

Questions des uns, évidences des autres Rire et souffrance dans l'apprentissage collectif ¹

Olivier Maulini

Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Mai 2000

Les questions que nous posons et nos doutes reposent sur ceci : certaines propositions sont soustraites au doute, comme des gonds sur lesquels tournent ces questions et doutes.

Ludwig Wittgenstein, De la certitude

L'instruction, c'est la consigne. Et la consigne, c'est la délimitation : ce qu'il faut faire et, en même temps, ce qu'il ne faut pas faire. De la consigne initiale, on pourrait dire qu'elle « lance » la démarche, mais aussi qu'elle circonscrit la situation. Par exemple : « *cherchez ce qui est lourd et ce qui est léger, et indiquez si ça flotte ou si ça ne flotte pas* ». Deux critères – le poids et la flottaison – se croisent pour former quatre figures : les objets légers, ceux qui flottent et ceux qui coulent ; les objets lourds, qui ont aussi le choix. C'est bien, mais qu'entend-on par « lourd » et par « léger » ? La pesanteur est une notion relative. Et qu'entend-on par « flotter » ? Flotter sur l'eau, comme cela semble naturel ? Où flotter sur d'autres liquides : l'alcool, l'huile, le pétrole ? Voilà bien des embarras pour les esprits retors qui commencent par « questionner la question ». « Qu'est-ce qui est lourd et qui flotte ? » interroge le maître. « Lourd comment ? Et qui flotte sur quoi ? », répliquent les élèves insolents. Leur répondre pourrait briser la dynamique en dévoilant ce qui doit pour l'instant rester caché. L'animatrice qui circule dans les rangs le sait bien. « *tu poseras tes questions après* » souffle-t-elle à notre oreille...

La question : seuil de la quête

On pourrait trancher en disant – c'est ce que ferait n'importe quel prof de physique un peu organisé, n'est-ce pas ? - que le liquide de référence sera l'eau, et qu'il s'agira de considérer comme lourd et comme léger les corps qui sont respectivement plus lourds et plus légers... que l'eau. Voilà une façon de rassurer les inquiets (ou les soupçonneux) qui montre immédiatement ses limites : en se dédouanant de cette façon, on répond **dès le début** à la question qu'on réservait *a priori* **pour la fin**. « Qu'est-ce qui fait la différence entre l'objet qui coule et celui qui reste à la surface ? » Leur poids relatif, bien entendu... C'est-à-dire, le rapport entre le poids de l'objet et le poids de l'eau. « Le poids de quelle eau ? D'un petit peu d'eau ou de beaucoup d'eau ? » Le poids de la quantité d'eau susceptible d'occuper le volume de l'objet, évidemment. Le principe d'Archimède, parbleu...

Aux questions des uns répondent les évidences des autres. La recherche collective ne sera donc pas facile. Certains sont partis pour la quête, ils sont « entrés dans la question » ;

¹ Texte publié dans l'*éGRENage*, revue du Groupe romand d'éducation nouvelle, 4, 11-12. Il fait écho, avec d'autres, à une *Journée de réflexion sur la conception et l'animation de démarches auto-socio-constructivistes* (Eurêka ! 17 mai 2000, Genolier). On trouvera une présentation de la démarche en question dans : Lashkar, Sabine (1985). De l'utilité des « expériences de pensée » pour faire flotter des bateaux, in : Laschkar, S. ; Bassis, H. *Reconstruire ses savoirs, chercher, agir, inventer*. Paris, Ed.sociales & GFEN, p.55-68.

d'autres sont restés sur le pas de la porte. « La question posée est mal posée, se disent-ils. Et si on la posait correctement, j'en connaîtrais la réponse. » Voilà une diversité qui, dans la classe, résume toutes les autres. Les propositions de l'école font sens pour certains élèves, parce qu'elles donnent réponse à **leurs** questions. Pour les autres, elles sont tantôt triviales, tantôt abscones. Comment faire tourner les portes si les gonds sont mal ajustés ?

« Trouez le Titanic, il coulera ! »

Bien sûr, nous ne sommes pas des élèves comme les autres. Nous sommes ici entre adultes, entre collègues, entre amis parfois. Nous savons que les animateurs ont beaucoup travaillé pour concevoir cette situation ; nous savons que les participants consacrent une après-midi à une expérience pédagogique qu'ils espèrent stimulante ; nous savons enfin qu'il faut bien « jouer le jeu » pour profiter de la phase d'analyse qui va suivre. Autant de raisons de respecter les étapes de la progression collective, de surseoir aux réponses pour entretenir le mystère.

La discipline est permanente : dans les groupes de proximité, dans les mises en commun, dans la confrontation des hypothèses et des démarches expérimentales. Que faire, par exemple, lorsqu'un chercheur avance une hypothèse qui nous semble « loufoque » ? « *N'y aurait-il pas un rapport entre la flottaison et la hauteur de la colonne d'eau ?* » se demande un groupe. Réplique immédiate : « *Autrement dit, vous voulez savoir si le caillou qui coule dans une mare flotte dans le Pacifique ?* ». Des rires fusent. La bonne humeur règne, mais au plan scientifique, le mal est fait. La moquerie se voulait badine, mais elle a évacué la question en court-circuitant l'argumentation.

Même situation lorsqu'un groupe réinvente, dans l'étonnement absolu, le concept de bateau : « *Pourquoi une boule de pâte coule-t-elle lorsqu'elle est pleine, et flotte-t-elle lorsqu'elle est vide ? Il y a autant de pâte, le poids total est identique, pourquoi l'effet est-il radicalement différent ?* ». Réaction sous forme de boutade : « *C'est comme le Titanic. Si vous mettez de l'eau à la place de l'air, il s'enfonce... Bien fermé, il flotte. Mais troué, il coule !* ». Rires à nouveau. Et nouveau combat entre les questions des uns et les évidences des autres. Nous en plaisantons, mais d'autres en souffrent (voir le texte d'Andreea). Et nos élèves ? Eux qui n'ont peut-être pas toutes nos précautions, ni toutes nos préoccupations, comment circulent-ils dans ces différentes strates du questionnement ?

Le conflit socio-cognitif : toujours optimal ?

Le pari de l'auto-socio-construction, c'est que le groupe se construit avec chacun et que chacun se construit avec le groupe. Mais la chose n'est jamais automatique. Il y faut du travail et de la présence. Le maître n'est plus le seul qui interroge et qui s'interroge, certes, mais il intervient dans l'orientation et la négociation collective du questionnement. Si certains élèves prennent des raccourcis trop rapides pour d'autres, il faut intervenir pour préserver un étonnement, relancer une hypothèse, fournir un contre-exemple, susciter un doute, y compris en posant soi-même de nouvelles questions ou en censurant – provisoirement - la démonstration d'un élève.

Lorsque Bernard et Hervé se précipitent vers les différentes éprouvettes, et qu'Etienne leur explique doctement que la hauteur de la colonne d'eau ne fera rien à l'affaire, il faut les laisser s'expliquer tous les trois, mais il faut aussi veiller à ce que l'assurance de l'une ne décourage pas l'ardeur exploratrice des autres. On ne peut « partager des savoirs » qu'à condition d'accepter ces escarpements : les uns n'ont pas les réponses des autres, et c'est de leur confrontation que naîtront des découvertes. Odette Bassis a raison de dire que nous sommes ici très loin des « groupes de niveau » de la pédagogie différenciée. Mais on précisera : d'une pédagogie *mal* différenciée. Car ce qui se joue dans l'animation du collectif,

c'est une forme de différenciation : la différenciation **interactive et négociée**. Le conflit socio-cognitif est nécessaire, mais il n'est pas spontanément optimal. Les divergences peuvent produire du questionnement, mais aussi de la condescendance et de la soumission. S'ils ne sont pas orchestrés, les étonnements personnels peuvent sombrer sous les rires des uns ou sous la souffrance des autres. Et nous l'avons constaté *de visu* : une fois l'objet bien au fond, il est trop tard pour brasser l'eau...

Références bibliographiques

- Bassis, Odette (1998). *Se construire dans le savoir. A l'école, en formation d'adultes*. Paris, ESF.
- Laschkar, S. ; Bassis, H. (19--). *Reconstruire ses savoirs, chercher, agir, inventer*. Paris, Ed.sociales & GFEN.
- Maulini, Olivier (1998). La question : un universel mal partagé, in : *Educateur*, n°7, p.13-20.
- Maulini, Olivier (2000). Subvertir les évidences Le questionnement pédagogique : inquisition ou libération ?, in: *Cahiers pédagogiques* (à paraître)
- Wittgenstein, Ludwig (1958/1976). *De la certitude*. Paris, Gallimard.