

Demande de savoir, questions et réponses Condition ou ambition des premiers apprentissages scolaires ? ¹

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation ²

1997

*Peut-être n'y a-t-il au monde que deux sortes de questions.
Celles qu'on vous pose en classe, et dont la réponse est
connue d'avance, et celles qu'on ne pose pas, mais qui
pourraient vous aider à être plus intelligent pour d'autres
raisons. Et puis les autres (...), dont on ne connaît pas les
réponses, et que souvent on ne connaît même pas avant de les
avoir posées. (...) C'est ce que nous entendions par
« scientifique ». Quand la question et sa réponse sont réunies
dans la même incertitude, et qu'il est douloureux de la
formuler.*

Peter Hoeg, *Les enfants de la dernière chance*

Ici, il n'y a pas de pourquoi.

Un soldat allemand à Primo Levi, à son arrivée à Auschwitz

Le texte qui suit veut poser « la question de la question ». Il installe les premières balises d'une recherche qui devrait analyser **la façon dont se construisent, se développent ou au contraire s'atrophient la demande de savoir et le questionnement des jeunes élèves dans les (ou même le) premier(s) degré(s) de l'école élémentaire**. Il est composé des chapitres suivants :

1. *Les nouveaux enjeux de la lutte contre l'échec scolaire*, où nous situerons notre démarche dans le cadre général des politiques scolaires contemporaines.
2. *Questionner : la condition, c'est l'ambition*, où nous interrogerons les penseurs³ de l'éducation à propos de la signification et du destin pédagogiques et philosophiques du désir d'apprendre et de la demande de savoir.
3. *Amorcer l'école : des questions aux réponses*, où - fort des analyses précédentes - nous affinerons notre problématique et esquisserons un premier cadre conceptuel, afin de distinguer les approches qui font référence aux qualités des élèves (la curiosité), à leurs attitudes (le désir d'apprendre) ou encore leurs compétences (la capacité d'émettre des hypothèses et de poser des questions).

Deux annexes accompagneront ce texte : la première ébauchera le dispositif méthodologique ; la dernière recensera les références bibliographiques.

1. Les nouveaux enjeux de la lutte contre l'échec scolaire

Le problème de l'échec scolaire est, à certains égards, l'échec de l'enseignant à comprendre et à pouvoir aider des enfants qui, en somme, ne lui « ressemblent » pas.
Francis Imbert

La lutte contre l'échec scolaire n'est pas un thème bien nouveau dans l'univers pédagogique. La seule chose qui change, et qui change radicalement, c'est l'enjeu de cette lutte. Dans l'après-guerre, et jusque dans les années '70, il s'agissait avant tout de réduire les inégalités, d'empêcher la reproduction à l'identique des hiérarchies socio-économiques. Aujourd'hui, la démocratisation des études ne peut plus être considérée comme le « supplément d'âme » de l'école pour tous. Elle est entrée dans une sorte d'« état d'urgence » né du chômage, de la précarité et de l'exclusion. Les jeunes gens et, dans une moindre mesure, les jeunes filles en « rupture d'école » ne sont plus, comme par le passé, orientés vers des professions *ad hoc*. Ils sont tout simplement exclus d'un système qui se fracture et qui génère, par ce fait même, des phénomènes de communautarisme et de babélisation qui pourraient mettre l'équilibre social en péril.

De l'analyse sociologique...

Cela fait maintenant plusieurs décennies que les ambitions de l'école publique en matière de lutte contre les inégalités et de démocratisation des études ont été mises à mal par les travaux des chercheurs. Dans l'ordre, ces derniers ont d'abord démontré - statistiques à l'appui - que l'institution scolaire assurait le maintien de la plupart des hiérarchies sociales. Il ont ensuite expliqué que cette logique de « reproduction » se doublait d'un processus de « légitimation », les enfants écartés des filières les plus prestigieuses attribuant leur échec à leur manque de « mérite » personnel plutôt qu'à des phénomènes de discrimination sociale (Baudelot & Establet, 1979 ; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970). Enfin, ils ont pénétré à l'intérieur de la « boîte noire » que constituait (et constitue encore souvent) la classe, afin de mieux comprendre les phénomènes qui, au cœur même du travail scolaire quotidien, pouvaient transformer les différences en inégalités de réussite scolaire (Sirota, 1988, 1993).

Que retiendrons-nous de l'ensemble de ces travaux ?

Premièrement, que l'institution scolaire confond trop souvent égalité et équité. Lorsqu'elle répand « également » le même savoir sur tous les élèves au même moment, sans tenir compte de la diversité de leurs attitudes et de leurs compétences, elle n'est pas « équitable ». Certains enfants tirent profit de cette distribution, d'autres non. Nous avons affaire à un processus de discrimination passive qui, par « indifférence aux différences », favorise les favorisés et défavorise les défavorisés.

Deuxièmement, que l'école n'est pas le simple « jouet » de mécanismes socio-politiques qui la dépasseraient, mais qu'elle contribue activement à la production et à la reproduction de la société. Lorsqu'elle élabore des filières, lorsqu'elle rédige des programmes, lorsqu'elle instaure de nouvelles méthodes, lorsqu'elle évalue les performances des élèves au moyen de batteries de tests et d'examens, elle « fabrique » l'excellence scolaire en même temps qu'elle produit des échecs (Perrenoud, 1984, 1994, 1995). A la discrimination passive s'ajoute donc une discrimination active.

Troisièmement, que l'enseignant fait non seulement partie du problème, mais qu'il en est souvent l'une des variables essentielles. Lorsqu'il définit - consciemment ou non - les critères d'ordre, de propreté, de rigueur, de rapidité, de créativité, de curiosité, de maturité ou d'aisance qui caractérisent (selon lui), le « bon élève », il adopte un point de vue qui n'est pas

neutre mais dépend en grande partie de son « habitus » personnel (Bourdieu, 1972, 1980, 1994 ; Perrenoud, 1984, 1996). Dans sa classe, il incarne en quelque sorte l'institution scolaire face à chacun des enfants. Situé au bout de la chaîne de la transposition didactique, il est acteur autant qu'agent des phénomènes de discrimination. Et ce d'autant plus qu'il pèse de tout son poids sur des décisions de redoublement peu efficaces (Allal et al., 1994 ; Crahay, 1996 ; Paul, 1996).

Quatrièmement, et au total, que l'ensemble de ces facteurs entraîne de facto l'élargissement de la « distance culturelle » séparant l'école de certaines familles. Et que loin d'obtenir les résultats escomptés, la plupart des politiques de démocratisation, y compris les plus récentes, se heurtent régulièrement à une réalité qui, envers et contre tout, refuse de se soumettre à nos intentions.

...aux décisions politiques

Devant ces constats, deux attitudes sont possibles. La première consiste à baisser bras, à refuser l'obstacle au nom du « réalisme ». Tous les enfants ne sont pas égaux devant l'école, il suffit de s'en faire une raison. Au lieu de courir après des chimères, admettons que les capacités naturelles ne sont pas identiques pour tous (idéologie du don) et/ou que les handicaps socio-culturels sont trop lourds pour être compensés (fatalisme sociologique).

L'autre attitude consiste au contraire à remettre l'ouvrage sur le métier, à analyser les tenants et les aboutissants des échecs antérieurs pour tenter de « corriger le tir »⁴. Initiatives individuelles, collectives ou institutionnelles se combinent alors pour former un essaim d'innovations dont il n'est pas question d'analyser ici dans le détail tous les enjeux. En ce qui nous concerne, nous retiendrons quelques unes des « tendances lourdes » du moment, afin de situer la problématique qui nous intéresse dans son environnement à la fois pédagogique et politique.

Lorsque nous rencontrons une difficulté, et lorsque les solutions jusqu'alors disponibles ne sont plus suffisantes pour y faire face, l'heure du **changement** a sonné. Or, on sait que deux stratégies sont ici envisageables : la première consiste à conserver, globalement, la même attitude mais en insistant, en redoublant d'efforts pour obtenir gain de cause ; la seconde consiste au contraire à « changer de logique », à abandonner l'attitude initiale au profit d'une autre, parfois carrément inverse (Watzlawick, 1975, 1980).

On sait que dans les organisations humaines, et dans l'institution scolaire, la stratégie du « premier réflexe », celle qui consiste à produire « plus du même » peut elle aussi aggraver le problème au lieu de le résoudre. Ce constat n'a évidemment rien de démobilisateur. Il incite plutôt à l'action résolue mais réfléchie, évaluée, régulée. C'est à ce titre, qu'il convient de se pencher sur les principes qui orientent, à Genève comme ailleurs, les politiques scolaires contemporaines. Dans le tableau ci-dessous, nous retiendrons cinq parmi les plus importants et les plus fréquents de ces principes : les pédagogies actives et différenciées, les cycles longs, les compétences de haut niveau, la professionnalisation des enseignants, la décentralisation. A chaque fois, nous illustrerons l'axe évoqué au moyen d'une citation extraite de la documentation genevoise destinée aux parents d'élèves (première colonne). Nous signalerons ensuite brièvement les principaux effets escomptés par les promoteurs de l'innovation (deuxième colonne), puis les dérives potentielles (troisième colonne)

Tableau :
Cinq principes orientant les politiques scolaires contemporaines :
l'exemple de Genève

Principe	Effet escompté	Dérive éventuelle
<p>« Appui sur ce qui sensibilise les enfants »</p> <p>Passage d'une pédagogie principalement « transmissive » vers les pédagogies actives et différenciées.</p>	<p>Prise en compte des différences individuelles, gain de sens dans l'exercice du métier d'élève, apprentissages facilités.</p>	<p>Connivence entre méthodes actives, nouvelles didactiques et classes moyennes, élitisme.</p>
<p>Cf : Perrenoud, Philippe (1994). <i>Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires</i>, in : <i>La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec</i>. Paris, ESF.</p>		
<p>« Cadre plus flexible »</p> <p>Abandon des échéances annuelles au profit de structures plus souples (cycles...).</p>	<p>Diminution du nombre de « mises en échec », meilleure image de soi des élèves, stratégies de « remédiation » plus subtiles.</p>	<p>Attentisme, prise en compte trop tardive des difficultés.</p>
<p>Cf : Allal, Linda (1995). <i>Un détour peut-il être un raccourci ? Quelques conclusions-clés des recherches américaines sur les écoles "sans degrés"</i>. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.</p>		
<p>« Apprentissages centraux »</p> <p>Passage d'une pédagogie linéaire par micro-objectifs à la définition arborescente d'objectifs noyaux (ou centraux).</p>	<p>Priorité aux apprentissages fondamentaux et aux compétences de haut niveau, gain de sens pour l'élève.</p>	<p>Tendance à « sanctionner » des attitudes et compétences déjà là plutôt qu'à les construire.</p>
<p>Cf : Rey, Bernard (1996). <i>Les compétences transversales en question</i>. Paris, ESF.</p>		
<p>« Nouvelles responsabilités aux enseignant(e)s »</p> <p>Professionnalisation du corps enseignant, pilotage par les finalités plutôt que par les modalités éducatives.</p>	<p>Elévation du niveau de compétence des enseignants, meilleure adéquation aux réalités de la classe.</p>	<p>Défense des « intérêts cachés » du corps enseignant (liberté, statut, salaire, etc.) plutôt que des élèves en difficulté.</p>
<p>Cf : Bourdoncle, Raymond (1993). La professionnalisation des enseignants. Les limites d'un mythe, in : <i>Revue française de pédagogie</i>, octobre-décembre.</p>		
<p>« Créativité des écoles »</p> <p>Décentralisation, projets d'école, autonomie des établissements.</p>	<p>Meilleure mobilisation du corps enseignant, prise en compte des spécificités locales, différenciation par ajustements locaux.</p>	<p>Abandon de toute politique centralisée, divergence progressive des établissements, « replis stratégiques sur les objectifs », « marché scolaire ».</p>
<p>Cf : Combaz, Gilles (1996). Décentralisation, autonomie des établissements scolaires et égalité des chances. L'exemple des collèges publics d'un département français, in : <i>Revue française de pédagogie</i>, n°115, p.43-57.</p>		

Ces cinq orientations ne courent évidemment pas en parallèle. Elles se combinent pour former un système qui les rend dépendantes les unes des autres. Par exemple, la décentralisation et la délégation de certaines responsabilités au niveau des bâtiments suscitent - en même temps qu'elles sous-entendent - un processus de « professionnalisation » du corps enseignant. De même, la nature des cycles longs dépend de la façon dont sont définis les objectifs d'apprentissage, mais également le travail d'équipe au sein de l'établissement.

Les scénarios possibles sont, dans une telle complexité, innombrables. Ils s'inscrivent dans un continuum qui nous mène du scénario « idéal » au scénario « catastrophe ». Le premier, c'est (peut-être) le « scénario pour un métier nouveau » dont parle Meirieu (1992) : des enseignants compétents et responsables, impliqués dans la gestion collective de leur établissement, parfaitement informés des réalités sociales de leur quartier, capables d'imaginer des *ajustements locaux* pertinents (Derouet, 1992), des situations d'apprentissage interactives et riches de sens et, par ce fait même, emmenant sans à-coup tous leurs élèves vers les savoirs et les compétences de haut niveau définies par l'institution. Le scénario inverse n'est pas difficile à imaginer : des enseignants certes bien intentionnés, mais exploitant leur marges de liberté à mauvais escient, soit pour « coller » aux réalités du terrain au nom du « respect des différences », soit au contraire pour sanctionner davantage encore les élèves peu familiarisés avec les pédagogies nouvelles et leurs *a priori* philosophiques et moraux⁵.

Dans le premier cas, le changement est une véritable rupture. Dans le second, il ne fait qu'élargir la « distance culturelle » séparant l'école et les maîtres de certains élèves et de leurs familles, tout en consolidant le statut du corps enseignant (élévation du niveau de formation, indépendance professionnelle, etc.). En 1993, Walo Hutmacher constatait que la diminution des effectifs, le développement de l'appui pédagogique et des nouvelles didactiques avaient coïncidé avec une aggravation de l'échec et des inégalités scolaires à Genève. Il faisait alors l'hypothèse que, sous une *sincère préoccupation apparente* de justice sociale, l'institution scolaire et les enseignants avaient en fait défendus leurs propres *intérêts véritables*. Quatre ans après, au cœur même du processus de Rénovation qu'il a en partie provoqué, en partie imaginé, il affirme qu'*il n'est pas impossible que les réformes scolaires accroissent encore les inégalités* (Hutmacher, 1997). Autrement dit : les pilotes du bolide école ont-ils « enfoncé le frein » sans redresser pour autant sa course folle ? Ont-ils à nouveau imaginé une réforme trop « en phase » avec les attentes des classes moyennes auxquelles ils appartiennent massivement ? Ont-ils fourni un effort de « décalage », voire de « rupture » insuffisant ? Sont-ils condamnés à s'éloigner toujours plus des élèves les plus désorientés ? Pire encore : sont-ils en train de brader l'héritage républicain ? Sous prétexte de corriger d'inévitables imperfections, ne mettent-ils pas l'édifice tout entier en péril ?

Ces questions, posées ici en termes polémiques, peuvent évidemment être abordées à des niveaux et sous des angles différents. Les politiques scolaires, la rédaction des programmes et des plans d'études, la gestion des établissements, les actions syndicales, la formation des enseignants sont quelques uns des objets qui, soumis à des éclairages pluridisciplinaires (philosophique, historique, sociologique, politique, etc.), ont beaucoup à nous apprendre sur la façon dont naissent, vivent et meurent les différentes innovations pédagogiques.

J'ai pour ma part évoqué ailleurs la difficulté radicale que rencontrent les promoteurs de réformes qui, à un titre ou un autre, prétendent - comme les y invite la loi genevoise sur l'instruction publique - *tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école*. On sait en effet que les familles les plus éloignées de l'école sont, de manière générale, les moins attirées par le changement pédagogique. Comment dès lors réussir, dans un seul et même mouvement, à innover pour se rapprocher des foyers qui redoutent ou qui désapprouvent... le changement ? Nous nous heurtons là, non

seulement à une sérieuse difficulté, mais plus encore au véritable *paradoxe de l'innovation* (Maulini, 1997b).

La quête du sens

Comment les enseignants considèrent-ils l'échec scolaire ? A quoi l'attribuent-ils ? La plupart des études qualitatives parviennent au même constat : les élèves en difficulté sont, du point de vue des maîtres et des maîtresses, des élèves peu mobilisés vis-à-vis de l'école. Mis à part quelques cas isolés, un enfant qui souhaite véritablement accéder aux connaissances et qui s'investit dans les activités proposées parviendra, d'une manière ou d'une autre, à ses fins. Inversement, nombreux sont les élèves qui, même « capables », ne semblent fréquenter l'école que par obligation et s'installent dans une spirale qui va du désintérêt à l'échec et de l'échec au désintérêt.

Comme le montre Anne Perréard Vité (1995), les décisions de redoublement précoce sont très rarement la conséquence de lacunes intellectuelles identifiées ou identifiables. Elles se fondent plutôt sur un constat assez global de manque de maturité, d'absence d'intérêt, de déficit de motivation, y compris dans les premiers degrés de la scolarité obligatoire.

On connaît les limites de la notion de « motivation ». Régulièrement évoquée (ou invoquée) par les enseignants (y compris et peut-être surtout les moins expérimentés), elle focalise l'attention vers l'élève et, du même coup, laisse dans l'ombre les deux autres pôles du triangle didactique : les savoirs d'une part, l'enseignant d'autre part. Un élève « motivé », un élève « démotivé » sont, dans les deux cas, des élèves identifiés, étiquetés, « adjectivés » (Cifali, 1994). En leur attribuant une caractéristique personnelle, on isole la difficulté en même temps qu'on en tronque la compréhension. Car l'élève ne se déplace pas, ou pas toujours, spontanément en direction d'un savoir désincarné : il le fait dans le cadre d'une relation et d'interactions avec l'adulte, et en tenant compte des expériences précédentes au cours desquelles il a construit un rapport aux objets enseignés et au corps enseignant. Si l'on veut saisir ce qui se joue dans l'apprentissage, il faut admettre cette évidence systémique : ce qui compte, c'est moins les caractéristiques intrinsèques du savoir, de l'élève ou du maître que leur interdépendance et les médiations qui s'opèrent entre les uns et les autres (Watzlawick, 1991). Vieux débat, en réalité, entre les tenants d'une pédagogie de la continuité, de l'endogène (« partir de l'élève ») et de la rupture, de l'exogène (« partir des savoirs »)⁶.

C'est pour sortir de l'impasse d'une approche centrée sur la (dé)motivation des élèves que se multiplient aujourd'hui les travaux sur le « sens » des apprentissages. La question est alors moins de savoir qui est motivé et qui ne l'est pas, que d'analyser dans quelle mesure les élèves ont aujourd'hui des **motifs** de se rendre à l'école et d'y investir une grande partie de leur énergie et de leur intelligence.

Quel est, aujourd'hui, le « sens » de l'école (Develay, 1996) ? Comment les élèves peuvent-ils donner du « sens » à leur travail et aux savoirs scolaires (Perrenoud, 1994c, Vellas, 1996) ? Comment les collégiens et les lycéens construisent-ils le « sens » de leur expérience scolaire (Rochex, 1995) ? Pédagogues, sociologues, psychologues se posent tous cette question : comment, en cette fin de 20^e siècle, faire en sorte que les enfants rencontrent à l'école des raisons d'apprendre qui donnent « sens » à leur scolarité ? Suprême renfort (ou avatar de l'effet de mode ?), les ministres eux mêmes revendiquent le *droit au sens* pour les jeunes générations (Bayrou, 1996). Et dans cette quête d'une scolarité moins anémique, nombreux sont ceux qui souhaitent poser, ou reposer, la *question du savoir* et du *rapport au savoir* à l'école (Charlot, 1997a ; 1997b).

Là où les chercheurs décrivent, les pédagogues dénoncent. Ils dénoncent la dérive « utilitariste » des programmes scolaires, dérive qui ne profiterait qu'aux enfants prêts à ingurgiter une masse d'informations soigneusement préparées⁷, conditionnées dans une « texte du savoir » hermétique, coupées des interrogations fondamentales auxquelles elles ont un jour répondu. Ils dénoncent les pratiques scolaires qui, en voulant systématiser la diffusion des connaissances, auraient *détaché les réponses (que sont les connaissances) des questions qui peuvent leur donner sens.* (Meirieu, 1996). Ils dénoncent la mécanique impitoyable qui tuerait la curiosité et cultiverait le conformisme, aboutissant au paradoxe qui voudrait qu'à l'école primaire, les enfants se posent des questions [et qu'] arrivés à l'université, ils ne s'en posent plus (Legrand, 1994) ? En définitive, ils donnent raison aux élèves qui considèrent l'école comme une enceinte coupée du monde, un espace clos dans lequel on ne trouverait le plus souvent que la réponse à des questions qu'on ne se pose pas. Et dans ce vibrant réquisitoire, ils trouvent même l'appui de certains chercheurs, par exemple le psychologue Jerome Bruner :

Coupée d'un travail devenu difficile à comprendre, l'école devient son propre univers (...). Elle devient un vecteur et a son message propre, quel que soit le contenu de l'enseignement. Le message est sa non pertinence au travail et à la vie adulte. Ceci ne dérange nullement ceux qui veulent acquérir le savoir pour le savoir mais, aux autres (qui ne veulent ou ne peuvent le faire), l'école n'apporte aucune aide : elle apporte seulement un savoir dont la pertinence n'est évidente ni pour les élèves ni pour les maîtres. Les conditions de l'aliénation et de la confusion sont ainsi réunies.. (Bruner, 1996).

Comme on le voit, un excès pourrait en chasser un autre. Après avoir stigmatisé les élèves démotivés, l'école n'est-elle pas en train de se dénigrer elle-même ? En s'attribuant toutes les fautes, ne court-elle pas le risque de surestimer sa puissance ? Et en traquant l'échec, ne court-elle pas le risque de le dramatiser et, paradoxalement, de l'aggraver ? Emportée par son enthousiasme, la rhétorique pédagogique pourrait une fois encore paver l'enfer de bonnes intentions.

De questions en réponses

Retenons ces deux hypothèses : 1. Pour réduire la fracture sociale, pour éviter que certains élèves « échouent » là où d'autres « réussissent », il s'agit de donner du sens aux savoirs et au travail scolaires. 2. Pour ce faire, les enseignants devraient exploiter la curiosité spontanée des élèves et proposer des réponses à leurs questions les plus essentielles, les plus existentielles.

C'est la seconde hypothèse que conteste fondamentalement un philosophe comme Olivier Reboul. Selon lui, le mot « question » fait partie des mots-pièges qui saturent le langage éducatif d'ambiguïtés et de visées polémiques :

« L'école impose à l'enfant des réponses à des questions qu'il ne se pose pas, tout en ignorant celles qu'il se pose ». C'est là un lieu commun digne de ceux de Flaubert. Comme si l'enseignement n'avait d'autre fin que d'être un SVP pour les élèves, comme si sa mission essentielle n'était pas de leur apprendre à se poser d'autres questions, à la fois plus précises et plus profondes ! (Reboul, 1984, p.74).

Identifier les questions des élèves pour ensuite y répondre : voilà une conception sommaire du métier d'enseignant. L'enjeu est plus complexe et l'intention plus ambitieuse : répondre aux questions, certes ; mais en susciter d'autres, entraînant de nouvelles réponses et, en cascade, d'autres questions, toujours plus « précises et profondes ».

Cette spirale sans fin des réponses et des questions, c'est celle de la pensée humaine, de la philosophie, des sciences expérimentales. C'est aussi celle qui devrait animer la vie de la classe et permettre à chaque élève de progresser dans sa maîtrise des savoirs et des compétences qui feront de lui un citoyen avisé et conscient de ses responsabilités.

Comme tous les phénomènes circulaires, la spirale des questions et des réponses (la spirale du sens) pose le problème de l'**amorçage**. Si le questionnement nourrit la découverte et si la découverte induit le questionnement, par quoi commencer ? Comment, dans le travail pédagogique quotidien, articuler la demande des enfants et l'offre de l'enseignant ? Comment permettre aux élèves d'élaborer leur propre questionnement afin de susciter leur désir de connaître et de comprendre ? Comment créer les espaces qui autorisent et qui stimulent la construction des questions au cœur même de la leçon et, plus généralement, de la gestion de classe ? Autant d'interrogations qui nécessitent un détour par l'histoire des idées pédagogiques afin de mieux appréhender les paradoxes du « désir d'apprendre ».

2. Questionner : la condition, c'est l'ambition

*L'art d'enseigner n'est que l'art
d'éveiller la curiosité des jeunes âmes*
Anatole France

Le désir d'apprendre est un serpent de mer du débat pédagogique. En outre, c'est un serpent qui se mord la queue. Doit-on le considérer comme l'**objectif** ou au contraire comme la **condition** de toute activité d'apprentissage ? Probablement les deux à la fois. Or, cette situation paradoxale n'est pas anecdotique. Elle constitue l'un des « noeuds », l'un des « complexes » et, partant, l'un des enjeux fondamentaux de l'acte d'enseigner conçu comme « médiation » entre un sujet en formation et un objet de savoir (Meirieu, 1996).

Pour bien saisir le caractère irréductible de cette tension, on peut se poster successivement à chacun de ses deux pôles. Ainsi, considérons tour à tour l'envie d'apprendre en amont puis en aval de l'apprentissage lui-même.

Le désir avant l'apprentissage : inextinguible curiosité ?

En **amont**, le désir d'apprendre est généralement considéré comme la condition *sine qua non* de l'apprentissage. On trouve ici l'une des idées maîtresses de bien des militantismes pédagogiques : tout comme « on ne fait pas boire un âne qui n'a pas soif », on ne fera pas avaler à l'élève indifférent ou récalcitrant des savoirs dont il n'a pas l'envie. Il y a évidemment là matière à bien des débats, comme en a témoigné et comme en témoigne encore une polémique pédagogique riche en « révolutions coperniciennes » (Claparède) et en imprécations rhétoriques (Reboul, 1984 ; Hameline, 1986).

Un regard rétrospectif et critique sur ces « dire » sera sans doute utile, voire nécessaire, pour en saisir toutes les traces et toutes les résurgences dans les pratiques pédagogiques contemporaines. Ne retenons pour l'instant que ces deux références essentielles des partisans de l'école nouvelle : d'une part la « nature humaine », réserve inépuisable et privilégiée de vertus existentielles ; d'autre part la « forme scolaire », souvent accusée de brider et de brimer les élans spontanés des enfants.

Dans un premier temps, l'envie de connaître et de comprendre le monde est donc assimilée à un besoin, une tendance, une aspiration inhérentes à la nature de l'homme. L'enseignant avisé y trouvera chez chaque élève le « moteur » des apprentissages les plus complexes. Fénelon affirme en 1687 que *la curiosité de l'enfant est un penchant de sa nature qui va*

comme au-devant de l'instruction. Aux éducateurs, il conseille de ne pas manquer d'en profiter. Trois cents ans plus tard, l'instruction publique, l'échec scolaire et les sociologues de l'éducation ont passé par là. Le vocabulaire s'en ressent, mais, quant au fond, les mêmes prémisses induisent la même conclusion : *quel que soit son milieu familial, en chaque élève sommeille une curiosité inextinguible, une soif de comprendre, une fringale de connaître (...) qui lissent les inégalités.* Au maître, il suffit de *soutenir cette curiosité toute neuve* afin de ne pas la laisser *s'éteindre peu à peu.* (Charpak, 1996, p.44, 69-70). Le ministre lui-même confie à l'école républicaine la mission de *répondre à la soif de connaissances des jeunes les plus démunis* (Chevènement, 1985, p.78). A chaque fois, on part d'une curiosité déjà là, démocratiquement partagée et naturellement « inextinguible ». Le tout est de savoir en profiter, d'en exploiter la puissance pour alimenter le processus d'apprentissage.

Or, tel n'est pas toujours le cas. Bien plutôt, on se heurte ici à la seconde de nos références : les pratiques éducatives « contre nature » de la plupart des adultes. Encyclopédisme, passivité et conformisme seraient les trois caractéristiques d'une pédagogie psittaciste qui, loin de tirer profit des inclinations spontanées de l'enfance, s'emploierait au contraire à les contrarier. A cet égard, l'institution scolaire est régulièrement soupçonnée des pires dérives. Si les intérêts de l'enfant constituent le *point de départ* de l'éducation, on dénonce l'absurdité d'un remplissage, voire d'un gavage, qui les saturent le plus souvent. Assener des vérités qui ne répondent à *aucun besoin, aucun appétit, c'est tout faire pour que la mémorisation mécanique remplace l'intérêt vital et original* (Dewey, 1913/1947). Et si l'école s'évertue à *enseigner le dégoût*, comment s'étonner qu'elle finisse par *assassiner le bonheur d'apprendre* (De Closets, 1996) ?

Quelle que soit l'époque, on retrouve ces deux postulats : 1. l'intérêt des enfants est la source de leur activité intellectuelle ; 2. à l'adulte d'en tirer profit pour les emmener à la découverte du monde. Dans le cas contraire, il ne faudra pas s'étonner que le « bourrage de crâne » tue le plaisir et débouche sur la passivité et l'inhibition intellectuelles. Dans la plupart des discours, l'envie de savoir, de comprendre, d'apprendre est toujours **déjà là**. Selon les auteurs, l'enseignant peut certes avoir à la préserver, l'éveiller, la soutenir ou la stimuler. Il n'est pas en son pouvoir de la créer, de la fabriquer ou de l'inculquer. En fait, il se trouve confronté ici à une limite indépassable de son action, limite qui fait de lui tout sauf le « maître » d'une situation dans laquelle il s'adresse à autrui (l'élève) plus qu'il ne le dresse. Etant entendu que l'on ne peut pas apprendre à la place de l'autre, il faut se résoudre à admettre l'« *impouvoir* » fondamental de l'éducateur sur la *décision d'apprendre* de l'éduqué (Meirieu, 1996).

Différentes traditions prônent une éducation qui laisse émerger le désir, quitte à exiger l'abstention radicale de l'enseignant. : les pédagogies libertaires (Hambourg, Summerhill) et non directives (Rogers) bien entendu, mais également différents courants psychanalytiques, parfois compagnons de route de la pédagogie institutionnelle. Le constat est à chaque fois identique : la machine scolaire briserait le désir à force de l'anticiper. Les remèdes préconisés sont de l'ordre de la non-intervention : *laisser venir le désir de conquête du monde extérieur, en partir pour répondre aux demandes* (Cohen-Solal, 1997) ; laisser l'apprenant effectuer ses choix en fonction de ses besoins, admettre que *la contrainte ne sert à rien, à aucun moment* (Lobrot, 1992, p.120). Eviter les dérives de l'école « traditionnelle », censée imposer à l'enfant *des solutions à des problèmes qu'il ne se pose pas* (Reboul, 1989/1995, p.64)

Le désir après l'apprentissage : nécessaire inculcation ?

On commence à apercevoir ce qui pourrait se passer en **aval** de l'apprentissage. De deux choses l'une en effet : soit le désir de l'élève a été sauvegardé ou amplifié, et nous le retrouvons intact ou plus vif encore en fin de processus ; soit il a subi diverses brimades ayant

entraîné sa diminution, quand ce n'est pas sa disparition pure et simple. C'est ce que confirme l'expérience quotidienne : tel élève termine sa scolarité non seulement avec la « bosse », mais surtout avec la « passion » des mathématiques ; tel autre en est à jamais « dégoûté ».

On connaît dès lors le problème : ces inégalités terminales, à quoi sont-elles dues ? Au dispositions originelles des enfants, au fonctionnement de l'institution scolaire ou aux deux à la fois ? En adoptant la première explication, l'école se débarrasse (trop) aisément de la difficulté en l'attribuant aux capacités personnelles (psychologisme) ou socio-culturelles (sociologisme) des élèves. Dans le second, elle serait seule à assumer la responsabilité d'une discrimination « active » consistant à transformer une situation initiale idyllique (« tous les enfants aiment apprendre ») en déséquilibres finaux. En fait, les sociologues dont nous avons déjà évoqué les travaux ont amplement démontré la validité d'une troisième hypothèse : à la discrimination « active » de l'école s'ajoute une discrimination « passive » bien plus significative. Si les enfants ne sont pas tous identiques à leur arrivée dans l'institution, cette dernière pêche souvent - nous l'avons déjà dit - par « indifférence aux différences ». A l'arrivée, elle conserve, reproduit et finalement légitime la plupart des hiérarchies socioculturelles originaires (Baudelot & Establet, 1979 ; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970).

C'est un reproche que l'on fait souvent à l'institution scolaire et aux enseignants : ne se contentent-ils pas trop facilement de sanctionner les différences afin de mieux établir les hiérarchies intellectuelles qui permettront de sélectionner les élèves ? Consciemment ou inconsciemment, n'ont-ils pas tendance à « enfermer » les enfants dans leurs intérêts et leurs activités spontanées ? Et, dans ce cas, n'entretiennent-ils pas la dynamique de « fabrication » de l'échec et de l'excellence scolaires en même temps qu'ils la justifient (Perrenoud, 1984) ?

Face à ces critiques, la tentation peut être forte de quitter un pôle du dilemme pour aller vers l'autre. Il s'agirait alors, pour l'école, non plus de postuler l'existence *a priori* du désir d'apprendre, encore moins de le poser comme prérequis, mais d'en faire au contraire un de ses **objectifs** explicites. L'élève, non content de se rendre en classe pour « apprendre », et même « apprendre à apprendre », viendrait y « apprendre à désirer apprendre ». En un mot : il viendrait non y cultiver, mais y découvrir le désir de savoir, de comprendre, d'apprendre. Pour le sociologue, ce serait là une ambition véritablement démocratique :

On ne peut désirer ce que l'on ignore ; on ne peut aimer ce que l'on ne connaît pas. Attendre l'émergence du désir, c'est renvoyer à l'inégalité
(Bourdieu, cité par Meirieu, 1987/1994, p.31).

Les textes officiels qui fixent la mission de l'école élémentaire ne manquent pas de signifier cette visée. En France, la liste des *compétences à acquérir* en fin de chaque cycle fait une place importante au *désir de connaître* et à l'*envie d'apprendre*. De son côté, la loi genevoise sur l'instruction publique affirme que l'école doit *chercher à susciter chez l'élève le désir permanent d'apprendre et de se former*. Enfin, le plan d'études romand transpose cette intention en direction de différentes disciplines : l'enseignement de la mathématique doit par exemple *développer la curiosité, l'envie de comprendre et de penser par soi-même*.

Sans entrer (pour l'heure) dans une exégèse détaillée de ces prescriptions, on insistera sur un seul point : les syntagmes verbaux ne sont - et de loin - pas tous équivalents. Il sera évidemment nécessaire, et nous le ferons plus avant, de revenir sur les nuances induites par l'usage des différents substantifs que nous utilisons pour l'instant de façon interchangeable (désir de connaître, envie de comprendre, volonté d'apprendre, curiosité, etc.). Mais les verbes employés sont au moins aussi significatifs. Or, les extraits cités font allusion, tantôt à un désir déjà présent qu'il s'agit de « développer », tantôt à un désir absent (ou postulé tel) que les maîtres devront soit « susciter » (littéralement : faire naître) chez les élèves, soit leur faire « acquérir » (ce qui, convenons-en, n'est pas la même chose)⁸. Ce que nous retiendrons

ici, c'est que l'école ne s'abrite dans aucun de ces cas derrière une position purement « attentiste ». Qu'elle fasse acquérir, qu'elle suscite ou qu'elle se contente de développer le désir d'apprendre, le « niveau de désir » visé est, à chaque fois, supérieur au niveau initial. Quelle que soit la formulation retenue, le dessein correspond à ce que Reboul définit comme une éducation « réussie » : *une éducation inachevée, qui donne au sujet les moyens et le désir de la poursuivre* (Reboul, 1989/1995, p.121).

L'intention est donc clairement affirmée : l'envie d'apprendre et de savoir n'est pas la clause résolutoire de l'apprentissage en général, de l'apprentissage scolaire en particulier. Elle ne le précède pas, elle l'accompagne, voire lui succède.

C'est d'ailleurs là un point de vue largement répandu : si l'enfant doit apprendre du maître, c'est qu'il ne connaît pas ce que le maître connaît. Or, comment pourrait-il désirer connaître ce qu'il ne connaît pas encore ? Nous sommes là face à une variante du paradoxe de la connaissance tel que Platon l'expose dans le *Ménon* et qui veut que l'homme ne puisse chercher ni ce qu'il sait (puisqu'il le sait déjà), ni ce qu'il ignore (puisqu'il ne sait pas ce qu'il doit chercher).

D'un certain point de vue, seul le maître est en mesure de susciter cette recherche, tout comme il est seul à pouvoir en susciter le désir. Il lui faut donc « enseigner » l'élève sans attendre le bon vouloir de ce dernier. Il lui faut assurer la *transmission de savoirs explicites* de l'adulte (sachant ou savant) vers l'enfant (ignorant). Plutôt que de se réfugier dans la *gentillesse fade* du *roman pédagogique*, il lui faut enseigner d'abord pour faire naître l'envie ensuite ; il lui faut assumer un différentiel de savoir dans lequel *le désir de savoir d'un sujet peut [seul] trouver à s'inscrire* (Milner, 1984, p.103).

Que conclure de cette période d'oscillation, autrement dit de cet aller-retour entre les deux pôles de notre dilemme ?

1. Que le désir d'apprendre s'inscrit tantôt à l'**entrée** de l'apprentissage. Disposition spontanée de enfants, il est le moteur à leur activité intellectuelle, pour autant qu'on ne s'évertue pas à l'étouffer *via* une pédagogie inhibitrice.
2. Qu'il s'inscrit tantôt à l'**issue** du processus. Objectif final de l'institution scolaire, il se fonde davantage sur les connaissances acquises que sur un hypothétique « besoin » initial.

De quel côté se ranger désormais ? Faut-il adopter l'une ou l'autre branche de l'alternative ? Ou faut-il au contraire de tracer une voie médiane, quitte à ce qu'elle soit inconfortable et sinueuse ?

Une voie médiane : tensions et médiation

Si cette « troisième voie » est envisageable, sur quels arguments la fonderons-nous ? Une série d'indices et quelques éléments théoriques qui démontrent, chacun à leur façon, les limites d'une pensée « simplifiante ».

Au chapitre des **indices**, tout d'abord, chaque enseignant peut évoquer des dizaines d'exemples qui invalident apparemment l'une et/ou l'autre de nos deux hypothèses. D'abord, les enfants, même les plus jeunes, ne désirent pas tous (ni tout) apprendre. Ensuite, les efforts entrepris par l'école ne sont pas toujours couronnés de succès, loin s'en faut. Au total, nombreux sont les élèves aussi peu « intéressés », aussi peu « motivés » en début qu'en fin de scolarité.

En outre, les différences ne sont pas fortuites. Elles sont inégalement distribuées en fonction de l'origine socioculturelle, mais aussi (et de plus en plus) sexuelle des enfants. On ne retire généralement pas les mêmes bénéfices de sa carrière scolaire suivant que l'on est fille de professeur ou fils de camionneur. L'une et l'autre ne quittent l'école ni avec le même « bagage » intellectuel, ni avec le même « désir d'apprendre et de se former ». Si ce dernier avait le caractère d'une inclination instinctive que l'école ne ferait ensuite à développer chez tous les élèves, on ne voit pas ce qui pourrait expliquer les inégalités finales.

Les travaux des chercheurs en psychologie, en sociologie et en didactique confirment largement ces observations empiriques. En fait, ils ont depuis longtemps converti les indices prélevés par les enseignants en éléments vérifiables et démontrables qui empêchent définitivement la pédagogie de se « payer de mots ». Ils confirment si besoin était que les mécanismes de discrimination et de hiérarchisation sont des phénomènes complexes qui « résistent à la lutte contre l'échec scolaire » (Hutmacher, 1993), surtout quand cette dernière se limite aux déclarations d'intentions.

C'est un fait incontestable : les pédagogues contemporains sont, au moins partiellement, « déniés » (Hameline). Les plus lucides ont abandonné le terrain de l'innocence et du lyrisme au profit d'une définition plus raisonnable et plus raisonnée de leurs ambitions éducatives. C'est en tout cas l'avis de l'historien, lorsque ce dernier observe l'école d'aujourd'hui à la lumière des expériences passées :

Lorsque les pédagogues disent ce qu'ils souhaitent faire de bien et tout le bien qu'ils pensent pouvoir faire, peuvent-ils, sans se déjuger, ni se décourager, imaginer qu'ils peuvent aussi échouer ? (...) C'est peut-être là ce que la pédagogie contemporaine comporte de plus novateur. N'accepte-t-elle pas, plus et mieux qu'hier, lorsqu'elle contemple son action, de s'arrêter, de se laisser remettre en cause, par ceux qu'elle n'a pas su embarquer dans l'aventure qu'elle leur proposait ? (Magnin, 1996, p.101)

Il est fort commode de décréter que tout écolier brûle d'accéder à la connaissance pour peu qu'on lui en laisse le loisir. Mais lorsqu'un enfant prend le contre-pied de ce postulat « spontanéiste », il laisse l'enseignant et toute l'institution scolaire bien dépourvus. De son côté, la logique de l'inculcation n'est pas mieux lotie. Elle se heurte au destin des enfants en rupture d'école, saturés d'informations et de sollicitations dont ils ne savent que faire.

Face aux apories de la candeur (attentiste) et de la raideur (volontariste), la nécessité se fait donc sentir d'une « **théorisation** » du pédagogique qui ouvre de nouvelles perspectives. Besoin nouveau, besoin qui explique l'apparition de discours moins schématiques, discours qui font l'effort d'intégrer et d'articuler les contradictions, au lieu de les dénoncer pour les évacuer.

Des penseurs comme Daniel Hameline, Olivier Reboul, Philippe Meirieu ou encore Michel Develay militent chacun à leur façon pour une posture pédagogique qui se situe à la charnière entre « continuité » et « rupture » et qui en accepte une fois pour toutes les **tensions** constitutives. Nous en retiendrons pour l'heure, et dans le domaine qui nous intéresse, les quatre éléments suivants :

1. L'enseignant doit certes *prendre en compte* les intérêts présents de l'enfant, mais pour lui permettre *d'accéder à des formes supérieures de satisfaction* (Meirieu, 1995) ; car apprendre n'est pas (ou pas seulement) *faire ce qui intéresse, mais s'intéresser à ce qui, au départ, ne vous concerne pas* (Reboul, 1989/1995).

2. Pour ce faire, il s'agit d'échapper aux dérives symétriques *de l'abstention pédagogique - au nom du respect de l'enfant - et de la fabrication de ce dernier - au nom des exigences sociales* (Meirieu, 1996a), il s'agit de naviguer entre deux tentations : la *vacance du pouvoir*, le laisser-faire de l'éducation libertaire et la rigidité d'une pédagogie de la *tutelle* (Hameline, 1977).
3. Corollaire de cette voie médiane, de ce choix *médiocre*, l'enseignement doit assumer une double fonction : d'*attestation* d'une part, de *contestation* d'autre part. En un mot, il *domestique* l'élève en même temps qu'il l'*affranchit* (Hameline, 1977).
4. En fin de compte, la pédagogie de la *transmission* se révèle être simultanément *un impératif et une impasse*, ce qui oblige le maître à faire œuvre de *médiation* entre le savoir et l'élève afin, non de créer le désir ou de le guetter, mais de *créer les conditions de son émergence* (Meirieu, 1987/1994, 1996b).

Si l'éducation est *la tentative complexe d'adapter une culture aux besoins de ses membres, et leurs manière d'apprendre aux besoins de la culture* (Bruner, 1996, p.62), l'enseignant n'a ni à attendre les initiatives des enfants, ni à les prendre à leur place. Il doit faire **et** l'un, **et** l'autre, simultanément :

En tant qu'enseignant, vous ne vous contentez pas d'attendre que l'enfant soit prêt. Vous nourrissez, vous étayez cette disponibilité en approfondissant ses dispositions où vous les trouvez (ibid., p.151).

Ce refus des solutions univoques découle d'une analyse de la « complexité » éducative. Si cette dernière provoque *l'irruption des antagonismes* (Morin, 1977, 1990, 1994) dans l'univers scolaire, elle impose d'affronter les paradoxes et les dilemmes sans s'enfermer dans les *stratégies sans avenir* (Perrenoud, 1996).

En fait, le paradigme de la « pensée complexe » interdit de considérer l'expérience scolaire comme un avatar du schéma fins-moyens. La caractéristique fondamentale de la *praxis* pédagogique est en effet l'inextricable enchevêtrement, voire la complète solidarité, des finalités éducatives et des moyens mis à leur service (Imbert, 1985, 1994a,b,c, 1996 ; Cifali, 1994). L'élève qui ne souhaite pas savoir ne saura pas, celui qui ne cherche pas à comprendre ne comprendra pas, celui qui ne veut pas apprendre n'apprendra pas : voilà un fait incontestable. Peut-on, pour autant, « forcer » cette décision ? Y a-t-il un « moyen » qui permette de la provoquer ? Peut-on « importer » le désir d'apprendre lorsqu'il n'est pas là ? Certainement pas. Car si l'on sait que la « double contrainte » qui consiste à exiger l'autonomie est à la fois absurde et traumatisante (Watzlawick, 1980, 1988), que dire de celle qui consisterait à prescrire de désir ? Par contre, l'*enrôlement* de l'élève dans le travail intellectuel peut s'étayer sur des interventions, directes ou indirectes, d'un maître ni tout puissant, ni démuné (Bruner, 1983).

Au total, on saisit bien l'enjeu essentiel : le désir de savoir, de comprendre et d'apprendre s'inscrirait, en classe, dans une séquence sans cesse réitérée, dans une « spirale du sens » déjà évoquée. Du désir d'apprendre découlerait l'apprentissage, source de nouvelles satisfactions, donc de nouveaux désirs, eux-mêmes moteurs d'apprentissages plus sophistiqués. A cette vrilte « ascendante », s'opposerait bien entendu une vrilte « descendante », dans laquelle échecs et dégoûts s'alimenteraient mutuellement.

Les penseurs de la complexité ont analysé ces phénomènes de boucles. Morin (1977, 1980, 1986, 1990) en fait même l'un des trois principes de son paradigme de la pensée complexe : le principe « récursif », selon lequel tout ce qui est produit revient sur ce qui le produit. Dans le cas qui nous intéresse, la question oriente la réponse qui oriente à son tour de nouvelles

questions. Ou qui les annihile. Car si *la pensée ne commence pas avec la question, dans la réponse elle s'achève* (Wagensberg, 1985/1997, p.23)⁹.

Si nous voulons penser cette boucle, cette vrille, cette spirale du sens, il sera donc nécessaire de considérer le « désir d'apprendre » non pas **successivement**, mais bien **simultanément**, comme **condition** et **ambition** de toute situation d'apprentissage.

Quelle responsabilité pour quelle efficacité ?

S'il renonce à « fabriquer » l'autre, le maître n'est pas pour autant délié de toute responsabilité. Le postulat d'éducabilité (« tous capables ») qui fonde sa pratique professionnelle l'oblige à faire preuve d'imagination et de résolution dans la mise en place de dispositifs de médiation adaptés aux besoins des élèves en difficulté.

Les psychosociologues ont disséqué les phénomènes d'attribution en observant la façon dont nous réagissons face à une difficulté. Lorsque nous en cherchons la cause en nous-mêmes, ils parlent d'auto-attribution. Lorsque nous choisissons d'en accuser un tiers, ils parlent alors d'hétéro-attribution. Du point de vue de l'enseignant, les deux attitudes sont possibles, mais pas équivalentes. Le maître peut d'abord se sentir responsable des moindres détails de la vie de la classe, se culpabiliser face à chaque dysfonctionnement, s'en prendre à ses limites et ses incompétences personnelles. Cette logique d'auto-attribution systématique peut aboutir à une profonde remise en cause personnelle, voire au surmenage et au « burn-out ». Le même enseignant peut au contraire se réfugier derrière toutes sortes de bonnes ou de mauvaises explications : les élèves sont paresseux, peu doués, culturellement défavorisés, etc. Il protège ainsi son image de soi, mais court le risque d'une « pédagogie Ponce Pilate », une pédagogie condamnant invariablement les élèves, leurs familles ou la société dans une logique d'hétéro-attribution.

Doit-on, pour éviter le Charybde de l'autodénigrement, échouer sur le Scylla de l'autosatisfaction ? Là n'est évidemment pas la question. Il s'agit plutôt d'affirmer et d'assumer l'asymétrie des responsabilités qui fait que le maître ne peut ni ne doit s'abriter derrière la mauvaise volonté ou le manque de capacité de ses élèves. Pourquoi cette asymétrie ? Premièrement, parce que l'enfant est un être en devenir, un petit d'homme qui vient à l'école pour acquérir les connaissances et les compétences qui feront de lui un citoyen responsable. C'est précisément parce qu'il accompagne l'enfant dans cette quête que l'enseignant ne peut la considérer comme achevée et qu'il doit par exemple admettre que *ce n'est pas celui qui est éduqué qui peut choisir ce à quoi il doit être éduqué* (Meirieu, 1996, p.3). Deuxièmement, parce que l'éthique de la responsabilité veut que, même entre adultes, *je suis responsable d'autrui sans attendre la réciprocité, dût-il m'en coûter la vie ; la réciprocité c'est son affaire* (Levinas, 1974, 1982), qu'à la limite *tout le monde a des droits, sauf moi qui n'ai que des devoirs* (Jankelevitch, 1981) et que, en conséquence, *l'Autre doit exiger de moi plus que je n'exige de lui* (Etchegoyan, 1993).

Au bout du compte, l'éducateur ne peut attendre des élèves qu'ils viennent au devant de lui, même (et surtout) si certains le font spontanément. S'il attend de chaque enfant qu'il fasse le premier pas, qu'il témoigne d'un désir ou qu'il exprime une demande, il risque fort d'abandonner les plus démunis aux marges de la classe, tant il est vrai que *l'enseignant qui n'engage pas sa présence ne saurait aider [chaque] enfant à engager la sienne* (Imbert, 1996, p.49).

A ce moment de notre réflexion, deux questions se posent :

- 1° Si la trame philosophique semble solidement tissée, qu'en est-il de l'usage pédagogique ? Comment les enseignants et les enseignantes habitent-ils et travaillent-ils cette tension entre attentisme et volontarisme ? **Où se situent-ils**, non seulement par le discours, mais surtout par les pratiques quotidiennes ? Quelle part de **responsabilité** assument-ils ou non face aux élèves les moins désireux d'apprendre ?
- 2° Peut-on et doit-on, face à une telle complexité, définir les critères d'une forme quelconque d'**efficacité** ? Existe-t-il des attitudes, des stratégies et/ou des dispositifs plus pertinents que d'autres ? Comment s'y prendre pour offrir à chaque élève des motifs de savoir, de comprendre, d'apprendre ?

Nous reviendrons plus loin sur ces deux interrogations. Auparavant, il est peut-être souhaitable de récapituler nos principaux constats :

- 1° Les politiques scolaires les plus récentes introduisent du « jeu » dans l'institution : assouplissement des échéances, autonomie des enseignants et des établissements, pilotage par les finalités plutôt que par les modalités, objectifs de haut niveau, etc. Chacune à leur façon, ces marges de liberté sont sensées contribuer à la lutte contre l'échec scolaire.
- 2° Le désir de savoir, de comprendre, d'apprendre est précisément l'un des objectifs généraux assignés à l'instruction publique. Il serait en outre au centre de la plupart des décisions de redoublement précoce sanctionnant, selon les enseignants, *un problème d'attitude générale, de blocage ou de manque de maturité (...) qui semble entraîner une perte d'intérêt face aux apprentissages* (Perréard-Vité, 1995, p.12) Il constitue donc un excellent « point d'ancrage » pour travailler cette question essentielle : comment faire accéder tous les élèves à des attitudes ou des compétences qui fonctionnent simultanément comme condition et comme conséquence de l'apprentissage réussi ?
- 3° Il s'agit d'analyser dans quelle mesure l'institution scolaire et les enseignants vont jusqu'au bout de leurs intentions et ne se contentent pas d'exhortations en direction de *grandes finalités [qui] ne posent pas de problèmes (développer l'esprit critique, encourager la coopération, viser l'autonomie, favoriser la curiosité)* (Develay, 1996, p.24) Dans le cas du désir d'apprendre, nous avons vu que tant les textes officiels que la rhétorique éducative pouvaient préconiser des solutions théoriquement simples, situées à l'un ou l'autre pôle de la tension. Dans un cas (le désir avant l'apprentissage), il y a risque d'attentisme et de fatalisme. Dans l'autre (l'apprentissage avant le désir), de forçage et d'acharnement. A chaque fois, l'élève est en échec, certes. Mais l'école aussi. Au lieu de développer les capacités de tous les enfants, elle se contente soit d'en prendre acte et de les exploiter (quand elles sont déjà là), soit de les sanctionner (quand elles sont absentes).

Le projet de recherche peut donc provisoirement être défini ainsi :

- étudier la façon dont les enseignants eux-mêmes considèrent leur propre implication et celle des enfants dans la boucle qui va des désirs et des questions aux apprentissages, et réciproquement (plan des représentations, des attentes, des discours);
- observer et analyser les interactions qui, en classe, exploitent, suscitent, entretiennent ou provoquent l'intérêt et les questions des enfants pour tel ou tel objet de

connaissance ; mettre en évidence la diversité des attitudes des élèves et les compétences mobilisées par les enseignants (plan des pratiques) ;

- identifier et interpréter les articulations et les décalages éventuels entre les deux plans (du discours d'une part ; des pratiques d'autre part) ;
- concentrer le propos sur le moment où la boucle doit s'amorcer, c'est-à-dire l'entrée à l'école élémentaire ;
- comparer les résultats obtenus dans des écoles aux caractéristiques socio-culturelles distinctes.

Il s'agit donc de centrer l'approche sur les deux « boîtes noires » qui contribuent le plus directement aux apprentissages des élèves : la classe et son système d'interactions d'une part ; la conscience de l'enseignant, ses représentations, ses attentes, ses stratégies et ses pratiques d'autre part. Sans feindre d'ignorer les autres « niveaux » du système scolaire, bien au contraire. Au lieu de les considérer comme des cercles de plus en plus éloignés de la classe (l'équipe pédagogique, puis l'autorité hiérarchique, puis les familles, puis l'opinion publique), nous les considérerons comme « pénétrant » à l'intérieur de cette dernière par l'intermédiaire des représentations qu'en véhiculent à la fois les élèves et les enseignants.

Le point de vue adopté peut quant à lui être caractérisé de « socio-pédagogique ». Il consistera d'une part à éclairer les phénomènes observés au moyen d'un faisceau pluridisciplinaire en provenance des sciences de l'éducation (psychanalyse, psychologie, sociologie, didactique), d'autre part à prendre le risque d'une implication qui se nourrisse des explications récoltées et les nourrisse en retour. Cette intention relève d'une double justification : scientifique et éthique. D'une part, il s'agira de s'impliquer pour discerner, d'articuler recherche et action afin de comprendre en transformant (Barbier, 1996). D'autre part, il s'agira d'assumer les choix opérés par tout pédagogue lorsqu'il quitte les rivages du « dire » pour le grand large du « faire ».

3. Amorcer l'école : des questions aux réponses

Toute connaissance est une réponse à une question.
Gaston Bachelard

La classe réunit deux grandes catégories de professionnels : l'enseignant et les élèves. Le premier a suivi une formation initiale approfondie, qu'il peut ensuite consolider dans le cadre de sa formation continue. Suivant son âge, il est au bénéfice d'une plus ou moins longue expérience, gage de perspicacité, de sécurité et d'aisance. Les seconds n'ont pas cette chance. Lorsqu'ils pénètrent pour la première fois à l'intérieur de l'école, c'est sans aucun brevet d'aptitude au « métier d'élève » (Perrenoud, 1994) et sans aucune expérience d'un milieu attirant pour les uns, effrayant pour les autres, mystérieux pour tous¹⁰.

Si la boucle du désir d'apprendre (cf : supra) tourne sur elle-même durant toute la scolarité, si chaque apprentissage s'appuie sur le désir né du précédent dans une espèce de dynamique vertueuse, qui est donc le *deus ex machina* responsable de la « pichenette » initiale ?

En travaillant dans les premiers degrés de la scolarité, en particulier la première enfantine, on affronte directement cette question : comment cela commence-t-il ? Et si cela ne commence pas, pourquoi cela ne commence-t-il pas ? Autrement dit, comment les enfants de quatre ans entrent-ils dans le savoir du monde et le monde du savoir en même temps qu'ils entrent dans l'école ? Comment vivent-ils la *double action* de *socialisation* et d'*éducation*

qu'évoquent certains textes officiels (Hutin et al., 1990 ; Lurin et al., 1991 ; Cornali-Engel, 1993) ? Quel désir, quelle envie, quelle intention, quelle volonté d'apprendre investissent-ils dès leur premier jour de travail ? Et comment les enseignants et les enseignantes s'y prennent-ils pour permettre ou pour faciliter cet investissement ? Quelle est la part de socialisation active et d'enculturation automatique ou tacite ? Comment les adultes tiennent-ils ou ne tiennent-ils pas compte des différences individuelles lorsqu'ils tentent de stimuler, solliciter, susciter, encourager le questionnement des enfants ? Telles sont quelques unes des questions sur lesquelles nous allons nous arrêter. Elles pourraient se résumer ainsi : comment tout cela s'amorce-t-il ? Une expression à l'étymologie révélatrice : amorcer, du latin *mordere* (mordre), n^{ième} variante de la métaphore alimentaire¹¹.

Entre attentisme et volontarisme : la construction de l'énigme

Nous l'avons déjà dit : il existe trois façons d'appréhender la problématique du désir d'apprendre à l'école élémentaire. Trois façons sur lesquelles nous allons revenir en nous concentrant sur le flux des questions qui émane de l'élève et celui des réponses qui lui parvient en retour.

Premièrement, la posture « **attentiste** » consiste, pour l'enseignant, à guetter les questions pour proposer des réponses. Le problème, lorsqu'il survient, est à la fois simple et complexe : que fera-t-on de l'élève que nul désir ne semble habiter, dont nulle demande et nulle question ne semblent vouloir émaner ? Si l'on patiente exagérément dans le souci de ne pas « précipiter le mouvement », dans l'intention de respecter le rythme et la spécificité du développement de l'enfant, on court le risque d'enfermer ce dernier dans la passivité et le conformisme, d'en faire un enfant « planète » ou un enfant « bolide » tels que les décrit Francis Imbert :

Le milieu scolaire est bien souvent un ventre vide : un ventre qui ne contient rien, aucun objet ; dans lequel il n'y a rien à prendre (...). Un ventre dans lequel il n'y a plus qu'à demeurer sagement assis, parfaitement « cuculisé ». Il en résulte alors que l'enfant refoule sa pulsion de savoir : il se tait, se terre et s'enterre. (Imbert, 1996, p.59).

On connaît la célèbre formule de Dewey selon laquelle *toute leçon doit être une réponse*. Mais cette réponse, à quelle question fait-elle écho ? Et sans la question, y aura-t-il vraiment réponse ? Voilà qui nous entraîne vers l'autre pôle de notre dilemme.

La posture « **volontariste** » inverse en effet le différentiel précédent : l'enseignant y fournit des réponses sans attendre les questions des enfants. Cette « pédagogie de la réponse » est régulièrement dénoncée par les militants de l'éducation nouvelle qui y voient une version dévoyée du dialogue socratique (ou maïeutique). Le maître y serait tantôt obnubilé par la masse du programme à parcourir dans un temps limité, tantôt à la recherche d'une sécurité personnelle qui le préserve des questions inattendues, surprises, désarmantes. Dans les deux cas, il ne ferait qu'avancer à son propre tempo dans un texte du savoir dûment préparé, construisant son discours en sollicitant des réponses successives auprès des élèves, sans que ces derniers n'aient le temps de construire un questionnement personnel. Dans les cas les plus excessifs, et comme le dit l'adage populaire, l'enseignant ferait même à la fois « les demandes et les réponses ». Suprême ironie, il ponctuait ce monologue par un appel à la cantonade et vide de sens : « y a-t-il des questions ? ». Bien entendu, une telle sollicitation reste le plus souvent sans grand écho. Dans l'ordre, peuvent rester muets : celles et ceux qui ont tout compris ; ou qui n'ont rien compris mais n'osent pas le faire savoir ; ou qui auraient bien rediscuté d'un point abordé en début d'heure, mais qui ont désormais oublié leur question ; ou qui, finalement, ne veulent pas risquer d'écourter la pause en prolongeant

inutilement le cours. Au total, seul un kamikaze inconscient, flatteur ou retors se risquera à glisser une interrogation généralement - et pour cause - hors de propos.

En fin de compte, répétons-le en variant la formulation, l'école [répondrait] à des questions que les élèves ne se posent pas et elle ne [répondrait] pas aux questions qu'ils évoquent. (Develay, 1996, p.9). Ce serait là *le plus grave : l'enfant ne trouve pas à l'école des réponses aux questions essentielles qu'il se pose* (Meirieu, 19??). Au total, l'institution scolaire produirait des inégalités en ne faisant accoucher les élèves que d'un savoir déjà vécu dans la famille (Magnin, 1996).

Dans la forme scolaire coutumière, l'« interrogation » ne provient pas de l'élève, mais du maître qui l'y soumet. D'où le paradoxe qui veut que l'école soit l'un des rares endroits où *celui qui sait pose des questions à celui qui ignore les réponses*. (Perrenoud, 1994, p.182). La visée de transmission systématique d'une importante quantité de savoirs entraîne la dépersonnalisation de ces derniers au travers du mécanisme de transposition didactique. L'enseignement tend donc inévitablement à *fournir à l'élève des « réponses » à des questions qui ne sont pas, pour lui, posées* (Chevallard, 1985, p.88)¹². Mais ce que certains chercheurs ne font que décrire, d'autres le déplorent. Ils stigmatisent ainsi les phénomènes de « scolarisation » (Bain), de « réification », de « dogmatisation » (Astolfi), de « dévitalisation » (Develay) ou encore de « fossilisation » (Meirieu) des savoirs. L'école, en ne véhiculant que des savoirs démontés, isolés de *l'interrogation fondatrice qui leur donne sens* (Meirieu, 1996), les transformerait en utilités scolaires se succédant sans mystère sur la ligne régulière du temps didactique. Francis Imbert se fait le procureur de ce qu'il appelle lui-même l'« obsession didacticienne », soupçonnée d'excessive rationalisation et de visée « fabricatrice », ferments d'une progressive *dés-affection* des élèves pour le savoir scolaire :

L'enseignant se doit d'assurer la livraison d'un savoir dûment inventorié et parfaitement défini, selon des procédures dont la rigueur et la rationalité visent, dans l'idéal, une transmission exhaustive. Aucun « refusement » de sa part, aucune « énigme ». Au contraire, il s'agit de donner toutes les réponses : avec le risque attendant d'étouffer les questions et d'arrêter, chez le sujet, son désir de savoir. (Imbert, 1996, p.39).

En classe, les maîtres plus portés à exhiber les preuves de leur savoir sont rarement en position de « créer de l'énigme », de « faire du savoir une énigme ». (...) Le plus souvent, ils ne savent pas se taire... Ce faisant, ils risquent de paralyser tout ce qui, de l'enfant, pourrait émerger comme supposition et, avec elle, comme course au savoir. Ils ne sont pas « supposés » savoir, parce que trop soucieux de se poser dans la possession du savoir, de tenir le savoir dans l'orbe de leur maîtrise. Pour ne pas se soumettre au manque, ils risquent d'endormir - de sidérer - le désir de savoir de l'élève. (ibid., p.41-42).

De telles pratiques supposeraient - en même temps qu'elles induiraient - une définition particulière, partielle et partielle de la « curiosité », de l'« intérêt », de la « motivation ». L'école véhiculerait donc une image peut-être implicite, mais tout sauf anodine, de ce qu'est ou de ce que devrait être un élève curieux, intéressé, motivé. On serait, là comme ailleurs, confronté à la capacité de l'institution et des enseignants à « scolariser » non seulement des savoirs et des comportements, mais aussi - et peut-être surtout - des attitudes et des valeurs.

Le réquisitoire est sévère. Au demeurant, il a le défaut de faire référence à un enseignant générique particulièrement obtus. Il n'est pas certain qu'il rende justice à la diversité des pratiques contemporaines, peut-être plus souvent inspirées par les pédagogies alternatives qu'on ne le pense.

On voit poindre, dans ce dernier passage, une **troisième voie** rédemptrice : plutôt que d'attendre passivement les questions de l'élève, plutôt que de l'abreuver de réponses à des questions qu'il ne se pose pas, l'enseignant doit s'efforcer de « **créer l'énigme** », de « faire du savoir une énigme ». Autrement dit, il doit présenter le savoir à l'élève, mais sans le lui assener. Il doit en faire *une chose difficile à comprendre, à expliquer, à connaître* (Robert), mais en même temps désirable. Il doit pratiquer une *pédagogie de l'étonnement*, une pédagogie qui par le biais du *savoir entrevu*, crée l'énigme, met l'élève (comme le préconisait Socrate) dans l'embarras et *suscite [ainsi] le désir* (Meirieu, 1989, 1990, 1987/1994).

Certains didacticiens ne disent pas le contraire. Ils dénoncent la faiblesse des enjeux intellectuels qui circulent dans la classe. Ils le regrettent d'autant plus que, selon eux, le « ressort » de l'apprentissage n'est pas à chercher *a priori* du côté de la motivation ou de la curiosité des élèves, mais dans la *problématisation des savoirs*. En un mot, *ce qui manque à l'école, c'est de savoir pratiquer le théorique, avec la motivation interne que celui-ci développe*, y compris (et peut-être avant tout) chez les élèves en difficulté¹³ (Astolfi, 1993, p.45). Les processus d'enrôlement dans l'activité et de dévolution des problèmes sont attentivement étudiés (Jonnaert, 1996). On dénonce les pratiques qui, héritées des méthodes didactiques *admirablement claires, faciles et agréables* de Comenius, consistent à *épargner tout tâtonnement aux élèves* en leur fournissant les réponses avant les questions. On regrette que l'école, créée à fin de transmission systématique des connaissances, oublie de placer les élèves en situation de recherche et donc de re-découverte (Piaget 1969, 1972 ; Freinet, 1969). On milite pour une didactique qui pose *la question des questions* et qui invite l'enseignant à *créer des situations favorisant l'activité questionnante* (Chevallard, 1985, p.88ss). On démontre l'absurdité d'un contrat qui entraîne les élèves à répondre au maître avant de répondre au problème, et à trouver ainsi les résultats de *problèmes impossibles* (Baruk 1985, Schubauer & Ntamakiliro, 1994). Enfin, on suggère d'*inverser [parfois] les habitudes scolaires* en proposant une réponse et en demandant quelle pourrait être la question correspondante (Astolfi, 1997, p.64).

Rien d'étonnant dans ces analyses. Elles font directement écho aux thèses des psychologues qui, dans le prolongement des travaux de Vygotsky sur la « zone proximale de développement », préconisent une pédagogie de l'entre-deux, ni trop proche, ni trop éloignée des interrogations des enfants, une pédagogie qui sache exploiter les questions et les garder vivantes : *L'art de poser des questions provocatrices est au moins aussi important que celui qui consiste à donner des réponses claires*. Les bonnes questions sont celles qui nous mettent devant un dilemme, *qui subvertissent les vérités évidentes et canoniques, qui jettent le doute dans notre esprit* (Bruner, 1996, p.158-159). Dans ce travail de questionnement, *l'enseignant est un guide pour la compréhension, quelqu'un qui vous aide à découvrir par vous-même* (ibid., p.9).

De nombreux parallèles sont évidents avec l'œuvre d'un autre précurseur : Gaston Bachelard. De sa « philosophie du non », on sait qu'il induit une « pédagogie du contre », fondée sur le dépassement d'obstacles épistémologiques conçus, non plus comme des inconvénients, mais comme des points d'appui pour l'apprentissage (Fabre, 1995 ; Astolfi, 1997). Pour Bachelard, la valeur des connaissances ne se mesure véritablement que rapportée aux problèmes dont elles constituent les réponses. Autre façon de justifier une pédagogie de la découverte et une didactique des situations-problèmes, émaillée d'objectifs-obstacles. Autre façon d'inviter l'école à privilégier la *pensée interrogatrice, la rationalité théorique ouverte* (Morin, 1995).

Mais attention aux « faux amis ». La « pensée interrogatrice » n'est pas synonyme de la « méthode interrogative » préconisée par Platon. Elle pourrait même être son contraire. Comme le fait remarquer Reboul (1989, p.66), Platon considère le maître comme *celui qui*

interroge et contraint, par ses questions, à chercher. Il susciterait ainsi le goût pour les questions. En fait, il mène souvent l'interrogatoire à fin, non pas d'entendre ou de comprendre l'élève, mais de déployer son propre discours. Les contributions des enfants ne sont que des points d'appui pour le « texte du savoir ». Ces derniers rebondissent de question en question, un peu à la manière dont on traverse une rivière en sautant d'une pierre émergée à une autre.

Désir, sens et habitus

Nous retrouvons ici nos questions laissées en suspens (cf : supra). Comment le désir de savoir, de comprendre et d'apprendre prend-il naissance ? Comment se manifeste-t-il dans l'activité questionnante des enfants ? Est-il « naturellement » présent ? Suffit-il de l'exploiter, de le préserver, de le développer ? Ou peut-on (doit-on) par moments le susciter, le provoquer, l'étayer ? En revenant sur les analyses qui précèdent, nous pouvons esquisser maintenant trois hypothèses qui tracent les premières limites de notre cadre conceptuel :

◇ Tout d'abord, il s'agit de distinguer les trois niveaux du besoin, de la demande et du désir. La satisfaction des besoins est une chose, la mobilisation du désir une autre. En fait, le désir serait d'autant plus fort que le besoin est contrarié. Autrement dit, le désir est l'« au-delà de la demande » : la demande désigne l'objet qui pourra satisfaire le besoin ; si l'objet manque, il provoque une frustration qui permet de l'identifier comme cause du désir (Lacan). Cet engrenage vaut pour l'alimentation (anorexie et boulimie) comme pour l'étude (passion de l'ignorance et passion du savoir)¹⁴ (Cordié, 1993).

La « pulsion de savoir » (Wisstrieb) ou « pulsion du chercheur » (Forschertrieb) ou « pulsion épistémophilique » ou encore « pulsion d'emprise » ne suffirait donc pas à entretenir l'activité investigatrice de l'enfant (Freud, 1905/1987). Même si elle émane directement d'une curiosité sexuelle sublimée, elle peut être rapidement *asphyxiée* si l'adulte pratique (même à son insu) la *mise à mort* du désir de savoir par le mensonge, la réprimande ou le « bourrage de crâne » (Laplanche, 1980 ; Cifali, 1994).

En fait, c'est le concept même de pulsion qu'il faut d'abord interroger. Freud (1905/1987, p.83) la définit comme *représentance psychique d'une source endosomatique de stimulations, s'écoulant de façon continue*. Il l'oppose à la stimulation *stricto sensu*, produite par des excitations *sporadiques et externes* (ibid.). D'abord sexuelle, la pulsion serait orientée vers de nouveaux buts (intellectuels en particulier), par le biais du mécanisme de sublimation. A chaque fois, l'excitation engendrerait une tension intérieure, source de déplaisir. C'est aux fins de réduire cette tension que l'enfant déclencherait telle ou telle activité d'investigation, de recherche, de questionnement. Dans la plupart des cas, il serait davantage mu par des intérêts pratiques que théoriques, préoccupé qu'il est par sa sécurité matérielle et affective.

Cette hypothèse d'une origine libidinale, spontanée et continue des recherches enfantines pose de nombreux problèmes. A commencer par celui du flux perpétuel qui irait de la pulsion au plaisir, en passant par l'excitation. Car si la pulsion de savoir naît du déplaisir, c'est qu'elle se dissout dans le plaisir. Comment donc expliquer ce paradoxe ? Comment admettre que les interrogations des enfants proviennent en permanence d'une pulsion de savoir qui disparaîtrait une fois les premières satisfactions obtenues ? Il y a là une impasse que Freud a lui-même entrevue lorsqu'il s'est demandé *comment le plaisir ressenti [pouvait] engendrer le besoin d'un plus grand plaisir*.

Le principal défaut de la « flèche de la pulsion », c'est qu'elle nous renvoie, comme y insiste Freud, à une source libidinale endosomatique et, partant, auto-alimentée¹⁵. L'environnement socio-culturel du sujet prend la forme d'un réservoir passif, dans lequel il ira puiser les ressources qui assouviront ses besoins. Rien, ou presque, n'est dit sur la façon

dont ses interlocuteurs (la mère, le père, la fratrie, l'enseignant, etc.) répondent ou ne répondent pas à ses demandes ; ni sur les initiatives qu'ils prennent pour susciter ses investigations et ses questions. Freud (1926/1993, p.50) affirme par exemple que *si le nourrisson réclame la perception de sa mère, s'est seulement bien sûr parce qu'il sait déjà par expérience qu'elle satisfait sans délai tous ses besoins*. Il admet donc que l'enfant **apprend** à orienter sa recherche parce que sa mère a fait le premier pas. Ce qu'il ne dit pas, c'est comment elle lui présentera ensuite d'autres ressources qui susciteront chez lui de nouveaux besoins, comment elle *domestiquera ses pulsions* vers des objets *culturellement valorisés* (Hameline, 1977, p.134).

Le désir a ceci de préférable au besoin qu'il redonne (en partie) sa place à la personne chargée de présenter l'enfant au monde et le monde à l'enfant. Pour *faire naître et développer le désir de comprendre* (Lévine, 1996), il faut que l'adulte (le parent, l'enseignant) modère ses ardeurs et assume le « refusement » qui seul créera l'énigme. Une fois le désir provoqué, il ne restera plus (!) qu'à le mobiliser sur un objet de savoir de façon à permettre l'apprentissage (Meirieu, 1996).

◇ Une approche strictement psychanalytique ne saurait évidemment suffire. Quel que soit le rôle qu'ils attribuent à l'adulte, les principaux courants ont tous pour limite un postulat que nous souhaitons discuter : l'origine psychosomatique des besoins de l'enfant¹⁶.

On sait que certains psychologues considèrent le besoin de savoir (ou « besoin de nouveauté et d'information ») comme l'un des principaux besoins secondaires de l'être humain. Ils relèvent, avec les éthologues, que les comportements de curiosité et d'exploration sont fréquents chez les mammifères supérieurs, à un point tel qu'ils précèdent parfois la satisfaction des besoins primaires (Lorenz, 1978/1984, Laborit, 1974). Claparède lui-même fonde son éducation fonctionnelle sur ce qu'il appelle la « loi du besoin », alors que Piaget affirme que *l'individu n'agit que s'il éprouve un besoin* (1967, p.10)¹⁷. Ce qu'ils négligent, c'est que l'homme n'est pas un mammifère comme les autres : dans son activité manuelle et intellectuelle, il produit des objets et des idées qui, au début, répondent à ses besoins, mais qui, par la suite, en suscitent de nouveaux. Dans cette optique, le désir d'apprendre n'est pas exclusivement soumis à une pulsion d'origine biologique. D'abord, il est intimement solidaire de la conscience même du besoin. Ensuite, il peut naître de besoins intellectuels inédits, produits par l'espèce humaine au cours de son activité, elle-même orientée par un motif. C'est le rapport entre ce motif et le but immédiat de son action qui donne du sens au travail de l'homme, comme de l'enfant. Nous retrouvons ici la critique d'une approche en terme de « motivation » qui ne tient pas suffisamment compte de l'environnement socio-cognitif du sujet, environnement qui seul permet le développement de compétences et d'attitudes proprement humaines (Marx & Engels, 18??; Vygotsky, 1985a,b ; Leontiev, 1975/1984 ; Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Rochex, 1995). Il s'agit de ne pas confondre les différentes théories de l'esprit. Certaines procèdent *de l'intérieur vers l'extérieur*, d'autres *de l'extérieur vers l'intérieur* (Bruner, 1996, p.24). La pulsion et la motivation renverraient plutôt aux premières, la stimulation et le sens aux secondes. Ils seraient donc appropriés pour penser une pédagogie constructiviste, intersubjective, qui se donne pour objectif *la transmission de l'outillage que la culture a développé* (ibid., p.34). Dans la classe, le maître doit simultanément se greffer sur les questions des enfants et rompre avec elles : *l'objet de savoir se situe en rupture avec les intérêts, les besoins et les questions des élèves au moins autant que dans leur prolongement* (Astolfi, 1993, p.114).

En résumé, nous nous méfierons des schémas linéaires qui vont des besoins aux apprentissages ou des apprentissages aux besoins, des intérêts aux connaissances ou des connaissances aux intérêts. Ainsi, nous renverrons dos à dos Lévy-Strauss pour qui *les choses ne sont pas connues pour autant qu'elles sont utiles : elles sont décrétées utiles ou*

intéressantes parce qu'elles sont d'abord connues (cité par Meirieu, 1996) et Bentolila qui pense au contraire que *l'appropriation des moyens ne peut en aucun cas précéder la conscience des besoins de leur utilisation* (1996, p.30). Même réserve en ce qui concerne une définition « biologiste » des émotions (en l'occurrence, la surprise), considérées comme déclencheuses de l'action, *via l'instinct* (en l'occurrence, de curiosité) (McDougall, cité par Rocher, 1968a, p.141).

Il ne s'agit donc pas tant d'accueillir une hypothétique pulsion de savoir que de *trouver et étudier les moyens mêmes d'orienter les intérêts [des élèves] dans des conditions permettant qu'ils se manifestent le plus librement possible* (Leontiev, 1975/1984, p.327). Car, comme le note avec justesse Philippe Meirieu, le désir de savoir n'est pas le désir d'apprendre. Tout le monde souhaiterait savoir, mais tout le monde ne veut pas faire l'effort d'apprendre. Or, si le sens de mon activité est *le rapport que [j'établis] entre mon intention (ce que je vise) et mon action (ce que je fais)* (Develay, 1996, p.97), on voit bien qu'il est seul à permettre l'enrôlement de l'élève, le basculement du désir de savoir vers la volonté de comprendre et d'apprendre et, finalement, vers l'apprentissage lui-même.

Le désir serait donc issu du besoin, lui-même résultat de l'activité productrice de l'être humain. En même temps, il constitue le moteur de cette activité, par le biais du sens. Nous retrouvons donc notre boucle initiale qui veut que *l'élève qui est à l'école cherche du sens dans ce qu'il fait et [qu']il parvient à construire ce dernier s'il développe le désir d'apprendre* (ibid, p.97-98). Nous nous heurtons également à un autre cercle vertueux : celui qui va des attitudes aux apprentissages (et retour) en passant par les compétences. Les questions qui se posent alors sont : quels apprentissages proposer aux élèves afin de développer leurs compétences à investiguer, formuler des hypothèses, poser des questions ? Comment développer leur curiosité et leur désir d'apprendre, autrement qu'en validant leur présence ou en sanctionnant leur absence ?

Dans un tel contexte, le triangle didactique qui fait du maître le médiateur direct entre savoirs et élèves doit être affiné. L'enseignant et l'élève y restent certes reliés par leurs interactions, leurs attentes, leurs questions et leurs réponses réciproques. Mais le maître - pour autant qu'il l'entende, la comprenne et choisisse de ne pas l'ignorer - peut orienter chaque demande de l'élève vers une activité, une action ou un savoir particulier. Par exemple : réaliser une pièce de théâtre (activité), répéter une entrée en scène (action) ou indiquer que Macbeth est une pièce de Shakespeare (savoir).

◇ Si l'on admet ces prémisses d'origine socio-constructivistes, la conclusion qui s'impose nous ramène aux travaux des sociologues. Si l'activité questionnante des élèves est placée sous la responsabilité de l'enseignant, et si - tout en s'appuyant sur le désir d'apprendre des enfants - elle en permet le réinvestissement à des niveaux sans cesse supérieurs et sur des objets toujours plus complexes, plusieurs considérations essentielles sont à prendre en compte :

1. Loin d'être une capacité naturellement et communément répartie, le désir d'apprendre est différent chez chacun des enfants. Il dépend de leur origine et de leur biographie économiques, sociales et culturelles. Du fait même de la diversité des processus d'enculturation/acculturation et des stratégies éducatives des familles, la « curiosité » ou la « passion de connaître » ne peuvent prétendre à une quelconque universalité (Bernstein, 1975 ; Kellerhals & Montandon, 1991 ; Lahire, 1995). Elles sont au contraire directement tributaires des *habitus*, dont on sait qu'ils fonctionnent comme des *structures sociales incorporées* qui orientent non seulement nos jugements et nos actions, mais aussi notre perception et notre compréhension du monde (Bourdieu, 1979). Chez les uns, « la curiosité est un vilain défaut ». Chez les autres, il faut au contraire ne pas prendre les affirmations

du maître « pour argent comptant ». Au demeurant, les filles et les garçons ne sont pas logés à la même enseigne : ni les familles ni l'école ne font totalement abstraction de la variable « genre » lorsqu'elles autorisent ou interdisent le questionnement des enfants (Baudelot & Establet, 1992 ; Thevenaz Christen, 1995a). Enfin, le savoir n'est pas un bloc homogène. Les uns souhaitent tout connaître du moteur à injection et de la Coupe du monde de football, les autres préfèrent la flûte à bec et l'histoire de France. Le problème, on le sait, est souvent là : les savoirs scolaires ne sont pas neutres. Quoi qu'on pense de leur utilité sociale, on ne peut nier qu'ils « conviennent » mieux à certains élèves qu'à d'autres. Lorsqu'elle interroge des enfants sur leur vécu scolaire, Cléopâtre Montandon constate par exemple que ceux qui font preuve de *curiosité d'esprit* sont de *bons élèves de milieu privilégié* qui attribuent une *valeur intrinsèque* aux savoirs. *Ce qui compte pour eux avant tout, c'est l'intérêt, le plaisir et la fierté qu'ils ont maintenant de savoir toujours plus de choses qui leur permettent d'être ouverts aux événements et aux autres, d'être intéressés par le monde qui les entoure et de comprendre ce qui s'y passe* (Montandon, 1997, p.208-209).

2. Peut-on pour autant, comme l'a fait Bourdieu (1979), considérer les valeurs, les savoirs et les compétences comme de simples « utilités sociales », monnayées dans le champ scolaire ou intellectuel à fin de production et de capitalisation de « profits de distinction » ? Ou doit-on plutôt admettre (et revendiquer) que *la signification des créations humaines ne s'épuise pas dans leur contenu de classe* (Aron, 1967, p.202) et que *Mozart n'est pas bourgeois*, mais a été *confisqué par une minorité* à qui l'école doit précisément retirer son monopole (Reboul, 1989/1995, p.101). Si l'école est le lieu où *la validité d'un discours ne tient pas au statut de celui qui l'énonce* (Meirieu, 1996, p.10), reste à savoir comment définir des universaux qui ne soient pas entièrement subordonnés aux critères des classes moyennes et supérieures. Il serait à nouveau aisé de comparer des citations parfaitement symétriques et qui font pourtant autorité. Il s'agit en fait de concilier une perspective universaliste (*Il faut retrouver des savoirs vivants, fils de questions vivantes et communes auxquelles les enfants apprendront à répondre ensemble sans abdiquer leur identité*. Meirieu, 1997, p.94) avec une réalité plurielle, véritable patchwork de particularités (*Apprendre et penser sont des activités toujours situées dans un cadre culturel, et elles dépendent toujours de l'utilisation de ressources culturelles*. Bruner, 1996, p.18). Nous touchons ici à un « complexe » scolaire¹⁸ (au double sens du terme) dont la force explosive justifie une approche scientifique qui ne fasse pas l'impasse sur les considérations éthiques (cf : supra et infra)¹⁹.
3. L'enseignant qui se contente de « prendre acte » des différences n'assume pas son rôle. Non seulement il empêche les enfants d'accéder à d'autres perspectives sur lesquelles greffer de nouveaux désirs, mais - le plus souvent - il n'oublie pas de juger ce qu'il omet d'enseigner (Hutmacher, 1994). On évoque souvent, à ce propos, l'exemple fameux de la dictée. Comment tolérer que l'école sélectionne les élèves sur la base de dictées non préparées, alors que les enfants sont en classe pour apprendre l'orthographe (et pas pour faire sanctionner des lacunes attribuables à leur environnement familial) ? Nous l'avons déjà dit, le risque n'est pas mince de reproduire la même logique dans le domaine de l'autonomie, de l'imagination ou du désir d'apprendre, cela d'autant plus que ces « objectifs » renvoient à des valeurs, des représentations et des habitudes profondément enfouies dans l'*habitus* des enseignants et par là même rendues invisibles ou, ce qui revient au même, « naturelles » (Bourdieu, 1972, 1980, 1994).
4. L'école n'est pas la seule institution à vivre de profondes contradictions entre ses intentions déclarées et ses pratiques effectives. Pour certains chercheurs en tout cas, elle *attache davantage de prix à l'ordre et à l'effort qu'à l'esprit critique ou à la créativité*.

(Perrenoud, 1984, p.251). Sous le couvert d'un discours émancipateur (autonomie, indépendance de jugement, etc.), elle valorise et elle exige le conformisme et l'obéissance des enfants. On est dès lors en droit de se demander si le « bon élève » est celui qui pose les bonnes questions ou, plus tristement, celui qui renonce à en poser et se satisfait très vite des « réponses » (dé)livrées par le maître. Autrement dit, l'école affirme son intention de susciter le désir d'apprendre. Il reste à vérifier dans quelle mesure elle respecte ses engagements.

5. La conjonction de ces trois facteurs (différences entre élèves, passivité de l'école et ambivalence de son discours) peut élargir la faille qui sépare la culture scolaire de celle de certains élèves.. Si les valeurs, les attitudes, les règles de conduite et les savoirs valorisés par l'école sont complètement étrangers à certaines catégories socio-professionnelles, comment s'étonner que là où les enfants des uns sont en « terrain connu », d'autres soient en « terre inconnue » ? Comment ignorer que les capacités cognitives les plus abstraites (le raisonnement, la mémoire, l'intelligence) sont elles aussi dépendantes des pratiques éducatives familiales, et de leur congruence plus ou moins élevée avec les normes scolaires (Liautrey, 1980). Or, la « distance culturelle » entre école et familles n'est pas un concept éthéré. Elle s'incarne quotidiennement dans la classe au travers des interactions maître-élèves (Sirota, 1988 ; Montandon, 1995, 1996), y compris à l'école maternelle (Plaisance, 1986). Elle est littéralement « fabriquée » par l'enseignant qui élabore et émet des jugements, conscients ou inconscients, implicites ou explicites. Les pratiques d'évaluation formelle ou informelle aboutissent à la création de hiérarchies d'excellence plus ou moins conventionnelles (Perrenoud, 1984). Ces appréciations alimentent les représentations des enseignants et leurs attentes à l'égard des élèves. Elles pèsent donc deux fois sur leurs épaules : la première sous la forme directe du jugement normatif (« bon travail », « mauvais élève ») ; la seconde sous la forme indirecte du niveau d'attentes de l'enseignant qui, par le biais de la « prophétie auto-réalisatrice », induit un niveau de performance proportionnel chez l'élève. C'est ce double phénomène qui permet de dire que *le handicap, l'échec sont d'abord dans le maître* (Meirieu, 1987/1994, p.75), Si l'on admet avec Pierre Bourdieu (1967) que, ce qui fonde la culture commune d'un groupe donné, c'est moins les réponses que les questions que les membres du groupe jugent recevables, on voit immédiatement la conclusion qui s'impose : analyser l'économie des questions et des réponses dans la classe, observer la façon dont le maître encourage, suscite, provoque ou, au contraire, empêche le questionnement de tel ou tel élève doit nous en dire long sur les phénomènes de consonance et de dissonance culturelles. En particulier si l'on songe que *toute situation relationnelle se déroule sur un fond d'implicite partagé pour exister* (Vermersch, 1994, p.106) et que *plus le rapport pédagogique renvoie à des implicites communicationnels (...), plus il favorise les élèves favorisés* (Dubet-Martucelli, 1996, p.324).
6. Comme nous l'avons déjà dit, il n'est pas question de s'en tenir à un travail uniquement descriptif et critique. Ce qui importe, c'est que le maître puisse accompagner les élèves dans la « construction » d'un questionnement qui ne serait pas donné d'avance. C'est là toute la difficulté et tout l'intérêt du « faire » pédagogique : tenter, quoi qu'il advienne, non pas de façonner l'élève, mais au contraire de l'outiller pour qu'il fasse « œuvre de lui-même » (Pestalozzi). Dans le cas qui nous intéresse, on peut faire l'hypothèse que le maître n'est pas sans ressources pour assister l'élève dans son questionnement, soit en « retenant » les réponses inscrites dans le texte du savoir (pour « créer l'énigme » née du savoir entrevu), soit en stimulant et en étayant les questions (pour permettre à l'élève d'accéder à un niveau supérieur d'interrogation), soit encore en questionnant ses propres représentations de l'élève curieux, actif, entreprenant. Car si un hiatus s'est installé entre

les attitudes des élèves et les attentes du maître, il y a au moins deux façons (pas forcément contradictoires) de le réduire : modifier les premières ou ajuster les secondes. Autrement dit, lorsqu'un enfant est jugé indifférent, passif ou insaisissable, on peut tout faire pour l'amener à *adopter une attitude active devant la nouveauté* (Liautey, 1980, p.243)²⁰, mais aussi vérifier en quoi sa non conformité aux attentes institutionnelles lui est personnellement imputable et préjudiciable, ou si elle relève au contraire d'un arbitraire contestable.

Reste à préciser encore un point : de quel « questionnement » veut-on exactement parler ? Nous en retiendrons provisoirement les caractéristiques suivantes :

1. Comme l'indique son étymologie (du latin *quaerere* = « chercher »), la question est l'indice d'une quête, d'une recherche, d'une projection au devant des savoirs. Elle est une façon de saisir le monde, de l'appréhender pour tenter de le comprendre. Elle est, en fin de compte, *ce qui fait réfléchir un sujet* (Altet, 1992).
2. Pour Piaget, l'égoïsme infantin n'est pas propice à la pensée critique et interrogative. Les représentations du petit d'homme prendraient le plus souvent la forme de croyances, et non d'hypothèses à vérifier. Comment prétendre observer et analyser les questions des enfants si ces derniers s'en tiennent à l'acceptation passive de la pensée et des jugements de l'adulte ? C'est là que les travaux des psychologues socio-constructivistes prennent toute leur signification : le problème n'est pas tant de constater un éventuel égoïsme que de se demander comment et au travers de quelles médiations l'enfant accède à la décentration et à la pensée scientifique.
3. A l'école comme ailleurs, la question peut prendre différentes formes. Les linguistes ont analysé ces diverses occurrences, soit au niveau de l'acte de langage, soit au niveau de la syntaxe interrogative (interrogation totale vs partielle ; question ouverte vs fermée, etc.). Une conception encore plus large de l'activité questionnante nous incitera à identifier la demande sous des formulations formellement déclaratives. Par exemple, lorsque l'élève interroge le maître en lui disant « j'ai pas compris ». Ou encore lorsqu'il élabore des hypothèses, lorsqu'il effectue des essais, des tentatives qui, dans son esprit, devraient provoquer une réponse en provenance du maître ou de ses camarades (Bentolila, 1996).
4. La problématique du questionnement s'inscrit donc bien dans le cadre plus général de ce nous pourrions appeler la « communication scolaire ». Elle intègre certes les démarches proprement didactiques visant à favoriser la « dévolution » des problèmes aux élèves (situations-problèmes, objectifs-obstacles, etc.), mais s'intéresse aussi, de façon plus « transversale », à la façon dont le questionnement des élèves et du maître rythme quotidiennement l'« agir communicationnel » de la classe (Habermas, 1981/1987 ; Defrance, 1996 ; Perrenoud, 1991, 1992, 1994a). Elle s'inscrit dans le vaste ensemble des procédures de communication écrite et orale dont la prise de conscience et la maîtrise précoces pèsent sur le destin scolaire des élèves (Bentolila, 1996 ; Levine, 1996 ; Waker & Dolz, 1996 ; Thévenaz Christen, 1997).
5. Enfin, il est particulièrement important de distinguer les objets soumis au questionnement. Les enfants et le maître interrogent-ils les règles de fonctionnement de la classe et de l'école, les codes implicites et explicites, les coutumes et les rites ? Ou s'intéressent-ils davantage aux savoirs eux-mêmes, à leur origine, leur pertinence, leur cohérence et leur utilité ? Quels sont les objets préconstruits qui, non susceptibles de doute, échappent au questionnement qui les suppose (Wittgenstein, 1958/1976) ? Lorsqu'ils entrent dans

l'école, les jeunes élèves apprennent-ils d'abord à questionner le monde ou à respecter les préceptes et les usages qui gouvernent l'exercice du métier d'élève ? Développent-ils leur « intelligence existentielle » (Gardner, 1997) ou, plus prosaïquement, des stratégies de camouflage et de fuite ? Quel est, pour chacun d'eux, la fonction de l'« écran » scolaire : ouvrir une fenêtre sur le monde ou, au contraire, en prévenir l'accès ? L'alternative est évidemment trop schématique. Mais elle est tout sauf anodine dans les premiers degrés d'une école élémentaire qui « scolarise » de plus en plus ses programmes (Thévenaz Christen, 1995) et qui, non seulement se fixe comme objectif l'acquisition des *attitudes propres à favoriser l'intégration à une vie communautaire (respect mutuel, propreté et ordre)*, mais organise aussi, en marge des activités de production et d'expression, des séquences spécifiquement consacrées à ce que certains nomment la *coopération* (Plaisance, 1986, 1996), d'autres la *socialisation* (CDIP, 1992).

En définitive, l'école élémentaire est un lieu propice pour revenir sur nos dilemmes initiaux. Pour Plaisance, un *a priori spontanéiste* et rousseauiste fonde en effet l'école maternelle, comme en témoignent les invitations de Pauline Kergomard à une pédagogie qui sache *perdre du temps*, qui s'emploie à *satisfaire les besoins* et à *réaliser les aspirations* des jeunes enfants (Kergomard, 1886/1974 ; Plaisance, 1996). Comment concilier cette nécessaire patience avec l'ampleur des défis contemporains ? Pour Alain Bentolila, l'entrée dans l'écrit est subordonnée à un rapport serein et actif à la langue orale, rapport qu'il considère comme la condition *sine qua non* à l'alphabétisation et à l'intégration scolaire, puis sociale. Selon lui, s'engager dans la communication, c'est *accepter d'exposer la légitimité de son propos au questionnement de l'autre, tout en revendiquant le droit de questionner le sien* (Bentolila, 1996a, p.210). Peu suspect d'attentisme, ce linguiste engagé dans la lutte contre l'échec scolaire et l'exclusion préconise la lecture de récits dès les premiers jours de l'école élémentaire, afin d'immerger les enfants dans des textes canoniques. Mais comment choisir de tels textes ? En privilégiant *des thèmes adaptés aux intérêts des enfants* (souligné par moi). Ainsi, ce que Bentolila pose comme une évidence nous ramène-t-il, quant à nous, à la case départ. Suffit-il, en effet *de persuader les élèves que les mots imprimés détiennent les réponses aux questions importantes qui suscitent leur curiosité* ? (Bettelheim, 1979b, p.185). Comment, d'abord, identifier ces questions ? Et si elles manquent, comment les susciter ? Une fois encore, ce qui semble une condition de l'apprentissage est en même temps son ambition.

Il est bien possible - hypothèse provisoire - que la solution ne soit ni du côté des questionneurs, ni du côté des questionnés, mais du côté de leur **commune interaction**. Dans ce cas, l'enjeu de l'étude sera moins « qui » pose les questions que « comment » elles se négocient dans la discussion maître-élèves. Une recherche qui pose la question de la question pouvait difficilement s'amorcer sans discuter la validité de ses propres questions.

La démarche utilisée se voudrait, on l'a vu, à la fois distanciée et impliquée. Qu'est-ce à dire ? Qu'il s'agit de travailler avec des enseignants et des enseignantes, à leurs côtés, et en les prenant doublement au sérieux :

1. En essayant de comprendre pourquoi et comment ils agissent comme ils le font ;
2. En analysant avec eux les phénomènes observés et, le cas échéant, en imaginant toujours avec eux des alternatives possibles.

Cette approche réflexive collective devrait éviter deux travers symétriques : des explications trop surplombantes ; une implication trop complaisante.

Dans le premier cas, le chercheur se situe dans une complète extériorité vis-à-vis des phénomènes et surtout des acteurs observés. Equipé de ses références théoriques et de ses outils d'investigation, il ausculte minutieusement les pratiques pour en montrer toute la candeur ou tout le cynisme. Il explique ensuite les tenants et les aboutissants de leur propre activité aux populations étudiées. Ces dernières sont réduites à l'état d'objets d'analyse passifs, véritables « idiots culturels », aveugles et inconscients.

Dans le second cas, on quitte une extrême pour aller vers une autre. On renonce donc à expliquer pour mieux comprendre : *comprendre, c'est entendre, admettre et apprendre de cette compréhension plutôt que d'expliquer aux acteurs pourquoi ils ne savent pas ce qu'ils font.* (Amblard et al., 1996) Si l'on n'y prend garde, on court alors le risque de considérer les pratiques existantes, non seulement comme des conduites objectivement efficaces, mais aussi comme des modèles à imiter. Il y a là un risque non négligeable de conservatisme pédagogique, conservatisme auquel pourrait bien contribuer la vogue actuelle d'analyse des « pratiques expertes ». Si l'objectif de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation des enseignants consiste en effet à reproduire purement et simplement ce qui « marche » sur le terrain, où donc la pensée divergente et l'innovation trouveront-elles place ?²¹

On sait qu'il y a un écart systématique entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie qu'il pratique à son insu, telle qu'on peut l'inférer à partir d'un dialogue réel. (Saint-Arnaud, 1992, p.52). Il y donc place pour un travail scientifique qui tienne compte de l'une et de l'autre. La voie médiane ainsi préconisée pourrait bien résider dans une forme d'**implication** et de **compréhension critiques** : prendre les acteurs au sérieux, certes, mais y compris en exploitant, voire en suscitant, leurs capacités auto-réflexives.

Il y a donc une nécessité que l'on pourrait qualifier d'« éthique » à l'implication critique. A quoi s'ajoute une nécessité épistémologique. C'est là le précepte fondateur des pédagogies actives : « on ne connaît bien que ce qu'on transforme ». Ou, comme le dit Lewin, *si vous voulez comprendre une situation, essayez de la changer.* Il va donc s'agir, non seulement d'observer et de comprendre, mais également d'intervenir, de transformer, d'innover. Dans l'espoir d'en tirer un double bénéfice : 1. Se soumettre aux contraintes qui pèsent sur l'enseignant, sommé de réfléchir non seulement avant et après, mais aussi pendant l'action ; 2. Mieux comprendre ce qui se joue dans les pratiques existantes en les comparant à des alternatives potentielles. On assumera ainsi l'une des caractéristiques incontournables de la recherche en sciences humaines, bien décrite par Raymond Aron : la constatation et la contestation simultanées de l'objet :

Le sujet qui comprend l'histoire est impliqué dans l'histoire elle-même. (...) L'interprète de l'histoire est conduit, par une dialectique nécessaire, de la constatation de ce qui est à la volonté d'une société d'un autre type. (...) Il est impossible de dissocier prise de position à l'égard de la réalité et observation de la réalité elle-même. (...) L'interprétation naît au contact de l'objet, d'un objet qui n'est pas reconnu passivement, mais tout à la fois reconnu et nié, la négation de l'objet étant expression de la volonté d'un régime autre. (Aron, 1967, p.181)

Le travail en division élémentaire se justifie quant à lui pour deux raisons : il permet d'étudier la place qu'occupent les savoirs et les implicites culturels dans les premiers degrés de la scolarité, dans ce *poste avancé* de l'éducation dont Bentolila pense qu'il *doit donner du sens au désordre et au tumulte du monde* ; il offre en outre un éclairage particulier sur le phénomène global de fabrication de l'échec scolaire et pourrait nous aider à mieux en *saisir l'essence (...) en observant ses formes les plus élémentaires* (Aron, 1967, p.346). Ma propre formation et ma propre expérience d'enseignant des plus grands degrés de l'école primaire et, partant, ma relative méconnaissance des petits degrés, seraient en outre un gage d'« étrangeté ethnographique ».

Concrètement, il s'agira donc de travailler en partenariat avec quelques enseignant(e)s de 1^E et 2^E de deux (quatre ?) écoles socio-culturellement contrastées (question de recherche 3). La conception, la gestion, l'observation et l'analyse d'activités pédagogiques diverses seraient complétées par des entretiens individuels et collectifs avec les enseignant(e)s. Le détail de ce dispositif est à penser en fonction des questions de recherche et du cadre conceptuels finalement retenus. Il est surtout à discuter et à mettre en place avec les enseignants intéressés.

Annexe 2

Références bibliographiques

- Allal, Linda (1995). *Un détour peut-il être un raccourci ? Quelques conclusions-clés des recherches américaines sur les écoles "sans degrés"*. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Allal, Linda ; Perréard Vité, Anne ; Ntamakaliro, Ladislav (1994). Commencer l'école par l'échec, in : *Journal de l'enseignement primaire genevois*, 51, p.30-34.
- Amblard, Henri; Bernoux, Philippe Herreros, Gilles; Livian, Yves-Frédéric (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris, Seuil.
- Aron, Raymond (1967). *Les étapes de la pensée sociologique*. Paris, Gallimard.
- Astolfi, Jean-Pierre (1993). *L'école pour apprendre*. Paris, ESF.
- Astolfi, Jean-Pierre (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF.
- Astolfi, Jean-Pierre; Develay, Michel (1989). *La didactique des sciences*. Paris, PUF (Que sais-je ?).
- Bachelard, Gaston (1938). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à la psychanalyse de la connaissance*. Paris, Vrin.
- Barbier, René (1996). *La recherche-action*. Paris, Anthropos.
- Baruk, Stella (1985). *L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*. Paris, Seuil.
- Baudelot, Christian; Establet, Roger (1979). *L'école primaire divise... Un dossier*. Paris, Petite collection Maspero.
- Baudelot, Christian; Establet, Roger (1992). *Allez les filles !* Paris, Seuil.
- Bayrou, François (1996). *Le droit au sens*. Paris, Flammarion.
- Bentolila, Alain (1996a). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris, Plon.
- Bentolila, Alain (1996b). La maternelle: le champ du signe, in : *Entretiens Nathan* (Actes IV), Paris, Nathan, p.25-31.
- Bentolila, Alain (1997). L'école de la dernière chance, in : *Cahiers pédagogiques*, n°352, p.42-44.
- Bernstein, Basil (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris, Minuit (le Sens commun).
- Bettelheim, Bruno (1979). L'éducation et le principe de réalité, in : *Survivre*, Paris, Robert Laffont, p.161-179.
- Bettelheim, Bruno (1979). Le parti pris de l'échec, in : *Survivre*, Paris, Robert Laffont, p.180-212.
- Bourdieu, Pierre (1967). Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée, in : *Revue internationale des sciences sociales*, XIX, 3, p.367-388.
- Bourdieu, Pierre (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Droz.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1980). *Le sens pratique*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris, Seuil.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit.
- Bourdoncle, Raymond (1993). La professionnalisation des enseignants. Les limites d'un mythe, in : *Revue française de pédagogie*, octobre-décembre.
- Bruner, Jérôme S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- Bruner, Jérôme S. (1996). L'éducation, porte ouverte sur le sens (entretien avec Jacques Lecomte), in : *Sciences Humaines*, n°67, p.13-15.
- Bruner, Jerome (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris, Retz.
- Charlot, Bernard; Bautier, Elisabeth; Rochex, Jean-Yves (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, Armand Colin.
- Charpak, Georges (dir.) (1996). *La main à la pâte. Les sciences à l'école primaire*. Paris, Flammarion.
- Chevallard, Yves (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée sauvage.
- Chevènement, Jean-Pierre (1985). *Apprendre pour entreprendre*. Paris, Livre de Poche.
- Charlot, Bernard (1997). Pour le savoir, contre la stratégie, in : Dubet, François (dir.). *Ecole, familles : le malentendu*. Paris, Textuel, p.59-78.
- Cifali, Mireille (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris, PUF (l'Educateur).
- Claparède, Edouard (1920). *L'école sur mesure*. Lausanne et Genève, Payot.
- Claparède, Edouard (1931). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

- Combaz, Gilles (1996). Décentralisation, autonomie des établissements scolaires et égalité des chances. L'exemple des collèges publics d'un département français, in : *Revue française de pédagogie*, n°115, p.43-57.
- Cohen-Solal, Julien (1997). Laisser venir le désir. Entretien avec K.Goddefroy et J-M Zakhartchouk, in : *Cahiers pédagogiques*, n°352, p.16-17.
- Comenius (1657/1994). Esquisse d'une école pansophique et l'Atelier de la sagesse, in : Denis, Marcelle, *Comenius*. Paris, PUF.
- Conférence intercantonale des chefs de département de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CDIP/SR+TI) (1992). *Objectifs et activités préscolaires*.
- Cordié, Anny (1993). *Les cancre n'existent pas. Psychanalyses d'enfants en échec scolaire*. Paris, Seuil.
- Cornali-Engel, Irène (1993). *Une école enfantine pourquoi ?* Neuchâtel, IRDP.
- Crahay, Marcel (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles, De Boeck.
- De Closets, François (1996). *Le bonheur d'apprendre... et comment on l'assassine*. Paris, Seuil.
- De Queiroz, Jean-Manuel (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris, Nathan.
- Defrance, Bernard (1996). Parler en classe, vraiment ?, in : *Interface*, n°49, avril, p.53-60.
- Denis, Marcelle (1994). *Comenius*. Paris, PUF.
- Derouet, Jean-Louis (1992). *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Métailié.
- Develay, Michel (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris, ESF.
- Develay, Michel (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris, ESF.
- Dewey, John (1913/1947). *L'école et l'enfant*. Paris et Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Dolto, Françoise (1989). *L'échec scolaire. Essais sur l'éducation*. Paris, Presses Pocket.
- Dubet, François (1991). *Les lycéens*. Paris, Seuil.
- Dubet, François (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil.
- Dubet, François; Martucelli, Danilo (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil.
- Durkheim, Emile (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris, PUF.
- Durkheim, Emile (1995). *Education et sociologie*. Paris, PUF.
- Enfants de Barbiana (1972). *Lettre à une maîtresse d'école*. Paris, Mercure de France.
- Etchegoyan, Alain (1993). *Le temps des responsables*. Paris, Julliard.
- Fabre, Michel (1995). *Bachelard éducateur*. Paris, PUF.
- Fénelon (1687/1988). *Traité de l'éducation des filles*, in : *Oeuvres complètes*, Paris, Gallimard (la Pléiade).
- Flaubert, Gustave (1880/1966). *Bouvard et Pécuchet*. Paris, Flammarion.
- Foucault, Michel (1976). *La volonté de savoir (Histoire de la sexualité I)*. Paris, Gallimard.
- Freinet, Célestin (1969). *Pour l'école du peuple*. Paris, Petite collection Maspero.
- Freinet, Elise (1970). *Naissance d'une pédagogie populaire (méthodes Freinet)*. Paris, Maspero.
- Freire, Paulo (1980). *Pédagogie des opprimés*. Paris, Maspero.
- Freud, Sigmund (1915/1987). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris, Gallimard.
- Freud, Sigmund (1926/1993). *Inhibition, symptôme et angoisse*. Paris, PUF.
- Gardner, Howard (1997). « La conception standard de l'intelligence est fautive » (entretien), in : *Sciences humaines*, n°69, p.34-37.
- Gather Thurler, Monica (1992). *Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs : comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques*. Université de Genève.
- Gather Thurler, Monica (1996). *Les écoles en innovation : passer de l'activisme à la méthode. Rénovation : bilan de l'an 1*. Genève, Département de l'instruction publique, Groupe de recherche et d'innovation.
- Gewirtz, S.; Ball, S.J.; Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham, Open University Press.
- Giordan, André (1978). *Une pédagogie pour les sciences expérimentales*. Paris, Le Centurion.
- Groupe de réflexion transdisciplinaire de l'enseignement primaire genevois (1994). *Rapport de synthèse*. Genève, Département de l'instruction publique.
- Groupe français d'éducation nouvelle (1996). *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*. Lyon, Chronique sociale.
- Habermas, Jürgen (1981/1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société. Tome 2 : Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris, Fayard.
- Hameline, Daniel (1977). *Le domestique et l'affranchi: essai sur la tutelle scolaire*. Paris, Editions ouvrières.
- Hameline, Daniel (1986). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Sion, Office de documentation et d'information scolaires.
- Hameline, Daniel (1986). *L'éducation : ses images et son propos*. Paris, ESF.
- Hameline, Daniel (1986). *Scolariser l'enfance, enjeu centenaire pour la cité*, in : *Educateur*, n°5, p.36-39.

- Hameline, Daniel; Charbonnel, Nanine (1983). *L'éducation et ses métaphores. Fascicule 3 : remplissage et nourrissage*. Université de Genève.
- Hameline, Daniel; Jornod, Arielle; Belkaïd, Malika (1995). *L'école active. Textes fondateurs*. Paris, PUF.
- Hassenforder, Jean (éd.) (1990). *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches. Recueil de notes de synthèse publiées par la Revue française de pédagogie*. Paris, INRP & L'Harmattan.
- Hoeg, Peter (1997). *Les enfants de la dernière chance*. Paris, Seuil.
- Houssaye, Jean (dir.) (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, ESF.
- Houssaye, Jean (dir.) (1994). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris, Armand Colin.
- Huberman, Michael (dir.) (1988). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- Hutin, Raymond (dir.) (1994). *Deux et deux font quatre... L'apprentissage de la mathématique entre quatre et huit ans*. Genève, Service de la recherche pédagogique (Cahier n°48).
- Hutin, Raymond; Lurin, Jacqueline; Soussi, Anne (1990). *Approche qualitative de la division élémentaire : la 1^{ère} année enfantine, la 1^{ère} année primaire*. Genève, Service de la recherche pédagogique (Cahier 90.03).
- Hutmacher, Walo (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève, Service de la recherche sociologique (Cahier n°36).
- Hutmacher, Walo (1994). L'école ne sert-elle qu'à instruire ?, in : *Educateur*, n°3, p.60-63.
- Hutmacher, Walo (1994). Vocation unitaire de l'enseignement primaire et réalité des différences entre écoles, in : *Educateur*, n°4, p.61-63.
- Hutmacher, Walo (1997). Il n'est pas impossible que les réformes scolaires accroissent encore les inégalités, in : *Educateur*, 2, p.5.
- Imbert, Francis (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux, Matrice.
- Imbert, Francis (1994). Les "métiers impossibles" et les impasses du "schéma fins-moyens", in : *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*.
- Imbert, Francis (1994). *Note sur la praxis pédagogique*. Aix-en-Provence.
- Imbert, Francis (dir.) (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris, ESF.
- Imbert, Francis (1996). *L'inconscient dans la classe. Transferts et contre-transferts*. Paris, ESF.
- Jankélévitch, Vladimir (1980). *Le Je-ne sais-quoi et le Presque-rien. Tome 1 : la manière et l'occasion*. Paris, Seuil.
- Jankélévitch, Vladimir (1980). *Le Je-ne sais-quoi et le Presque-rien. Tome 2 : la méconnaissance; le malentendu*. Paris, Seuil.
- Jankélévitch, Vladimir (1980). *Le Je-ne sais-quoi et le Presque-rien. Tome 3 : la volonté de vouloir*. Paris, Seuil.
- Jonnaert, Ph. (1996). Dévolution vs contre-dévolution ! Un tandem incontournable pour le contrat didactique, in : Raisy, C. ; Caillot, M. (éds), *Au-delà des didactiques, la didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles, De Boeck, p.115-158.
- Kellerhals, Jean; Montandon, Cléopâtre (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- Kergomard, Pauline (1886/1974). *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris, Hachette.
- Laborit, Henri (1974). *La nouvelle grille*. Paris, Gallimard.
- Lacan, Jacques (1966). *Ecrits 1*. Paris, Seuil.
- Lacan, Jacques (1971). *Ecrits 2*. Paris, Seuil.
- Lacan, Jacques (1978). *Le Séminaire (livre XI). Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris, Seuil.
- Lacan, Jacques (1973). *Le Séminaire (livre II). Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*. Paris, Seuil.
- Lahire, Bernard (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, Gallimard & Seuil.
- Laplanche, Jean (1980). *La sublimation. Problématiques III*. Paris, PUF, pp.99-103.
- Lautrey, Jacques (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris, PUF.
- Legrand, André (1994). *Le système E. L'école de réformes en projets*. Paris, Denoël.
- Leontiev, Alexis (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou, éd. du Progrès.
- Lévinas, Emmanuel (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Paris, Kluwer Academic.
- Lévinas, Emmanuel (1982). *Ethique et infini*. Paris, Fayard.
- Levine, Jacques (1996). La problématique des 40% du milieu de la classe, in : Bentolila, Alain (éd.). *L'école : diversité et cohérence*. Paris, Nathan, p.51-69.
- Lobrot, Michel (1992). *A quoi sert l'école ?* Paris, Albin Michel.

- Lorenz, Konrad (1978/1984). *Les fondements de l'éthologie*. Paris, Flammarion.
- Lurin, Jacqueline; Nicod, Corinne; Soussi, Anne (1991). *Approche qualitative de la division élémentaire : la 2e année enfantine, la 2e année primaire*. Genève, Service de la recherche pédagogique (Cahier 91.07).
- Magnin, Charles (1996). Le bouton, la graine et la couveuse, in : Perregaux, Christiane; Rieben, Laurence; Magnin, Charles (éds.). *"Une école où les enfants veulent ce qu'ils font"*. Lausanne, LEP, p.79-114.
- Maulini, Olivier (1996). *Qui a eu cette idée folle, Un jour d'inventer [les notes à] l'école ?* Genève, Agatha.
- Maulini, Olivier (1997a). Les enfants du cordonnier : bien ou mal chaussés ? Le métier d'élève et le métier de parent dans les familles enseignantes, in : *Educateur*, n°1, p.10-14.
- Maulini, Olivier (1997b). Le paradoxe de l'innovation, in : *Educateur*, n°3.
- Meirieu, Philippe (1985). *L'école, mode d'emploi. Des pédagogies actives à la pédagogie différenciée*. Paris, ESF.
- Meirieu, Philippe (1989). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, ESF.
- Meirieu, Philippe (1991). *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. Paris, ESF.
- Meirieu, Philippe (1992). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris, ESF.
- Meirieu, Philippe (1993). *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?* Paris, ESF.
- Meirieu, Philippe (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris, ESF.
- Meirieu, Philippe (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris, ESF.
- Meirieu, Philippe (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?, in : Bentolila, Alain (éd.). *L'école : diversités et cohérence*, Paris, Nathan, p.109-149.
- Meirieu, Philippe (1996). Le maître: de la transmission à la médiation, in : *Entretiens Nathan*, Paris, Nathan.
- Meirieu, Philippe (1996). Vers une école de la citoyenneté, in : *GFEN. Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Lyon, Chronique sociale.
- Meirieu, Philippe (1997). Vers un nouveau contrat parents-enseignants ? Dubet, François (dir.). *Ecole, familles : le malentendu*. Paris, Textuel, p.79-100.
- Meirieu, Philippe (199?). Vers une pédagogie contrôlée par l'élève, in : *Rencontres pédagogiques*, INRP, p.123-126.
- Meirieu, Philippe; Develay, Michel (1992). *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris, ESF.
- Milner, Jean-Claude (1984). *De l'école*. Paris, Seuil.
- Ministère français de l'éducation nationale (1986). *L'école maternelle. Son rôle, ses missions*. Paris, Livre de poche & CNDP.
- Montaigne, Michel de (1990). *Sur l'éducation. Trois essais*. Paris, Presses Pocket.
- Montandon, Cléopâtre (1995). La socialisation scolaire. De l'expérience des enfants à l'analyse sociologique, in : *Revue européenne des sciences sociales*.
- Montandon, Cléopâtre (1996). Les relations familles-école, in : *Les Sciences de l'éducation face aux interrogations du public. Réponses et analyses sur quelques sujets d'actualité*. Cahier spécial de la Section des sciences de l'éducation, Université de Genève, p.15-25.
- Montandon, Cléopâtre (1996). *Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants*. Université de Genève.
- Montandon, Cléopâtre (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris, L'Harmattan.
- Montandon, Cléopâtre; Osiek, Françoise (1994). *Lorsque les enfants parlent de l'école*. Université de Genève.
- Montandon, Cléopâtre; Osiek, Françoise (1996). Le point de vue des enfants sur leur éducation familiale, in : *Dialogue. Recherches cliniques et sociologiques sur le couple et la famille*, p.53-68.
- Morin, Edgar (1977). *La méthode. 1. La nature de la nature*. Paris, Seuil.
- Morin, Edgar (1980). *La méthode. 2. La vie de la vie*. Paris, Seuil.
- Morin, Edgar (1986). *La méthode. 3. La connaissance de la connaissance*. Paris, Seuil.
- Morin, Edgar (1981). *Pour sortir du 20e siècle*. Paris, Fernand Nathan.
- Morin, Edgar (1984). *Sociologie*. Paris, Fayard.
- Morin, Edgar (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, ESF.
- Morin, Edgar (1994). *La complexité humaine*. Paris, Flammarion.
- Morin, Edgar (1995). Pour penser l'éducation de demain, in : *Des idées positives pour l'école de demain. Actes du Cinquantenaire des Cahiers pédagogiques*, p.50-71.
- Morin, Edgar (19??). Pour une réforme de la pensée, in : *Les Entretiens Nathan*. Paris, Nathan.
- Morin, Edgar; Kern, Anne-Brigitte (1993). *Terre-Patrie*. Paris, Seuil.
- Neill, A.S. (1966). *La liberté, pas l'anarchie. Réflexions sur l'éducation et l'expérience de Summerhill*. Paris, Payot.
- Paul, Jean-Jacques (1996). *Le redoublement. Pour ou contre ?* Paris, ESF.
- Perréard Vité, Anne (1995). *Redoublement précoce : analyse qualitative des effets scolaires et socio-affectifs*. Université de Genève.

- Perregaux, Christiane; Rieben, Laurence; Magnin, Charles (dir.) (1996). *"Une école où les enfants veulent ce qu'ils font..."* La Maison des Petits hier et aujourd'hui. Lausanne, LEP.
- Perrenoud, Philippe (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Droz.
- Perrenoud, Philippe (1987). *Vers une lecture sociologique de la transposition didactique*. Université de Genève.
- Perrenoud, Philippe (1988). Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire, in : Perrenoud, Philippe; Montandon, Cléopâtre (eds). *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne, Réalités sociales, p.175-193.
- Perrenoud, Philippe (1991). Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral, in : Wirthner, Martin; Perrenoud, Philippe. *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p.15-40.
- Perrenoud, Philippe (1992). Regards sociologiques sur la communication en classe, in : *Actes du colloque "Education et communication"*, Université de Lausanne (Institut des sciences sociales et pédagogiques), p.37-48.
- Perrenoud, Philippe (1994a). *La communication en classe : onze dilemmes*. Université de Genève.
- Perrenoud, Philippe (1994b). *Les droits imprescriptibles de l'apprenant, ou comment rendre le métier d'élève plus vivable*. Université de Genève.
- Perrenoud, Philippe (1994c). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1996a). *En finir avec les vieux démons de l'école, est-ce si simple ? Antidote sociologique à la pensée positive*. Université de Genève.
- Perrenoud, Philippe (1996b). *L'approche par compétences durant la scolarité obligatoire : effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire ?* Université de Genève.
- Perrenoud, Philippe (1996c). *L'infime et ultime différence*. Université de Genève.
- Perrenoud, Philippe (1996d). *Le dialogue scolaire, un échange définitivement inégal ?* Université de Genève.
- Perret-Clermont, Anne-Nelly (1994). *Les partenaires de l'apprentissage*. Université de Neuchâtel.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1799). *Lettre de Stans*. Yverdon, Centre de documentation et de recherche Pestalozzi.
- Piaget, Jean (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris, PUF.
- Piaget, Jean (1946). *La formation du symbole*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- Piaget, Jean (1947). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris, PUF.
- Piaget, Jean (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris, Armand Colin.
- Piaget, Jean (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris, Denoël & Gonthier.
- Piaget, Jean (1972). Fondements scientifiques pour l'éducation de demain, in : *Perspectives*, n°1 (vol.II), p.13-30.
- Piaget, Jean (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- Piaget, Jean (1985). Commentaire sur les remarques critiques de Vygotsky concernant "le langage et la pensée chez l'enfant" et "le jugement et le raisonnement chez l'enfant", in : Vygotsky, L.S. *Pensée et langage*, Paris, Messidor-Editions sociales, p.387-399.
- Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris, PUF (Que sais-je ?).
- Plaisance, Eric (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris, PUF.
- Plaisance, Eric (1996). *Pauline Kergomard et l'école maternelle*. Paris, PUF.
- Platon (1967). *Ménon*. Paris, Flammarion.
- Prost, Antoine (1996). *Douze leçons d'histoire*. Paris, Seuil.
- Reboul, Olivier (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris, PUF (L'Educateur).
- Reboul, Olivier (1989/1995). *La philosophie de l'éducation*. Paris, PUF (Que sais-je ?).
- Reboul, Olivier (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris, PUF.
- Rey, Bernard (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris, ESF.
- Rieben, Laurence (1994). Commencer l'école à trois ans ?, in : *Educateur*, n°3, p.22-23.
- Rocher, Guy (1968a). *Introduction à la sociologie générale. 1. L'Action sociale*. Paris, Seuil.
- Rocher, Guy (1968b). *Introduction à la sociologie générale. 2. L'Organisation sociale*. Paris, Seuil.
- Rochex, Jean-Yves (1995). *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*. Paris, PUF (L'Educateur).
- Roorda, Henri (1917). Le pédagogue n'aime pas les enfants, in : *Trois pamphlets pédagogiques*, Lausanne, L'Age d'Homme.
- Rousseau, Jean-Jacques (1966). *Emile ou de l'éducation*. Paris, Flammarion.

- Saint-Arnaud, Yves (1992). *Connaître par l'action*. Montréal, Presses de l'Université.
- Schneuwly, Bernard (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotsky et l'école, in : *Psychologie et éducation*, n°21, p.25-37.
- Schneuwly, Bernard; Bronckart, Jean-Paul (dir.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- Schubauer Leoni, Maria-Luisa; Ntamakiliro, Ladislav (1994). La construction de réponses à des problèmes impossibles, in : *Revue des sciences de l'éducation*, n°1 (vol.XX), p.87-113.
- Serres, Michel (1991). *Le Tiers-Instruit*. Paris, Gallimard.
- Sillamy, Norbert (1983). *Dictionnaire usuel de psychologie*. Paris, Bordas.
- Sirota, Régine (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris, PUF.
- Sirota, Régine (1993). Le métier d'élève, in : *Revue française de pédagogie*, n°104, p.85-108.
- Snyders, Georges (1973). *Où vont les pédagogies non-directives ?* Paris, PUF.
- Société pédagogique genevoise (1973). *De l'enseignement infantin à l'enseignement primaire. Analyse d'un moment-clé de la scolarité; ses répercussions sur l'avenir des écoliers*. Genève, SPG.
- Thévenaz Christen; Thérèse (1995a). *La variable sexe, un élément neutre dans le contexte scolaire ?* Genève.
- Thévenaz Christen; Thérèse (1995b). Un programme pour la maternelle, pourquoi pas... mais avec quelles orientations et quelles démarches ?, in : *Cahiers pédagogiques*, 352, p.21-22.
- Thévenaz Christen; Thérèse (1997). La communication orale, in : *Cahiers pédagogiques*, n°352, p.31-32.
- Touraine, Alain (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris, Fayard.
- Vellas, Etienne (1993). La formation du citoyen se cache, à l'école, au coeur de la construction des savoirs, in : *Educateur*, n°8, p.24-26.
- Vellas, Etienne (1995). Changer le contrat qui lie l'école à l'enfant : un réenchâtement du monde scolaire ou un urgence de civilisation ?, in : *Dialogue*, n°81, p.10-13.
- Vellas, Etienne (1996). Donner du sens aux savoirs à l'école : pas si simple !, in : GFEN, *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Lyon, Chronique sociale, p.12-26.
- Vermersch, Pierre (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.
- Vygotsky, Lev Semionovitch (1985a). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, in : Schneuwly, B.; Bronckart, J.-P. (eds). *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p.95-117.
- Vygotsky, Lev Semionovitch (1985b). *Pensée et langage*. Paris, Messidor-Editions sociales.
- Wagensberg, Jorge (1985/1997). *L'âme de la méduse. Idées sur la complexité du monde*. Paris, Seuil.
- Waker, Muriel; Dolz, Joaquim (1996). L'enseignement de l'oral, in : *Journal de l'enseignement primaire* (Genève), n°60, p.47-51.
- Wallon, Henri (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris, Armand Colin.
- Watzlawick, Paul (1980). *Le langage du changement. Eléments de communication thérapeutique*. Paris, Seuil.
- Watzlawick, Paul et al. (1988). *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Paris, Seuil.
- Watzlawick, Paul; Helmick Beavin, J.; Jackson, Don D. (1972). *Une logique de communication*. Paris, Seuil.
- Watzlawick, Paul; Weakland, J.; Fisch, R. (1975). *Changements. Paradoxes et psychothérapie*. Paris, Seuil.
- Wittgenstein, Ludwig (1958/1976). *De la certitude*. Paris, Gallimard.
- Woods, Peter (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris, Armand Colin.

Notes :

¹ Texte de repérage pour une recherche consacrée aux questions des élèves (et des enseignants ?) à l'école élémentaire.

² Coordonnées de l'auteur: Université de Genève, Section des sciences de l'éducation, Laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE). 40, boulevard du Pont d'Arve, CH-1205 Genève. Tél: (41-22) 705'91'78. Fax: (41-22) 705'91'39. E-mail: Olivier.Maulini@pse.unige.ch. Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/>

³ Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, de garçons que de filles, de penseurs que de penseuses, de questionneurs que de questionneuses, etc.

⁴ L'expression « corriger le tir » convient bien à une démocratisation de l'enseignement envisagée comme « visée régulatrice » plutôt que comme but à atteindre. L'enjeu n'est en effet pas de connaître la date du Grand Soir qui verra tous les enfants accéder aux mêmes compétences. Il s'agit plutôt de considérer la démocratisation comme une finalité qui, même infiniment éloignée de nous, constitue un « point de repère » essentiel. Comme l'étoile polaire - que jamais aucun marin n'a accostée - elle permet de corriger la trajectoire (le tir) lorsque celle-ci a tendance à dériver vers des eaux troubles.

⁵ Il y a là une contradiction sur laquelle il s'agira de revenir. Parfois, on soupçonne l'école de « rompre » avec ses élèves par défaut de proximité. A d'autres moments, on la suspecte de « coller » à son public et de l'enfermer dans ce qu'il sait. Peut-elle vraiment faire les deux à la fois ? Certainement oui, si l'on en croit les statisticiens. Si chaque classe (ou chaque école) a fonctionnellement « besoin » de produire N% d'échec (cf : Crahay, 1996), cela signifie en effet deux choses : 1° Que les exigences ne sont pas les mêmes dans les établissements « privilégiés » et les autres (un redoublant sait plus de choses dans les premiers que dans les seconds). 2° Que les enfants d'origine populaire, localement en bas de l'échelle des résultats, se retrouvent massivement déclassés dans les moyennes nationales.

⁶ Comme nous le verrons plus avant, c'est évidemment d'une dialectique continuité/rupture que peut venir le dépassement de l'alternative. Elle seule permet la création de la « zone proximale » de Vygotsky, dont les psychologues socio-constructivistes et les didacticiens ont désormais démocratisé l'emploi.

⁷ La métaphore du nourrissage, si souvent utilisée en éducation (Hameline et Charbonnel, 1983) n'est pas anodine. Nous verrons plus loin que les psychanalystes font parfois la comparaison entre « forçage » du cancre et « gavage » de l'anorexique (Cordié, 1993). Voir la note 12.

⁸ En fait, on observe ici les balises d'un espèce de continuum qui, partant d'une posture « attentiste » aboutirait à son contraire « volontariste ». A une extrême, le désir est présent ; il suffit de l'exploiter, au mieux le soutenir ; à l'autre extrême, il est absent et il s'agit donc de le transmettre. Dans l'entre-deux, le désir est « potentiellement présent ». Comme l'embryon, il a une existence propre mais provisoire, inachevée, dépendante. Il s'agit donc de le faire naître (susciter) et, ensuite, d'en favoriser le développement.

⁹ Mais aussi : *Les questions peuvent cesser de se poser avant d'avoir reçu réponse.* (Prost, 1996, p.85)

¹⁰ Précisons un point essentiel : ici comme ailleurs, tous les enfants ne sont pas égaux. Au jour de la rentrée, certains ne connaissent rien de l'école, d'autres presque tout. Les plus chanceux cumulent différents atouts : leurs parents sont enseignants (Maulini, 1997a), leur(s) aîné(s) sont écoliers et - avant toute chose - ils ont déjà connu une expérience de (pré)scolarisation, dans une crèche, une garderie ou un jardin d'enfant. Il s'agit de ne pas ignorer cette évidence lorsqu'on observe une nouvelle volée d'élèves.

¹¹ Si nous nous intéressons aux premiers degrés de la scolarité, ce n'est pas dans l'idée que « tout se jouerait avant 6 ou 8 ans » et qu'un mauvais départ induirait une scolarité définitivement manquée (hypothèse démobilisatrice pour les enseignants des grands degrés). L'intention est plutôt d'observer les premiers moments de la vie scolaire, l'apprentissage initial du métier d'élève afin d'en saisir les éléments peut-être les plus fondamentaux.

¹² Or, *on ne trouve jamais la réponse à des questions qu'on ne s'est pas posées.* (Prost, 1996, p.75)

¹³ Le « théorique », qui confronte au savoir, plutôt que le « théâtral », qui ne fait que le mettre en scène.

¹⁴ Parenté que l'on retrouve dans des expressions métaphoriques répandues comme « soif d'apprendre » ou « goût des études ». Sans parler de l'étymologie du verbe savoir (du latin *sapere* = avoir de la saveur), chère à Michel Develay. Voir la note 4.

¹⁵ La pulsion « pousse » du dedans vers le dehors. Tout le contraire de l'aspiration ?

¹⁶ A l'exception d'un penseur de taille : Bruno Bettelheim. On trouve dans certains de ses textes des exhortations étonnantes, et peut-être même cyniques, à préférer une pédagogie fondée sur le principe de réalité plutôt que sur le principe de plaisir. Pour Bettelheim, *seule la morale bourgeoise [subordonnant le plaisir au devoir, la spontanéité à la discipline, etc.] peut garantir un enseignement sérieux et cohérent* (1979a, p.164). De son point de vue, l'apprentissage s'appuie d'abord sur la peur (de perdre l'amour de l'autre), ensuite seulement sur l'intérêt. Nouveau paradoxe : il rejoint ici Freud, pour qui seuls des intérêts pratiques et égoïstes peuvent susciter les premières investigations de l'enfant. Au demeurant, la psychanalyse est en phase avec le socio-constructivisme lorsqu'elle affirme par exemple que *l'inconscient de l'enfant est d'abord celui de ceux qui le précèdent, avant qu'il ne se l'approprie* (Cifali, 1994, p.19-20).

¹⁷ L'enseignement est parfois conçu, aujourd'hui encore, comme la quête de la réponse adéquate aux besoins des élèves. Pour preuve le descriptif de l'un des deux ateliers du Forum 1997 de l'enseignement primaire genevois : *Plaisir d'apprendre, obligation d'apprendre et sens de l'appris - L'enfant va à l'école pour apprendre. (...) Que fait l'école pour placer tous les élèves dans les meilleures dispositions pour apprendre ? (...) Comment susciter l'envie d'apprendre ? Comment concilier plaisir et obligation ? (...) Comment mobiliser les élèves en répondant à leurs besoins* (souligné par moi).

¹⁸ C'est le premier des trois principes de la pensée complexe qu'il faut ici emprunter à Morin. Universalisme et relativisme sont deux intentions qui s'opposent mais qui se complètent aussi. L'une découle de l'autre et réciproquement. Si l'homme a imaginé d'innombrables façons de marcher, de manger, de parler, de penser, d'aimer, c'est à la fois parce que nous sommes tous différents (dans nos façons de faire) et tous semblables (dans notre intention de le faire). Pas de communication humaine sans langues particulières, et pas de langues particulières sans communication humaine. L'universel découle du particulier, qui découle de l'universel. C'est ce que Morin appelle le principe « dialogique » de la fécondation mutuelle des contraires.

¹⁹ Il est important de noter à ce propos que, si tout le monde admet que le « désir de savoir » est recommandable, reste à connaître l'obscur objet de ce désir et l'usage qui en sera fait. Désirer savoir : pour devenir chercheur en biochimie, pour militer chez *Amnesty International*, ou pour satisfaire les « chasseurs de têtes » qui, tout en mal notant *quelqu'un qui n'est pas curieux et qui se contente de réponses toutes faites, qui n'ose pas poser de questions*, offrent une prime aux jeunes cadres « positifs », c'est-à-dire *pas revendicateurs...* (L'Hebdo, 31.10.1996). Il y a ici un paradoxe que souligne encore cette formule de Wagensberg (1985/1997, p.23) : *Résoudre est un acte d'adaptation, questionner un acte de rébellion.*

²⁰ Un exemple : la commission scolaire de la Jeune Lorette (Québec) a publié en 1994 un relevé des 11 caractéristiques de *l'élève acteur*. Les deux premiers items retenus sont : *il pose des questions, il se pose des questions.*

²¹ Même question, ou presque, en ce qui concerne certaines définitions de la « recherche-action ». Pour Barbier, cette dernière n'a de sens que si les participants la suscitent parce que, *pour eux, il y a un problème à résoudre* (Barbier, 1996, p.49). Que faire alors quand, pour paraphraser Hutmacher, personne ne veut chercher de solution, puisqu'il n'y a apparemment pas de problème ?