

QUEL EST L'ENJEU DES SITUATIONS DIDACTIQUES ?

Quelques pistes pour une approche psychosociale de la question

Publié dans A. Giordan & J. L. Martinand (Eds.), Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifique. Sixièmes Journées internationales sur l'éducation scientifique. Chamonix 30 janvier - 1er février 1984. (pp. 709-715). Paris: Université de Paris VII.
qui doit être utilisé pour toute référence à ce texte.

Anne-Nelly PERRET-CLERMONT
Université de Neuchâtel

Résumé:

En situation didactique le maître et l'élève sont réunis à propos d'un ensemble de connaissances, et sont instituts dans un système de rôles qui sous-tendra leur rapport au savoir enseigné. Pourquoi l'élève apprend-il? Existe-t-il des connaissances en dehors des savoir-faire qui les génèrent et des pratiques qui les transmettent et de l'activité de ceux qui se les approprient et les font fonctionner ?

Quel est l'enjeu des situations didactiques?

Pour Y. Chevallard (1980, 1982), dans ses études sur la "Transposition didactique", c'est *l'objet-de-savoir*. Conne (1981) illustre les "heurs" et "déboires" de l'objet-de-savoir mathématique au fil du déroulement des activités d'une classe. Nous avons déjà voulu attirer l'attention (Perret-Clermont, Brun et al. 1982) sur les changements de signification qui s'opèrent lorsqu'une connaissance est extraite de son contexte de production et "recontextualisée", souvent à travers de multiples intermédiaires, pour être présentée de façon "digeste" aux élèves. A suivre à la trace la passionnante histoire d'un objet-de-savoir qui sort du milieu scientifique méticuleux où il a été conçu ... on pourrait croire que l'on n'assiste qu'à sa lente "dégradation"!

Pour *qui* l'objet-de-savoir est-il un enjeu ? Et dans quel sens l'est-il ? La mise, pour l'élève, est-elle l'espoir d'une bonne note, ou l'occasion d'attirer une attention gratifiante de la part du maître ? Ou est-ce l'essai, l'espoir d'acquérir un instrument de compréhension, voire un moyen de pouvoir ? A quelle soif de connaître l'enseignement est-il susceptible de répondre ? La société a chargé l'école de transmettre des savoirs. Mais il s'agit d'une activité de transmission bien particulière: un maître ne peut pas "donner un savoir" comme il donnerait un bonbon ou un ballon aux enfants ! Et pourtant, par le fait même d'être enseignée, une connaissance se voit partiellement *réifiée*, processus qui rappelle celui qui est à l'origine de la constitution des représentations sociales (Moscovici 1961, Herzlich 1973). Comment distin-

guera-t-on alors chez l'élève les *connaissances scientifiques* des *représentations sociales*, les *savoirs* mobilisables par lui des *mythologies* qui se sont alimentées parfois de connaissances dites "vulgarisées" ?

Pour beaucoup d'acteurs sociaux l'enjeu se situe d'abord au niveau des *pratiques et des savoir-faire*. Les savoirs théoriques ne sont appelés à l'aide que comme justifications, explications, anticipations. Mais alors, à quelles pratiques les objets-de-savoir appris à l'école donnent-ils sens ? Quels savoir-faire permettent-ils d'interpréter ? Mobilisent-ils, modifient-ils, l'action ? Et si oui, les élèves s'en rendent-ils compte ?

Pour le psychologue, ou le psychologue social, qui risque toujours, comme le dit J.-L. Martinand, de travailler "à objet constant" cette redécouverte de l'*objet* est l'occasion d'une ouverture des cadres théoriques existant vers une prise en compte d'une série de dimensions qui leur ont longtemps échappés dans les tentatives d'explication de l'apprentissage et des interactions sociales.

Officiellement l'objet-de-savoir c'est ce dont on parle dans les situations didactiques. C'est pour cela qu'elles ont été instituées et c'est là qu'elles prennent - ou perdent - leur sens. Dans les faits, ce savoir, ce n'est souvent que ce dont le maître voudrait que les élèves parlent (et si ce vœu devait disparaître chez le maître, alors on le retrouverait chez l'inspecteur, les collègues, les maîtres de méthodologie, les auteurs du programme scolaire, ou chez d'autres acteurs devenus relais de la cité scientifique, de la pression des traditions ou de la mode ... Car, dans le fond, qui porte la responsabilité ou le souci de la pertinence du choix des savoirs que les élèves doivent faire l'effort d'apprendre ?).

Dans la situation didactique la relation maître-élève n'est pas faite que du regard, plus ou moins amoureux, que l'un porte à l'autre. Il s'agit d'une relation tripolaire :

maître

objet-de-savoir

Et celle-ci est prise dans une série de contrats sociaux: contrat didactique (Chevallard 1983), contrat de fonction pour le maître, contrat explicite dans les règlements, et implicite, lié aux systèmes de rôles de maître, d'élève, d'examineur, d'examiné, etc. Au delà des acteurs de la scène scolaire, c'est l'école elle-même qui est instituée, dans un contrat avec la société plus large, champ social traversé d'enjeux de pouvoir tant sur le plan pratique et matériel qu'idéologique et relationnel.

D'un point de vue psychologique l'enjeu de la situation didactique ne se laisse pas non plus réduire à la simple transmission d'objets-de-savoir plus ou moins décontextualisés. Ce serait oublier tant d'autres dimensions manifestées par les maîtres ou les élèves: plaisir esthétique, passions partagées, recherche d'identité, échanges symboliques d'attention et d'affection, rêves, fantasmes de pouvoir, expressions multiples qui rappellent parfois la danse ou la performance d'un soliste ou celle, concertée, d'un orchestre.

Les situations didactiques ont, semble-t-il, *de multiples enjeux*. Ceux-ci peuvent contribuer effectivement à "dégrader" l'objet-de-savoir initial. Mais ces enjeux sont plus probablement - c'est là notre hypothèse principale - *les conditions-mêmes* des élaborations et transmissions des savoirs.

L'élève a un rôle actif dans ses apprentissages déployant des stratégies d'appropriation des objets-de-savoirs ou d'évitement de certaines impositions. En remontant, depuis l'élève, la chaîne des contextualisations d'objets, et en tenant compte de celles qu'il opère lui-même ou qu'il fait opérer à ses interlocuteurs, on redécouvre d'autres dimensions psychosociales du savoir. *Il devient alors difficile de discerner s'il existe vraiment des connaissances en dehors des savoir-faire qui les génèrent et des pratiques qui les transmettent et de l'activité de ceux qui se les approprient et les font fonctionner*. Hors de ces contextes ces "connaissances" ne sont peut-être qu'écritures et lettres mortes...

Le problème de la transmission/redécouverte des savoirs a été de

plus en plus fréquemment étudié récemment, et avec succès, à travers l'examen des erreurs et des "déviances" des apprenants, ou à travers d'autres repères normatifs (comme les "stades" des échelles de développement ou par référence au "savoir savant" dont on observe la "dégradation" au cours des processus de vulgarisation ou lors de son contact avec les représentations "naïves" des élèves. On peut se demander si l'heure n'est pas venue de renverser le regard pour repérer et étudier maintenant non plus les erreurs *mais ces cas "miraculeux" où le message passe, où l'intérêt de l'élève trouve écho et se déploie, où l'apprenant comprend ce que le maître a voulu dire!* Invitation à considérer les malentendus dans les situations didactiques pour apprécier combien il peut être "étonnant" que maîtres et élèves s'y entendent, voire s'y comprennent, et tenter de saisir *comment ils réalisent une telle performance*. Les travaux actuels sur les stratégies de conversations, de discours (Gumperz 1982), de communication (Wilkinson 1983), de compréhension interlinguistique (Py 1984) peuvent y contribuer.

Comprendre un objet-de-savoir c'est aussi, pour l'élève, avoir l'impression de *se* comprendre soi-même dans ses processus de pensée, et de comprendre autrui (le maître, voire la source de savoir) dans son message.

Dans une situation didactique le maître est institué dans un rôle de dispensateur de connaissances et l'élève dans celui d'ignorant-qui-doit-apprendre-et-démontrer-qu'il-a-appris. Comment ces rôles vont-ils se négocier ? A quelles conditions l'apprentissage aura-t-il effectivement lieu ? L'observation de leçons ou d'activités didactiques, et l'examen attentif du détail de leur retranscription, permet de saisir une série de processus subtils tels que des allusions, des glissements de consigne, des pseudo-questions, etc. qui "balisent" le parcours intellectuel que l'élève est invité à suivre. Mais ils ne suffisent pas en eux-mêmes. L'élève ne semble pouvoir entrer en matière que s'il a une certaine assurance (interne ou donnée par le maître) d'être en mesure de sortir gagnant de la situation didactique (voir à ce sujet par exemple les observations de M.-L. Genolet, 1984, sur les liens entre image

de soi et apprentissage en situation scolaire).

Et pourquoi apprendre ? S. Païn suggère que l'objet-de-savoir que le maître présente est comme son "enseigne", son "emblème". L'élève voudra-t-il se l'approprier ? Sans doute, s'il a, pour lui-aussi, une valeur symbolique. Ce peut-être le cas, par exemple, pour l'élève qui vit ou recherche une certaine identification au maître. L'objet-de-savoir peut aussi avoir une valeur instrumentale pour l'élève. Mais il faudra alors qu'il soit en prise directe sur sa réalité scolaire ou quotidienne. Restera alors à examiner si cette signification instrumentale de l'objet d'apprentissage est en correspondance réelle avec le champ sémantique dont il est issu, d'après le maître, ou si la signification que lui a accordée l'élève, l'aura transformé au point d'en faire un obstacle potentiel à des apprentissages ultérieurs.

BIBLIOGRAPHIE

- CHEVALLARD, Y. - La transposition didactique, Première école d'été de didactique des mathématiques, 1980.
- CHEVALLARD, Y. - Remarques sur la notion de contrat didactique. IREM d'Aix-Marseille, Faculté des Sciences de Luminy, 1983
- CHEVALLARD, Y., JOHSUA, M.A. - Un exemple d'analyse de la transposition didactique. Recherches en didactiques des mathématiques, 1982, 3, 2, 159-239.
- CONNE, F. - La transposition didactique à travers l'enseignement des mathématiques en première et deuxième année de l'école primaire. Thèse de doctorat. Faculté de psychologie et sciences de l'éducation, Université de Genève, 1981.
- GENOLET, M.-L. L'échec scolaire comme problème pédagogique. Cahiers de psychologie No. 21, Université de Neuchâtel, avril 1984.
- GUMPERZ, J.-J. - Discourse strategies. Studies in International Linguistics I, Cambridge University Press, Cambridge (USA), 1982.
- HERZLICH, C. - La représentation sociale. In: S. Moscovici (éd.) Introduction à la psychologie sociale. Larousse, Paris, 1973, vol. 1, p. 303-325.
- MOSCOVICI, S. - La psychanalyse, son image et son public. Paris, Presses universitaires de France, 1961.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., BRUN, J., CONNE, F., SCHUBAUER-LEONI, M.-L. Décontextualisation et recontextualisation du savoir dans l'enseignement des mathématiques à de jeunes élèves. Interactions Didactiques, no. 1, 1982.
- PY, B. - Conférence à l'Université de Lausanne, Chaire de linguistique appliquée, 19.1.1984.
- WILKINSON, L.C. (ed.) - Communication in the classroom. Academic Press, New York, 1982.