il veut persuader non pas par la violence, non par la supériorité de son statut, non par le chantage à la punition ou à la récompense, à l'affection ou au mépris, non par la séduction, ni par l'artifice manipulateur d'un beau discours. L'action pédagogique échoue dans sa finalité si l'élève adhère par peur des coups ou des représailles, par docilité, par respect de l'autorité ou par dépendance affective. Ce qui est souhaitable, tout au contraire, c'est qu'il reprenne à son compte le savoir parce qu'il l'a, sans contrainte ni influence, reconnu comme vrai, parce qu'il en a compris les raisons. Contre la force, l'argument d'autorité et la séduction, il s'agit d'apprendre à penser par soi-même et la condition en est une modalité du rapport à l'autre où la seule contrainte est celle du discours rationnel.

On dira que ces conditions ne sont pas réalistes, qu'aucune classe de l'école n'a jamais fonctionné ainsi. On sait bien le rôle que jouent, de fait, dans l'univers scolaire, la pression des parents, les régimes de punitions et de récompenses, et plus souvent encore le respect, l'estime, la sympathie, l'attente affective envers le maître. Mais précisément, le pédagogue, en tant qu'éducateur, cherche à faire advenir un état de fait régi par des valeurs et à ce titre fort différent de ce qui se produit dans la réalité. Le pédagogue n'a pas besoin du psychologue pour que ce der-

nier lui décrive ou lui explique les facteurs affectifs ou psychosociaux qui sont effectivement à l'œuvre dans la classe. Il aurait plutôt besoin du psychologue pour l'aider à instituer dans la classe une forme de relation inter-individuelle en laquelle la validité d'une parole n'apparaît plus comme dépendante du statut de celui qui la profère.

Or une telle relation est très étrange et très inhabituelle aux yeux des enfants et des adolescents. Les premiers ont spontanément tendance à adhérer à la parole du maître, non par égard à son caractère rationnel, mais parce qu'il est le maître, l'adulte. Les adolescents quant à eux prennent souvent le savoir enseigné comme une opinion parmi d'autres, ni plus ni moins digne de respect que la leur, parce qu'également subjective à leurs yeux. Les exigences méthodologiques et épistémologiques de ce savoir sont parfois interprétées comme les lubies ou les obsessions personnelles de l'enseignant. Dans cette illusion l'élève ignore la relation au savoir. Il la vit comme relation au maître, laquelle est susceptible d'un traitement affectif ou politique.

Si devant de telles situations, la pédagogie consiste à mettre en œuvre un traitement inspiré par la psychologie sociale ou la psychologie clinique, on risque d'accréditer auprès des élèves l'idée que ce qui se passe à l'école, c'est une relation avec une personne, du même type que celles que l'on vit à l'extérieur de l'école, alors que ce qui importe c'est la *relation à un savoir*, même si elle est médiatisée par le rapport à une personne. Au fond l'exigence pédagogique n'est pas d'améliorer la relation entre les élèves et le maître, mais plutôt de changer de scène et d'instituer un lieu en lequel les facteurs psycho-affectifs sont neutralisés, provisoirement mis entre parenthèses, ainsi d'ailleurs que les pouvoirs hiérarchiques et les marques habituelles de différenciation sociale. Nous avons défendu ailleurs (Rey, 1996) l'idée que la fonction essentielle de l'École n'était peut-être pas tant de faire accéder à des *savoirs spécifiques que d'introduire à cette forme très particulière de rapport à autrui grâce à laquelle le rapport au savoir peut devenir un instrument de socialisation.*

Mais ce type de relation est d'autant plus difficile à instituer que la relation au maître est plus complexe que ce que nous venons de décrire et a un caractère paradoxal :

– D'un premier point de vue, celui que nous avons évoqué, l'élève doit juger par lui-même du vrai et du faux. C'est ainsi qu'il entrera dans la rationalité et prendra l'habitude de penser par lui-même. Sous cet angle, la parole du maître ne doit bénéficier d'aucune supériorité ni d'aucun crédit. Il y a parité entre l'élève et le maître en tant qu'ils sont l'un et l'autre porteurs de raison. Tout *exercice* d'une autorité tendrait à l'*argument* d'autorité, c'est-à-dire à la faillite du savoir. L'élève a même un devoir de défiance à l'égard de ce que dit l'enseignant : il doit le contrôler selon des *critères rationnels*.

– Mais l'enseignant est en même temps, pendant le temps de la classe celui qui est responsable moralement et juridiquement d'un groupe de mineurs. Il est celui qui ramène à la tâche, donne les consignes, dit ce qui doit être fait et ce qui ne doit pas l'être. Lorsqu'il est dans ce rôle, il doit être écouté, il est une autorité et sa parole vaut plus que celle des élèves.

– Enfin il ne faut pas négliger le fait que l'apprentissage est toujours une aventure et un risque : s'il est vrai qu'il consiste à remettre en cause ce que l'on a pensé, alors il est un arrachement à soi-même, une disqualification d'une part de soi, au profit de ce qui n'est encore ni familier ni sûr. Le maître est celui qui rassure, guide, accompagne dans les ténèbres de l'entre-deux. L'élève ne se laissera mener dans ce périlleux voyage qu'au prix d'une grande confiance envers le maître.

On voit qu'entre le respect de l'autorité, la confiance et la défiance critique, la relation de l'élève au maître est complexe. C'est dans ces termes qu'il faut penser la demande du pédagogue au psychologue : comment faire que dans la classe, à côté de la confiance, du respect et d'autres sentiments, un espace relationnel soit sauvegardé en lequel les personnes puissent se penser comme égaux et interchangeables devant les exigences de la preuve ?

SITUATION PÉDAGOGIQUE ET SITUATION EXPÉRIMENTALE

La pédagogie est toujours la mise en œuvre d'une ruse. Elle l'est même à plusieurs titres.

D'abord, il s'agit d'amener l'élève à un savoir auquel la plupart du temps il ne se serait pas inté-

ressé spontanément. Il ne s'agit pas seulement là de l'écart entre les intérêts de l'enfance et les préoccupations adultes qui sont au fondement des contenus scolaires. Il s'agit de cette impossibilité logique qui fait qu'on ne peut désirer ce qu'on ignore.

Quand c'est une pratique que l'école fait apprendre, elle est parfois socialement visible par l'enfant (par exemple lire, écrire, parler une langue étrangère, etc.) et il n'est pas exclu qu'elle soit désirée en elle-même. Mais pour autant elle ne lui apparaît pas toujours comme intégrable à ce qu'il est, comme permise, comme faisant partie du champ de ses possibles.

En outre le cheminement didactique comporte souvent, comme nous l'avons vu dans la première partie, des entraînements préalables dont le rapport avec la pratique n'est pas toujours clairement lisible par l'apprenant.

À cela s'ajoute le fait que les savoirs imposent à l'élève une nouvelle manière de penser qu'il ne soupçonnait pas et qui, souvent, remet en cause ses convictions anciennes. Ainsi, à l'école primaire, le savoir sur les nombres décimaux vient remettre en question certains « théorèmes en acte » que beaucoup d'élèves se forgent : par exemple l'idée selon laquelle la grandeur d'un nombre dépendrait de la longueur de son écriture, ou l'idée selon laquelle multiplier un nombre conduit à obtenir un nombre plus grand. De même le savoir historique va remettre en cause l'idée spontanée selon laquelle les hommes du passé auraient les mêmes conceptions (du pouvoir, de la richesse, de la justice, etc.) que nous. Or le dispositif didactique est fait de consignes, de tâches, de problèmes qui vont conduire les élèves à abandonner des convictions et des façons de penser auxquels ils tenaient et qui faisaient partie d'eux-mêmes.

Il y a ainsi, sous des formes différentes, une sorte de violence pédagogique par laquelle, par un détournement d'attention, on entraîne l'autre sur des positions qu'il n'avait pas prévues et qui sont parfois contradictoires avec ce qu'il est ou voudrait être.

Or le psychologue expérimentaliste est aussi l'auteur d'une ruse. Isabelle Stengers (1995) fait remarquer que la pratique expérimentale n'a pas la même forme selon qu'elle porte sur des phénomènes physiques ou sur des êtres qui, comme les

humains et jusqu'à un certain point les singes ou les rats, peuvent interpréter ce qu'on leur fait subir. Car dans ce deuxième cas le comportement par lequel ils répondent au dispositif expérimental intègre la question, ou du moins la forme sous laquelle ils l'interprètent de leur point de vue. Ils ne sont pas indifférents à la question qui leur est posée et le sens qu'ils lui donnent ne peut pas ne pas affecter la réponse. Ainsi se créent des artefacts et tout l'art de l'expérimentateur est de construire une ruse afin que la réponse de ceux sur lesquels porte l'expérimentation ne soit pas l'effet de leur interprétation de la situation. Par exemple, dans la célèbre expérience de Milgram (1974), le sujet d'expérimentation doit ignorer qu'on entend mesurer son degré de soumission à l'autorité. Il doit se penser comme aide de l'expérimentateur et croire que le sujet sur lequel on expérimente, c'est la personne à laquelle il est prié d'envoyer des décharges électriques en cas d'erreur.

Il y a donc une ruse du chercheur en psychologie comme il y a une ruse du pédagogue, puisque l'un et l'autre pratiquent à l'égard de leurs « sujets » une forme de communication latérale où les injonctions ne sont jamais franches (au sens où elles dévoileraient d'emblée leur finalité) et où les questions ne servent jamais à obtenir le renseignement qu'elles prétendent solliciter.

Mais l'analogie entre les deux situations est, d'un certain point de vue, plus grande encore. Car l'expérimentateur crée un rapport de force pour que la réponse du sujet témoigne de son fonctionnement mental indépendamment de la manière dont il donne du sens à la situation expérimentale. Il s'agit notamment que sa réponse ne prouve pas simplement qu'il a compris ce qu'on attend de lui.

Or l'enseignant a aussi le souci que la réponse de l'élève ne prouve pas simplement qu'il a « compris » ce qu'on attend de lui, au sens où « comprendre » pourrait être pour lui décrypter l'attente de l'enseignant en contournant le savoir. Car l'approche didactisée d'un savoir ou d'une pratique engendre inexorablement la possibilité d'un tel contournement.

Le fait majeur de l'apprentissage didactisé qui règne à l'École (par opposition à l'apprentissage spontané par immersion dans une pratique) est de ménager à l'élève des activités de difficulté croissante selon une progression concertée et de le

faire pénétrer dans un savoir en introduisant les notions une à une, des plus élémentaires aux plus complexes. Mais du fait de cette parcellisation l'élève ne voit pas toujours le lien entre les tâches auxquelles on le convie et les pratiques auxquelles elles sont censées préparer. De même la rationalité du savoir qu'on lui propose n'apparaît pas dans les énoncés qu'on lui demande de prendre en compte un à un et qu'il est conduit au contraire à saisir comme contingents ou arbitraires, voire comme les opinions de celui qui les énonce.

Devant cette carence de sens, l'élève est tenté de se replier sur un rapport stratégique à la tâche en tentant de deviner les attentes du maître ou en cherchant la procédure qui « marche » sans savoir pourquoi elle marche.

Ainsi des élèves du primaire ont une recette pour placer correctement la virgule dans le résultat d'une multiplication de nombres décimaux ; mais ils ne savent pas ce qui justifie leur procédure. Des élèves du secondaire savent que dans tel problème de physique, il faut appliquer telle formule, mais ils ne savent pas pourquoi c'est cela qui donne le résultat juste, ni même en quoi ce résultat est juste.

Alors l'intention formatrice et éducatrice de l'école est dévoyée : en faisant ce qui réussit, sans comprendre les raisons de ce succès, l'enfant ou l'adolescent est conduit à une sorte de pensée magique. Plutôt que de comprendre, il applique des procédés stéréotypés. Certains élèves de l'école primaire décident que dans tel problème de mathématiques il « faut diviser » simplement parce qu'on a étudié la division dans les semaines qui précèdent. D'autres, de tout niveau, guettent, tandis qu'ils répondent oralement, les signes d'acquiescement ou de réprobation sur le visage de l'enseignant. Alors, loin d'être conduits à la faculté de penser par eux-mêmes, ils s'habituent à la soumission intellectuelle et se plient à ce qui ne peut être, dans ces conditions, que la pratique d'une imprévisible tyrannie.

L'enseignant veut éviter ce type de situation. Il veut que l'élève accomplisse correctement la tâche demandée parce qu'il connaît les distinctions conceptuelles et les modes opératifs internes au savoir et non pas grâce à la connaissance de la coutume scolaire ou des routines évaluatives du maître. Il faut qu'il ait compris le

savoir et non pas seulement la situation relationnelle ou institutionnelle. Par suite l'enseignant doit-il ruser, établir des précautions parfois complexes pour s'assurer que l'élève intègre dans sa réponse un savoir véritable et non pas un savoir stratégique sur la situation pédagogique.

Cependant, en dépit de ces analogies entre la situation expérimentale et la situation pédagogique, elles se distinguent par des caractères essentiels. Car si le psychologue et le pédagogue ont besoin l'un et l'autre que leur « sujet » donne une réponse qui ne soit pas influencée par l'interprétation qu'il se fait de la situation, pour le premier cette influence serait un excès alors que pour le second elle marquerait un défaut. Le psychologue cherche à isoler chez le sujet expérimental un comportement purifié de toute interprétation de la situation. Le pédagogue pour sa part estime que l'interprétation de la situation est insuffisante ou, si l'on veut, que l'interprétation convenable et complète de la situation doit inclure l'exigence de répondre conformément à une véritable compréhension du savoir.

En outre, la ruse de l'expérimentateur conduit à la construction d'un savoir *sur* le sujet, alors que celle du pédagogue vise à la construction d'un savoir non pas *sur* l'élève mais *de* l'élève, savoir commun, partagé, qui une fois acquis fera de lui l'égal du maître. La ruse est destinée, là, à s'abolir dans l'établissement d'un sens commun dont l'élève sera le partenaire et non pas l'objet. Ainsi, même dans le détour de la ruse qui le mène là où il ignore qu'on puisse aller, il reste un interlocuteur, c'est-à-dire quelqu'un dont la parole est prise dans sa valeur de vérité et non pas dans sa valeur de document, de matériau ou de symptôme.

C'est un trait constitutif de la relation pédagogique que cette visée d'une parité et cette accession progressive de l'élève au statut de porteur de raison. Cette égalité est à construire. Elle n'est pas prédéterminée par ce qu'on pourrait constater dans l'état d'enfance. La liberté de penser n'est pas un effet. Elle est à créer. Aucune exploration de l'état de départ n'en rendra raison.

Pour tout cela les connaissances psychologiques issues de l'expérimentation paraissent toujours au pédagogue à la fois utiles, indispensables et cependant quelque peu décalées et inadéquates dans la démarche éducative. Car même saisies dans leur résultat et sans égard pour les situations qui les ont produites, elles créent une dissymétrie

entre celui qui sait et celui sur lequel on sait. Et tout usage technicien que l'on voudrait faire de ces connaissances ne pourrait qu'accuser cette dénivellation ou du moins la pérenniser, alors même que le projet du pédagogue est de la réduire.

Il y a entre l'activité du psychologue et celle du pédagogue une divergence de projet. L'une est une démarche de construction d'un savoir sur l'humain alors que l'autre prétend contribuer à la construction de l'humain lui-même, arguant de ce que l'humanité n'est pas achevée dans sa seule existence biologique. Cela explique l'inattention de beaucoup d'enseignants à l'égard des travaux de psychologie, sans toutefois la justifier.

Car l'enseignant doit, certes, maintenir son travail avec l'élève dans la sphère du sens ; il doit tenter de construire une relation propice à

l'échange rationnel et où les affects et les statuts sociaux doivent être neutralisés ; il doit faire de l'élève un sujet. Mais il ne peut réaliser ces exigences qu'en interrogeant le psychologue et notamment sur les trois questions suivantes :

– Comment penser l'émergence du sens chez l'homme ?

– Comment créer les conditions psychologiques et psycho-sociologiques d'une relation inter-individuelle qui permette l'accord sur le vrai et l'échange rationnel ?

– Comment utiliser, dans une relation à autrui, un savoir expérimental sans induire la dissymétrie dans la relation ?

Bernard REY
Université Libre de Bruxelles

NOTES

(1) Si nous prenons l'exemple du latin, alors qu'il n'occupe plus une place centrale dans le cursus, c'est parce qu'il est encore plus didactisé que les autres, d'une part à cause de son ancienneté, d'autre part parce que, comme il s'agit d'une langue morte, l'apprentissage par immersion dans la pratique langagière n'est guère possible.

(2) John Searle, « Minds, Brains and Programs », *Behavioural Brain Science*, 1980, 3, pp. 417-458. Nous citerons la traduction « Esprits, cerveaux et programmes » paru dans D. Hofstadter et D. Dennett (ed.) (1987).

(3) J. Searle, p. 356.

(4) *Ibid.*, p. 357.

BIBLIOGRAPHIE

ANDLER D. (éd.) (1992). – **Introduction aux sciences cognitives**. Paris : Gallimard (Folio-essais).

FAYOL M. ET LARGY P. (1992). – Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. **Langue Française**, n° 95, p. 81-97.

MILGRAM S. (1974). – **Soumission à l'autorité**. Paris : Calmann-Lévy.

MORAIS J. (1994). – **L'art de lire**. Paris : Odile Jacob.

REY B. (1996). – **Les compétences transversales en question**. Paris : ESF (Pédagogies).

SEARLE J. (1987). – Esprits, cerveaux et programmes, in D. HOFSTADTER ET D. DENNETT, **Vues de l'esprit**, Paris, InterEditions, p. 354-343.

STENGERS I. (1995). – **L'invention des sciences modernes**. Paris : Flammarion (Champs).