Les paradoxes de la démarche d'auto-socio-construction du savoir

Odette BASSIS

Revenir sur une telle « appellation », comme cela m'a été demandé[1], ne peut que reprendre des « clés » permettant d'accéder à une mise en relation vivante, enrichissante entre les deux pôles que sont les contenus de savoir et l'activité des élèves. Cette réflexion reprise interroge à la fois jusqu'où aller dans le savoir à l'école, jusqu'où impliquer le sujet apprenant dans cette auto-socio-construction qui le concerne pleinement. De quoi réinterroger la césure entre pédagogie et didactique et plus précisément expliciter en quoi la pédagogie et la transposition didactique[2] ne peuvent en aucun cas se dire « neutres ». Dans l'acte d'apprendre sont impliqués et l'historicité de ce que devient la pensée dans la genèse des savoirs et le sujet présent de l'apprenant, lui-même en devenir. Un devenir, pour l'apprenant, où la forme que prend l'interrelation avec les autres, dans cet accès commun au savoir, ouvre une dimension de « polis » où se profile déjà, en filigrane, une forme de citoyenneté en devenir. De quoi, pour l'enseignant, faire de son métier un espace à la fois très impliquant, et donc enrichissant pour lui-même, tant la densité de vie et de réflexion qui y sont en jeu le concerne, en même temps qu'elle lui apporte toujours du nouveau dans son propre cheminement.

Si la notion de démarche d'auto-socio-construction du savoir a un sens, c'est dans un renversement de la notion et de la pratique usuelle d'activité dans l'acte d'apprendre. C'est-à-dire où la nature même de l'activité engage des processus prenant en compte : mises en relation, contradictions, travail effectif de la pensée sur elle-même dans son expression langagière orale et écrite. D'où une difficulté évidente pour qualifier les "principes" d'une telle démarche où le terme de MÉTHODE, dans son acception habituelle, risque d'en "calcifier" les étapes, d'en réduire la dynamique. Car il s'agit d'enclencher une mise en mouvement de l'implication imaginative et réflexive, dès l'impulsion de départ, dès son "incipit"[3]. En fait l'activité qui se joue dans une démarche est bien plus de l'ordre d'une "PRAXIS" où la finalité du processus est inscrite dans ses moyens, dans ses modalités.

Le risque qui se loge, subrepticement, dans la rencontre difficile et pourtant incontournable avec les contradictions, est une peur liée à la perception d'un obstacle vécu à la fois comme inacceptable pour la pensée et insurmontable dans le concret. D'où le risque d'un glissement, d'une connivence imperceptible avec l'idéologie dominante qui ne pense qu'en terme de dichotomie – où le principe du tiers exclu fait loi – : il y a le vrai et le faux, il y a ceux qui réussissent et les autres, les conceptuels et les manuels... En pédagogie : le directif et le non-directif, l'autoritaire et le démagogique. Ces dichotomies font violence, « violence symbolique »[4] logée sous la neutralité des apprentissages courants, installant dès l'école, comme évidences indiscutables (et indiscutées) des principes et comportements de pensée qui deviennent autant de soubassements produisant, à bas bruit et indirectement, une posture de soumission masquée à l'ordre établi.

S'il est une forme de pensée absente et même souvent redoutée par une certaine idéologie dominante, c'est bien la démarche de pensée dialectique. Démarche dialectique trop souvent exclue dès le temps scolaire attaché à l'efficacité immédiate où l'acte de connaître s'y trouve marqué au fer rouge d'un rapport trop souvent passif de reproduction du bien-faire et bien-penser.

Introduction de la notion de paradoxe

Le terme de **PARADOXE**, s'il est très délibérément réinvesti à propos de la notion de démarche, c'est parce qu'il permet une approche vivante-complexe des problématiques et des processus (cognitifs et existentiels) qui y sont impliqués. Ce terme de paradoxe met en inter-relation la dimension socio-historique et culturelle du savoir comme **dimension épistémologique** avec celle de la genèse des représentations et compréhension du sujet dans l'acte d'apprendre qui en constitue la **dimension épistémique**[5].

Quant au terme de **construction** : je me souviens personnellement du choc que fut pour moi la prise

1 Plusieurs écrits antérieurs, articles ou livres, y font référence et notamment dans la revue *Dialogue* n°62, n°100-101, dans un article disponible dans le site du GFEN sur la démarche d'auto-socio-construction du savoir ainsi que les ouvrages d'O.Bassis. Consultation possible du site « odette.bassis.free.fr ».

2 Transposition didactique : ce qui est retenu du « savoir savant » pour en faire un « savoir scolaire ».

3 "incipit": terme utilisé par Aragon pour indiquer l'amorce d'une écriture, son "commencement", toujours décisif, comme l'écrit aussi Racine.

4 Terme travaillé par Bourdieu.

5 Clarification délibérée entre « épistémologie » et « épistémie » non toujours explicitée comme telle.

de conscience que la connaissance ne puisse exister que sur la base d'un processus et dans une dynamique à rebondissements multiples. Ce processus, cette dynamique ayant pour aboutissement non pas des formules ou conclusions figées, intouchables, mais une architecture vivante complexe.

Problématique conceptuelle plus que concept avons-nous délibérément choisi, pour désigner un ensemble structuré, plus systémique qu'isolé, plus ouvert que système clos. Le mot de construction présente par nature une polysémie, un double sens, un double contenu. Il désigne la construction accomplie (quand bien même elle n'est toujours que provisoirement achevée) en même temps que le processus de ce qui est en train de se construire. Le mot de « construction » concerne à la fois le déroulement d'une action et son résultat. Ce qui permet aux processus d'être porteurs de la conceptualisation en cours parce qu'ils en constituent la genèse. Le but conceptuel étant atteint, il tire sa signification du mouvement même de la pensée en acte dont il est issu. C'est là où s'intègrent la **dimension opératoire** d'un concept (sa capacité à permettre des actions et procédures utilisables dans des contextes différents) et sa **dimension significative**. En précisant, quant à la dimension significative, qu'elle a à se décliner entre « sens » et « signification »[6]. Le terme de « **sens** » concerne la conscience individuelle du sujet vivant et le terme de « **signification** » renvoie à un tout social-historique-culturel où se trouve « cristallisés » l'expérience et le savoir explicité reconnu comme tel.

C'est pourquoi une distinction est à faire entre **conceptualisation** et **conscientisation**. La conceptualisation porte sur une explicitation et une symbolisation comme telle d'un savoir établi. La conscientisation, à propos du même contenu cognitif, permet d'en intérioriser sensiblement la teneur, dans sa dimension de créativité qui fait sens, pour chacun.
Mais il peut y avoir conceptualisation sans conscientisation. Et c'est là une question majeure pour l'Éducation Nouvelle.

1. Paradoxe de l'enseignant formateur
dont la plus grande utilité consiste à se rendre inutile

Un pari

c'est celui, fondamental, du « **Tous capables** » signifiant l'existence effective de **potentialités** dont chaque humain est porteur, avec la possibilité de les transformer en capacités effectives si – et seulement si ! – les conditions d'une telle transmutation en sont rendues possibles. C'est là un enjeu décisif qui revient pour une grande part à l'École. Plus en amont il y a les questions à la fois d'éthique et de compétence liées à une conception et une mise en acte d'une FORMATION à hauteur d'une telle finalisation.

Un travail spécifique de l'enseignant

la compétence nécessaire doit se construire pour l'enseignant, dans une implication consciente, arrachée de haute lutte aux barrages si souvent prônés pour justifier un enseignement normalisé en matière de savoir, où seul l'enseignant peut apporter un « explicite » déjà là. Or il s'agit de rendre possible pour les élèves une « explicitation » forgée dans des processus à mettre en synergie. C'est la part si décisive de l'enseignant sur plusieurs plans :

- en amont : dégagement de la problématique conceptuelle : « Derrière le titre, quel but ? » avec un questionnement décisif contre le cloisonnement savoirs savants/savoirs scolaires trop souvent revendiqué au risque d'évacuer des fondements importants pour la recherche de situations *ad hoc*.

- en cours de démarche : lecture au positif des processus enclenchés par les élèves. Écoute discrète et vigilante. Avec l'exigence, pour lui-même, de ne pas faire écran, de ne pas s'interposer dans tel face-à-face entre les élèves mais plutôt d'inciter à clarifier si besoin arguments et mises en mots. En somme, ni imposition, ni effacement. Mais une attitude de « **reflet-miroir** » c'est-à-dire de renvoi aux questions engagées où chacun, amené à distancier, accroît son pouvoir de penser.

D'où une capacité d'écoute et d'attention vigilantes de la part de l'enseignant, où les "dires" et les "faires" des apprenants sont les "matériaux" par excellence de la construction en cours. Une disponibilité à l'imprévisible, pour traquer le non-dit, inciter les représentations mentales en mouvement à changer d'orbite, les verbalisations à changer de registre, les formulations à s'affiner et s'affirmer, etc. L'important, ici, de la part de l'enseignant, est de créer les conditions de l'exercice d'une recherche par les élèves, mobilisant ainsi des potentialités sous-jacentes leur permettant, se faisant, de développer en eux-mêmes des capacités de pensée. Où construire son savoir accroît en soi-même, comme sujet, son propre essor. Un enjeu décisif.

Ainsi, " faire autorité ", de la part de l'enseignant, consiste à savoir créer les conditions pour que l'autre – comme pour soi-même – devienne AUTEUR de sa propre pensée.

6 Suivant les clarifications apportées par Léontiev, à la suite de Vygotski entre « sens » et « signification ».

2. Paradoxe des situations incitatrices
où ce qui fait problème et paraît pour un temps déroutant met en effervescence de multiples possibles

Deux impératifs qui peuvent paraître contradictoires quant à la conception, par l'enseignant, de telles situations

- situations accessibles à tous: c'est-à-dire clairement compréhensible par tous, quant aux données proposées et l'objectif à atteindre. Ceci afin d'éviter le préalable d'un magistral explicatif lourd qui ferait barrage à l'entrée de tous dans la recherche. Les élèves ne s'y trompent pas, d'ailleurs, lorsque la situation est présentée simplement et du moment qu'ils savent reconnaître si l'objectif recherché est clair pour eux.

- situations à même de générer des processus de recherche : c'est l'enjeu principal car il s'agit de traduire la problématique conceptuelle visée dans une situation qui, sans poser directement des questions, va faire SE poser un questionnement fort, qui va même peut-être dérouter, bousculer, étonner en même temps qu'intriguer, voire d'abord paraître un moment impossible à gérer. La caractéristique de l'objectif proposé est d'être "quelque chose à faire" à partir de données spécifiques minutieusement choisies: documents liés à telle ou telle discipline, tableaux, cartes, figures géométriques différentes, textes etc.... Sachant que ce qui est "à faire" prépare les matériaux réflexifs, les questionnements qui deviendront nécessaires pour la conceptualisation qui suivra.

La consigne indique « quelque chose à faire », par exemple : « classer » (mais les critères de classement sont à chercher) ; "comparer", mais les critères de comparaison sont à déterminer, qualifier (ex : textes littéraires, historiques, linguistiques, documents) ; "préparer une rencontre entre protagonistes différents en vue d'une polémique à gérer, d'une problématique à dégager.

La consigne consiste donc à impulser une action dont l'objectif est fixé mais non point la conduite, toute entière laissée à l'initiative de l'apprenant. Cette conduite de l'apprenant va amorcer une entrée dans l'approche conceptuelle. La consigne s'exprime par un verbe, une action à mettre en route, non comme réponse à donner, non comme manipulation sous contrôle, mais comme activité-tremplin où du nouveau est à concevoir. Avec l'énergie du « pourquoi pas ? »

Le choix de situations-incitatrices dès l'entrée, dans toute démarche, est fondé sur une problématique ouvrant sur une mise en recherche conceptuelle. Et c'est au cours des rebondissements qui suivent, dans les phases successives, que celle-ci s'élabore.

3. Paradoxe des processus
où l'interaction des différences, contraintes et contradictions permet d'exercer et d'affirmer une liberté nécessaire pour les surmonter

C'est là où s'affirme la raison d'être d'une « démarche » impliquant chacun dans des cheminements qui l'engagent. Des cheminements faits de temps d'étonnement, voire de conflits – avec soi-même, avec les autres - mais aussi de rebonds et de mûrissements. Là sont mises en œuvre des potentialités jusque-là laissées dans l'ombre. Là, une énergie peut se déployer dans la mise en acte – ici et maintenant — d'une subjectivité objectivante où les énergies conjuguées de l'imaginaire et de la raison, du désir et de la pugnacité sont en travail, ensemble.

Car si pédagogie il y a, dans une transposition didactique en acte, c'est dans la conviction délibérée pour laquelle « *Toute vérité n'est telle que dans son rapport avec un sujet existant* »[7].

Dialectique acte-pensée

C'est le double va et vient dans les processus, entre actions et pensée, entre représentations symboliques et conscientisations, qui permet d'entrer dans la dimension culturelle de tout savoir.

L'enjeu : construction d'une relation entre faire et comprendre
entre fonctionnalité et sens

D'entrée de jeu, dans l'accès direct à un « faire », mis en route par un « incipit » que lance la situation initiale, apparaissent à la fois possibilités et impossibilités qui donnent du piment dès les prémisses de l'activité. Puis des conduites opératoires sont abordées dans l'amorce d'un va-et-vient entre faire et penser. Se succèdent là, sortant d'un « syncrétisme »[8] où « le fortuit s'y mêle à l'essentiel, sans discrimination », des phases de mise en relation, coordination, structuration... exprimées par schématisations et verbalisations à l'essai. Passage où le "comprendre en action" devient "réussir en pensée"[9].

Ce sont là des moments décisifs où sont en jeu à la fois fonctionnalité et signification. C'est-à-dire où

7 Jean Brun à propos de Socrate (Que sais-je ? PUF 1992).

8 Terme utilisé par H.Wallon.

9 Pour reprendre des termes utilisés par Piaget dans *Réussir et comprendre*. 1974 PUF.

l'activité change de registre pour entrer dans la conceptualisation.

Dialectique moi-les autres

C'est la pratique d'une « auto-socio » construction où sont dissociés et articulés les temps individuels et les temps collectifs (dans et entre les groupes d'apprenants) en vue de confrontations constructrices.

L'enjeu : construction identitaire de chacun comme sujet à la fois autonome et solidaire.

Après les premiers cheminements de chacun commencent les échanges, dans chaque groupe entre les « faire » et les « dire » de chacun. Le langage y joue un rôle décisif : être amené à décrire, expliquer ce qui est fait et pourquoi, à clarifier sa propre pensée, argumenter, mais aussi écouter, entrer dans la pensée de l'autre et ses référents culturels. Il y a là de quoi visiter autrement sa propre pensée, d'en débattre au profit d'une perspicacité plus aiguisée. Avec, se faisant une forme d'écoute et de travail ensemble non sans lien avec une dimension de formation à la citoyenneté sur le champ même de l'apprendre. En quoi instruire, c'est éduquer.

Dialectique liberté-contrainte

C'est le double va et vient entre soi et la situation/ entre soi et les autres, qui permet à chacun de mettre en acte et développer ses propres potentialités. C'est le paradoxe d'une liberté créatrice qui s'affirme et prend force dans l'affrontement avec l'altérité des choses et des autres.

L'enjeu est la construction d'un sujet critique et créatif

C'est en effet la double altérité de chacun par rapport à la situation d'une part et par rapport aux « autres » d'autre part qui tient en haleine l'attention et la recherche dans la mesure où les difficultés rencontrées ne sont pas fermées alors qu'il s'agit de se frayer des chemins de liberté pour introduire des modifications, des transformations. Que serait l'exercice d'une telle liberté si elle n'était cette capacité à déjouer les obstacles, à surmonter les contraintes pour un but à atteindre haut placé ? C'est ce qui souligne, se faisant, l'importance du mode d'animation de l'enseignant dont c'est bien là le travail de « mise en scène » et aussi d'accompagnement – discret mais toujours présent dans la succession des modes de travail, avec des interventions de relance, d'incitation et d'apports parfois nécessaires hors ou dans la situation traitée ou à l'écoute et la relance de tel ou tel dans un moment de dérapage[10].

Oui, comme l'écrit J-P Astolfi, ce qui est en jeu dans toute démarche vécue, tant pour les élèves que pour l'enseignant ou le formateur, c'est bien de goûter à cette « saveur des savoirs » qui ne peut se trouver que grâce aux audaces et aux soins qui sont ceux du vigneron qui cultive sa vigne. Mais la saveur du vin, c'est du potentiel prometteur du raisin qu'elle naît.

Une aventure à oser. Une aventure à préparer...

Pour terminer, l'étonnement d'une enseignante, à l'issue de l'observation d'une démarche en classe, au cours de la réalisation d'un projet de formation en ZEP-REP[11] : "*Ce qui m'a le plus frappé c'est que, pour aider les enfants le plus en échec, c'est en leur proposant du difficile qu'on peut le faire*".

Mettre en vie des potentialités, oui, c'est bien parce que là, les enfants – comme tout adulte – peuvent y trouver de quoi exister. ◆

▶ Paradoxe de l'enseignant /formateur
dont la plus grande utilité consiste à se rendre inutile

▶ Paradoxe des situations-incitatrices
où ce qui fait problème et paraît pour un temps déroutant
met en effervescence de multiples possibles

▶ Paradoxe des processus
où l'interaction des différences, contraintes et contradictions permet d'exercer et d'affirmer une liberté nécessaire pour les surmonter

— *Dialectique acte-pensée*
— *Dialectique moi-les autres*
— *Dialectique liberté-contrainte*

10 Cf Des études de Landsheere sur les fonctions verbales de l'enseignant permettent de souligner l'importance de la fonction de développement (inciter, mettre en relation des interventions verbales différentes, renvoyer à d'autres situations, faire représenter ou formuler,...).

11 Projet de formation mené en relation avec des classes de ZEP/REP du Val de Marne. C'est dans une de ces classes que fut réalisée la démarche « des polygones aux carrés » en plusieurs séances dont on peut trouver trace des travaux des élèves dans *Concepts clés et situations problèmes*, O.Bassis. Hachette, Tomes 1 et 2 (2004). Des démarches dans de multiples disciplines font l'objet de textes et ouvrages qui peuvent être trouvées dans le site du GFEN.